

**O ensino da contabilidade e a reforma de Bolonha. A evolução curricular e metodológica nas
Licenciaturas de Contabilidade nos Politécnicos de Portugal**

João Francisco Sousa

Instituto Superior de Contabilidade e Administração (ISCA), Universidade de Aveiro

joao.sousa@ua.pt

Eleutério Machado

Instituto Superior de Contabilidade e Administração (ISCA), Universidade de Aveiro

eleuterio.machado@ua.pt

ABSTRACT

Several authors have already analysed in previous works the necessity of rethinking teaching and learning methodologies in accounting degrees, especially after the introduction of Bologna restructuring process in Portugal which introduced shorter and more technical courses. In these degrees, methodologies and curricula should privilege interaction and simulation, focusing on business training and practical skills development. This work starts by analysing the curricular evolution of fifteen accounting licentiate degrees established in Portuguese Polytechnic Institutes with the Bologna reformation, in comparison to the former twofold graduation courses.

RESUMO

Os autores já analisaram em trabalhos anteriores a necessidade de repensar as metodologias de ensino e aprendizagem no ensino superior da Contabilidade, em especial após a introdução da reforma de Bolonha em Portugal, com cursos mais curtos e mais profissionalizantes. Nestes cursos as metodologias e as estruturas curriculares deveriam privilegiar a interacção e a simulação, visando a formação executiva e o desenvolvimento de competências para a acção. No presente trabalho é agora iniciada a análise da evolução curricular de quinze Licenciaturas de Contabilidade criadas nos Politécnicos de Portugal com a reforma de Bolonha, em contraponto com as anteriores licenciaturas bietápicas.

1. Introdução

O ensino superior é essencial para o desenvolvimento cultural, económico e social e também para encontrar respostas adequadas para os problemas colocados pela sociedade, o que requer instituições mais abertas, modernas e flexíveis, com uma dimensão europeia ao nível da mobilidade, das carreiras e do envolvimento global, como defende a European University Association (EUA, 2008:1).

Na verdade, os desafios que se colocam hoje em dia às instituições responsáveis pelo ensino superior são muito complexos, tanto mais que este conceito é cada vez mais susceptível de abundante debate, como afirma PINHEIRO (2008: 20). Neste contexto, consideramos como tal todo o serviço de ensino que é oferecido no âmbito da actividade corrente das chamadas Instituições de Ensino Superior (IES), universitárias ou politécnicas, públicas ou privadas. As profundas mudanças na sociedade global, o crescente desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a complexidade dos problemas do dia-a-dia estimularam novas formas de abordagem do processo de produção e disseminação do conhecimento e o conseqüente impacto nas formas de ensinar e de aprender, na opinião de GIL et al. (2004: 7), sendo este impacto naturalmente mais notório ao nível do ensino superior.

BOUD (2004: 39) refere que ao longo dos últimos dez anos se verificou um crescente reconhecimento de que os novos contextos competitivos obrigam os estudantes a desenvolver não só os conhecimentos e as competências que é suposto necessitarem no final da sua graduação, mas também a capacidade para continuar a aprender após o final dos seus cursos, ou seja, a tornarem-se estudantes ao longo da vida.

No actual contexto, refere CASTELLS (2006: 9), a universidade apresenta-se como a instituição central da sociedade do conhecimento, não só como fonte de produção de conhecimento científico, técnico e artístico, mas também como sistema de formação dos agentes que dirigem a sociedade, que fazem funcionar a economia, que administram as instituições e que gerem a inovação, essencial em todo o processo de criação de riqueza.

Por outro lado, é certo que o contexto do ensino superior está hoje submetido a profundas mudanças, segundo MOLES PLAZA (2006: 18), que geram por sua vez novas formas de prestação do serviço de ensino, seja pela aparição de novas categorias de utilizadores, pela alteração das vias clássicas do seu financiamento ou pela alteração do contexto económico global radicalmente diferente daquele que as universidades enfrentavam no passado século XX.

Porque, como afirma BESSA (2008: 28), num mundo cada vez mais global e cada vez mais competitivo, há uma cada vez maior procura de reputações, acreditações, rankings e tudo o mais que possa ser exibido como factor que evidencie o mérito de um diploma. E um diploma de ensino superior é, ainda, um activo para toda a vida; muito embora tal não signifique o final do processo de aprendizagem, que tende a prolongar-se durante toda vida activa dos profissionais.

Muitos dos desafios que as IES enfrentam neste novo enquadramento globalizante decorrem do seu diversificado enquadramento institucional e dos constrangimentos políticos, económicos e sociais que condicionam a sua actividade, como a massificação do ensino superior, a elevada competição à escala mundial, a diminuição da natalidade ou as profundas mudanças no paradigma do financiamento das universidades.

Um desses desafios diz respeito ao modelo de formação utilizado pelas IES e à sua adequação à envolvente, pois será sempre esta, em última instância, a avaliar o resultado final da sua actividade, seja na vertente académica e científica, seja na vertente da formação executiva. Enquanto que a formação académica e científica tenderá a ter uma avaliação mais lenta por parte das forças económicas, sociais e políticas, a formação executiva, que produz agentes imediatamente absorvidos e utilizados pela sociedade, será aquela que tenderá a ser julgada e avaliada de imediato, com os efeitos óbvios sobre a imagem da instituição.

No actual contexto do ensino português, as formações executivas continuam a ser da responsabilidade quase exclusiva das EIS, que asseguram a preparação e graduação da grande maioria dos profissionais correntes destinados à generalidade das actividades económicas, sociais e culturais.

As IES têm também como missão importante (e quase exclusiva) promover a formação de carácter académico e científico que visa a preparação de docentes e de investigadores para a qualificação do ensino e para a produção e aplicação de conhecimento.

Numa outra vertente de desenvolvimento mais recente, o ensino superior tem vindo também a ser chamado a participar activamente na chamada formação ao longo da vida (LLL ou L3 - life long learning) dirigida não só aos profissionais e executivos intermédios, como também, cada vez mais, aos gestores e quadros de nível superior. Esta vertente começa a ter muita visibilidade e bastante procura, sobretudo no mundo empresarial. Para satisfazer a esta procura sem precedentes, as instituições universitárias necessitam de aumentar o uso de tecnologias de informação e de assumir posturas mais flexíveis e mais adequadas a uma realidade global, como também sublinha MOLES PLAZA (2006: 86).

Persiste em Portugal um sistema de ensino superior dicotómico, com os ramos universitário e politécnico, mas não encontramos diferenciação significativa entre os dois ramos no que se refere àqueles três tipos de formação (académica, executiva e life long learning), pois ambos os ramos apostam na formação executiva e hoje também na formação ao longo da vida, como demonstra o enorme esforço de captação de alunos de mais de 23 anos desenvolvido indistintamente por Universidades e por Politécnicos.

A adopção generalizada do Sistema de Bolonha a partir do ano lectivo de 2006/2007 veio, quanto a nós, acrescentar alguma confusão ao panorama do nosso ensino superior, uma vez que não se terá aproveitado para fazer a tão falada reorganização curricular nem a racionalização da exagerada oferta formativa, com saídas profissionais de muito baixo potencial.

Também não se terá aproveitado para avançar no sentido de uma melhor e mais clara diferenciação entre os ramos politécnico e universitário, que continuam a ministrar licenciaturas similares, em regra apenas com três anos de duração e em quase tudo idênticas, incluindo nas saídas profissionais referenciadas.

Neste enquadramento, parece-nos urgente abordar as múltiplas questões sobre a forma como o sistema de ensino superior está a reagir à introdução do modelo de Bolonha como refere WONG (2009:8-9), tendo também em conta as estruturas curriculares e as metodologias dos novos cursos.

Esta questão afigura-se da maior importância, mas aparentemente não se lhe tem vindo a dar a devida relevância, quer ao nível dos profissionais do ensino superior, docentes ou dirigentes institucionais, quer ao nível das próprias organizações públicas ou corporativas com intervenção no sector.

Embora sejam já conhecidas algumas iniciativas interessantes¹, as questões das estruturas curricular e das metodologias no ensino superior parece não ter sido ainda considerada suficientemente relevante para os resultados do processo de ensino/aprendizagem, apesar de muitos dos nossos colegas estarem profundamente preocupados com a melhoria do seu labor docente e da aprendizagem dos seus alunos.

A experiência recente parece indicar que uma boa parte do ensino superior ainda não se debruçou sobre a necessidade rever em profundidade as estruturas curriculares e de aperfeiçoar e inovar nas metodologias, como forma de atingir padrões de elevada qualidade, o que constitui uma das pedras de toque do sistema de Bolonha e um dos seus grandes objectivos.

¹ A CTOC - Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas, responsável pela admissão de Técnicos Oficiais de Contas em Portugal, está agora a redefinir a estrutura curricular dos cursos que darão acesso à profissão (CTOC, 2009:14)

Dentro destes objectivos, elegemos neste trabalho a empregabilidade como o conceito central, no sentido que lhe é dado pela EUA (2009:1), uma vez que deve constituir o verdadeiro farol que guia toda a formação com carácter executivo e, naturalmente, a formação ao longo da vida, sem prejuízo dos outros objectivos do ensino superior.

Num contexto em que a empregabilidade passou a ganhar especial relevo, como é o processo de Bolonha, coloca-se de forma muito premente a questão da formação centrada na profissão, o que se traduz num conjunto dominante de competências executivas; sem prejuízo da necessidade de dotar também os futuros profissionais com mais competências científicas e conhecimentos de base, para melhor enfrentar um mundo dominado cada vez mais pelas novas tecnologias.

No contexto específico das graduações de curta duração, parece-nos que será necessário algum esforço para conciliar a aquisição de competências científicas com um forte desenvolvimento de capacidades para a acção em contexto de mudança; mas estas não podem ser menosprezadas porque são determinantes em termos de empregabilidade.

Em nosso entender esta é a questão central na transição das antigas licenciaturas para as novas licenciaturas de Bolonha, pois tem muito a ver com a organização da estrutura curricular e com o tipo de metodologias a utilizar, como à frente se desenvolverá.

2. O que muda com o modelo de Bolonha

Os objectivos da Declaração de Bolonha enquadram-se naturalmente na Estratégia de Lisboa, pretendendo que o sistema europeu de ensino superior se converta numa verdadeira referência de qualidade ao nível mundial e reconhecendo claramente o papel central do conhecimento para o desenvolvimento económico e para a criação de emprego (DGES, 2008:3), ao mesmo tempo que reforça a posição da Europa como sociedade do conhecimento e procura encontrar um ponto de equilíbrio entre a europeização, a internacionalização e a globalização.

Os objectivos subjacentes ao processo de Bolonha visam principalmente favorecer a mobilidade dos estudantes, dentro do país, dentro da Europa e com o exterior, melhorar a ocupação do mercado do trabalho e promover o desenvolvimento europeu, especialmente em relação aos Estados Unidos. Para atingir estes objectivos aponta-se a necessidade de melhorar a compatibilidade e a comparabilidade entre os diferentes sistemas de ensino superior.

Na Declaração de Bolonha podem ser apontados como objectivos centrais, de acordo com LOURTIE (2001:1):

- a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior;
- a mobilidade e a empregabilidade no Espaço Europeu.

Para que estes objectivos gerais possam ser atingidos, foi necessário definir alguns objectivos específicos, nomeadamente:

- a adopção de um sistema de graus comparável e facilmente inteligível;
- a adopção de um sistema baseado em dois ciclos (pré e pós-graduado), incluindo
 - ✓ um primeiro ciclo relevante para o mercado de trabalho;
 - ✓ um segundo ciclo complementar
- o estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos (ECTS);
- a promoção da mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e outro pessoal;
- a cooperação na avaliação da qualidade;
- a dimensão europeia do ensino superior.

A análise dos objectivos do modelo de Bolonha conclui que algo de muito importante deverá mudar com a sua adopção generalizada ao nível dos países europeus, devendo verificar-se grandes transformações em todos os sistemas de ensino superior dos países que adoptaram o modelo de Bolonha, como o caso de Portugal. As transformações deverão, por isso, começar a ser mais visíveis:

- Nos conteúdos das diversas formações;
- Nas metodologias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem;
- Na relação entre os principais intervenientes daquele processo

- Nas relações entre as instituições de ensino e a sociedade.

Será naturalmente através da análise das transformações que se vierem a verificar em cada uma destas vertentes que se poderá chegar à questão central de saber se, afinal, se estão a atingir os objectivos de Bolonha e se os esforços das instituições para preparar e implementar o novo modelo se traduzem na melhor qualidade do ensino e também numa maior mobilidade e empregabilidade.

2.1. Os conteúdos

Em Portugal, na maioria dos cursos em que foi aplicado o modelo de Bolonha verificou-se uma redução do número de anos curriculares necessários para a obtenção da licenciatura, terminologia que se manteve para o primeiro ciclo, mas que passou na generalidade dos casos de cinco para quatro ou para três anos. Em contrapartida, foi adoptada no segundo ciclo uma formação pós graduada (Mestrado) com um ou com dois anos curriculares.

Considerando a relativa rigidez das cargas horárias semanais possíveis, as alternativas seriam a redução do número de disciplinas ou do número de horas lectivas atribuídas a cada uma. Esta segunda hipótese poderia no entanto esbarrar com a necessidade de um maior número de horas agora exigido pelo modelo, uma vez que a generalidade das disciplinas deve assumir um carácter prático ou teórico-prático dentro do espírito de Bolonha.

Cada estabelecimento de ensino superior tentará naturalmente encontrar a melhor solução possível para este exercício complicado no que se refere aos conteúdos programáticos, tendo ao mesmo tempo em atenção outras limitações e constrangimentos de peso, como sejam as consequências no completo aproveitamento dos docentes existentes ou os reflexos em termos de eventual redução das receitas próprias.

Não terá ainda sido feito um levantamento generalizado das soluções adoptadas em cada caso, comparando por exemplo as transformações verificadas ao nível de todo o país em cursos similares. Mas parece-nos que esse levantamento deve ser iniciado com urgência para se saber o que mudou e como mudou (ou não mudou) ao nível dos conteúdos após a introdução de Bolonha. Até para saber se se confirmam ou não as críticas dos que já falam em meras operações de cosmética, como cita WONG (2009).

O presente trabalho, tal como anterior dos mesmos autores relativo às metodologias (SOUSA e MACHADO, 2008), enquadra-se precisamente nessa perspectiva.

2.2. As metodologias

No que se refere às metodologias adoptadas ao nível da formação no primeiro ciclo, a passagem para o modelo de Bolonha não impõe quaisquer indicações específicas sobre instrumentos e formatos lectivos, muito embora seja recomendado um forte reforço da aprendizagem sobre o ensino e um aumento das componentes práticas relativamente às teóricas.

Considerando a relativa fluidez de conceitos como ensino, aprendizagem e formação prática, poderá acontecer que tudo isso se possa fazer, com alguma imaginação e pouco esforço, por exemplo, transformando as antigas aulas teóricas em teórico-práticas e criando paralelamente um esquema tutorial para os alunos fora dos tempos lectivos tradicionais.

Com soluções simples deste tipo poder-se-ão até considerar cumpridos os desideratos de Bolonha, sem alterar grandemente a forma de intervenção e de trabalho dos docentes e também sem obrigar a um esforço suplementar por parte dos alunos. O que nos parece difícil é que, por essa via, seja possível atingir os verdadeiros objectivos do modelo.

A formação de graduados pelo ensino superior só corresponderá aos dois grandes objectivos de aumentar a empregabilidade e a mobilidade se encontrar novas vias de melhorar a componente de aprendizagem e de desenvolver verdadeiras competências para a acção. Porque tais objectivos só podem ser atingidos quando a generalidade desses graduados (e não apenas alguns), forem lançados no mercado de trabalho:

- Com aptidão para assumir, de imediato e sem mais formação complementar, as tarefas básicas e as responsabilidades profissionais correntes para as quais a licenciatura supostamente os preparou;
- Com condições para enfrentar, com relativo à vontade e após as necessárias adaptações circunstanciais, uma deslocalização profissional para outro país ou para outra região europeia.

Antes da transição para o modelo de Bolonha, em muitas licenciaturas na área das Ciências Empresariais estas premissas não se verificavam com a frequência desejada. A inserção no mundo do trabalho processava-se em muitos casos com grandes dificuldades, mesmo nos cursos em que os curricula incluíam estágios livres ou obrigatórios ou eram complementados por estes.

Não sendo o único factor a contribuir para o elevado grau de desemprego dos jovens licenciados, seria seguramente bastante relevante. E quanto à mobilidade profissional dos licenciados em termos europeus, mesmo com o relativo sucesso do Programa Erasmus, parece que as barreiras para a deslocalização de graduados dentro da Europa eram evidentes.

Ainda será cedo para avaliar as mudanças que se estarão verificando com a adopção do modelo Bolonha, largamente promovido e propagandeado pela generalidade das IES portuguesas nos processos de promoção dos novos cursos (questionamo-nos se, em alguns casos serão mesmo novos). Mas seguramente não será apenas com algumas mudanças superficiais nas metodologias que os alunos irão sair para o mercado de trabalho dotados com as competências profissionais, humanas e sociais suficientes para a inserção num ambiente profissional em mudança acelerada e cada vez mais globalizado e exigente.

São evidentes as dificuldades que os jovens licenciados nas áreas das ciências empresariais sentem quando colocados em situação real ou próxima da realidade. Esta lacuna poderia ser atenuada com o recurso a estágios curriculares ou extra-curriculares. Mas a sua duvidosa qualidade resultante da excessiva massificação, a sua exequibilidade em tempo útil ou as limitações operacionais e pedagógicas, levantam sérios obstáculos de concretização.

Por isso defendemos que, independentemente de estágios que possam ou devam existir e das formações profissionais que as empresas possam promover para os seus novos empregados, as metodologias de formação em uso nos novos cursos do sistema de Bolonha devem adequar-se às novas condições e exigências do ensino superior para dotar os formandos com todas as competências para a acção, necessárias à prossecução da empregabilidade imediata e a fácil mobilidade no espaço europeu.

2.3. Relação entre os intervenientes principais (docentes e alunos)

A necessidade de privilegiar a aprendizagem, decorrente dos objectivos de Bolonha, constitui uma via obrigatória de mudanças na relação tradicional entre os dois agentes e intervenientes básicos da relação de formação: - o docente, na sua qualidade de principal responsável activo do processo de formação, e o aluno, por norma e tradicionalmente o agente mais passivo do mesmo processo.

Para que algo comece a mudar na relação ensino/aprendizagem, a actividade dos docentes deve pressupor sempre alguma pró-actividade dos alunos, cuja tradicional passividade tem que ser contrariada de forma sistemática e rigorosa pelos docentes, utilizando para o efeito todos os instrumentos ao seu alcance, nomeadamente as metodologias que mais estimulam a sua participação nas actividades lectivas.

No tradicional ensino magistral a relação entre docente e aluno estava em geral limitada ao mínimo e era quase exclusivamente unidireccional: - o professor expunha os conhecimentos sobre determinada matéria e o aluno

absorvia-os de melhor ou pior forma, para deles fazer uso oportunamente ou, simplesmente, para deles dar conta nos tradicionais exames, quase a única forma de avaliação que o modelo admitia.

Numa relação que privilegia a aprendizagem devem ser assumida uma relação inversa: - o formando, uma vez orientado para as necessidades de conhecimentos que o desenvolvimento de determinadas competências exige, deverá fazer recolha nas fontes apropriadas e procurar a integração e compreensão com a ajuda do docente, que aqui aparece com o papel de tutor ou orientador.

No limite, deve verificar-se uma profunda alteração na tradicional relação unívoca entre professor e aluno, podendo falar-se de uma nova relação biunívoca entre formando e formador, onde o primeiro deve assumir um posicionamento mais activo e aumentar o seu esforço de aprendizagem, enquanto que ao segundo cabem as novas e importantes responsabilidades de antecipar as necessidades do formando e de lhe proporcionar os meios para as suprir.

As consequências práticas de uma tal mudança de relacionamento entre docentes e alunos poderão ser muito profundas, ao nível das bases de funcionamento do sistema, da organização curricular dos cursos e das estruturas docentes do ensino superior tal como as conhecemos hoje. Como pode ser documentado com mais detalhe em trabalhos como PINHEIRO (2008), MACHADO et al. (2001), MACHADO et al. (2000) ou MACHADO et al. (1999).

2.4. Relação entre as instituições de ensino e os empregadores

As universidades, desde as suas longínquas origens, sempre mantiveram um relacionamento estreito com a sociedade em que se inseriam, pese embora a sua autonomia e o aparente isolamento em que pareciam encerrar-se em certos momentos da história. Em cada época as universidades foram o fruto da sociedade que as sustentava, sem com isto querer menosprezar o seu papel fundamental na sua transformação e evolução ao longo dos séculos.

A actual evolução da sociedade global a ritmos nunca vistos, levou a que as pesadas estruturas corporativas das universidades (e de outras IES) evidenciassem dificuldades na formulação de respostas eficazes e rápidas. Daí talvez alguns desfazamentos entre o ensino superior e as necessidades imediatas das sociedades, dos países e das economias subjacentes.

A Declaração de Bolonha e todo o processo subsequente reflectem a sensação de que algo não vai bem nesta relação e que é preciso enfrentar mudanças rápidas no ensino superior para dar resposta às novas realidades resultantes da globalização, onde a pressão da inovação e da competitividade exigem profissionais mais qualificados, mais polivalentes, mais mobilizáveis e aptos a intervir no processo produtivo.

Como afirma MACHADO (2008: 324), um aspecto perverso da insuficiente ligação entre as universidades e as empresas tem a ver com a existência de professores sem curriculum profissional relevante, dando-se preferência, cada vez mais acentuada, a títulos de formação académica e não à competência real. Com as naturais consequências na formação dos licenciados e nas competências adquiridas ao longo do curso.

É reconhecido que se acabaram os tempos da carreira profissional uniforme, construída lentamente ao longo de toda uma vida após uma formação superior, generalista e humanista, complementada com longos períodos de adaptação profissional. O que parece ser agora a necessidade premente das empresas são jovens licenciados já com elevada qualificação executiva e capazes de actuar de imediato em cenários de mudança acelerada e permanente.

Esta nova situação faz com que seja o empregador a definir as competências e as características dos novos licenciados, sendo certo que aquelas também evoluem muito mais depressa do que as escolas conseguem encontrar resposta adequada na sua oferta de cursos.

Assim, as IES deveriam rever o seu relacionamento com o meio envolvente onde se situam os empregadores para poderem acompanhar de perto a evolução das suas necessidades. Ou então, numa outra perspectiva mais avançada, fazer participar a própria sociedade de forma mais activa na selecção dos conteúdos formativos, na organização dos currícula e até na própria formação de carácter aplicacional.

3. O ensino no contexto de Bolonha

Nas ciências empresariais de cariz executivo (Gestão, Finanças, Contabilidade, Auditoria, Marketing, etc.) tem vindo a crescer a necessidade de quadros formados pelo ensino superior com perfil e qualificações adequadas aos novos desafios da globalização.

Embora em Portugal o panorama esteja longe dos níveis europeus, quer por uma questão de cultura empresarial, quer pelas características do tecido empresarial, largamente dominado pelas PME's de origem familiar ou ainda muito deficitárias em termos de estruturas directivas, as necessidades de quadros empresariais qualificados estão longe de estar adequadamente resolvidas. E, no entanto, continua a existir um volume significativo de jovens licenciados nas áreas das ciências empresariais à procura de um primeiro emprego.

A contratação e a utilização generalizada de licenciados com formação superior dependem muito da qualidade e das características com que estes são lançados no mundo do trabalho. As empresas privilegiam, por razões económicas e funcionais, candidatos experientes ou, à falta destes, aqueles que demonstrem ser capazes de ocupar de imediato um posto de trabalho e dar resposta pronta e eficiente ao conjunto de problemas diários que lhe são colocados, muitas vezes em situações de extrema pressão e com necessidade de encontrar novas soluções funcionais ou tecnológicas.

Os profissionais das áreas das ciências empresarias devem ter hoje um tipo de formação que os prepare para enfrentar esta nova realidade e devem estar dotados de todas as competências que lhe são exigidas, para além, naturalmente, dos conhecimentos de base inerentes a cada uma das actividades envolvidas.

Seguindo BRENER e NIEHS (2008) podemos tomar como referencial genérico para estas competências os chamados Descritores de Dublin, no enquadramento do Processo de Bolonha, os quais, não sendo exaustivos, constituem uma base para definir os resultados a atingir com um programa de estudos vocacionado para obter um determinado perfil de qualificação:

- Conhecimento e compreensão
- Aplicação de conhecimentos
- Formação de juízos
- Comunicação
- Capacidade de aprendizagem

Este núcleo fundamental de competências para a acção, que devem ser adquiridas pelos formandos ao longo do seu percurso no ensino superior (ou mesmo antes, no ensino secundário, o que seria desejável), pode ser traduzido em algumas capacidades executivas mais específicas:

- Visão ética dos negócios;
- Trabalho em equipas multidisciplinares;
- Capacidade de decisão em situação de pressão;
- Capacidade de liderança e de iniciativa;
- Sentido de avaliação de riscos;
- Utilização eficiente e equilibrada das TIC

As competências genéricas para a acção deverão constituir um complemento das competências específicas, que têm a ver com os aspectos mais técnicos relativos a cada profissão concreta, isto é, com o conhecimento e aplicação do conhecimento. Uma e outras devem ser adquiridas de forma integrada e consolidada, constituindo no seu conjunto o perfil de qualificação desejado.

As competências genéricas têm mais a ver com os conteúdos curriculares, enquanto que as capacidades específicas para a acção devem ser fruto da introdução de metodologias de ensino/aprendizagem capazes de potenciar o seu desenvolvimento no formando, pois dificilmente poderão ser “ensinadas” e muito menos “impostas”.

A questão fundamental reside em encontrar os processos pedagógicos necessários para garantir um tal resultado e encontrar soluções para que o sistema de Bolonha deixe de parecer uma simples operação de maquilhagem e se transforme num verdadeiro processo de mudança.

Pois, como afirmava TUA PEREDA (2008: 10), Bolonha poderá ser uma óptima notícia para as universidades e para as empresas se o novo modelo ajudar a resolver alguns dos complexos problemas do ensino superior como a massificação, a perda de qualidade ou o afastamento da academia com a realidade. Porque só assim terá reflexos positivos na taxa de empregabilidade.

4. A reforma de Bolonha em Portugal e a evolução do ensino da Contabilidade

Seguindo SOUSA (2001), a grande evolução do ensino superior em Portugal iniciou-se ainda antes da Revolução de Abril de 1974 com as reformas de 1973, as quais permitiram, entre outras coisas, transformar os antigos Institutos Comerciais nos Institutos Superiores Politécnicos. O ensino da contabilidade, que tinha tido carácter essencialmente técnico-profissional pós-secundário ou médio, nos chamados Institutos Comerciais, podia assim passar à categoria de ensino superior, embora só acedendo ainda ao grau de bacharelato.

Com os avanços do processo de democratização do ensino e com as sucessivas e tumultuosas transformações verificadas no período pós-revolucionário, chegou-se depois à formalização e criação de quatro importantes instituições de ensino superior politécnicas vocacionadas para o ensino da contabilidade, os Institutos Superiores de Contabilidade e Administração de Lisboa, Porto, Coimbra e Aveiro, já com acesso ao grau de licenciatura, com dois ciclos (bietápicas), constituindo o bacharelato o primeiro ciclo.

O modelo binário de ensino superior (universitário e politécnico) que ainda hoje vigora em Portugal seria consagrado em definitivo em 1986. Assiste-se depois a um rápido desenvolvimento de novos cursos de contabilidade (actualmente serão mais de duas dezenas) em múltiplas escolas superiores públicas e privadas, essencialmente no ramo politécnico, mas também em algumas escolas universitárias.

Com a introdução da reforma de Bolonha a partir de 2006-2007, verifica-se a conversão generalizada das licenciaturas bietápicas existentes, com seis semestres no primeiro ciclo (bacharelato) e com nove ou dez semestres no conjunto dos dois ciclos, em licenciaturas de Bolonha com apenas seis semestres de duração total. Algumas escolas sem qualquer antecedente nessa área vieram a criar também novos cursos de contabilidade já no contexto de Bolonha.

5. Análise da evolução curricular das Licenciaturas de Contabilidade na reforma de Bolonha

Para encontrar algumas respostas a muitas das questões e dúvidas que são formuladas a propósito das novas licenciaturas de curta duração (seis semestres, correspondentes a 180 ECTS) em diversos ramos profissionais, como é o caso da Contabilidade, iniciámos um trabalho de análise comparativa da estrutura curricular na passagem das anteriores licenciaturas bietápicas para as licenciaturas de Bolonha.

A primeira questão que se levantou foi termos no anterior sistema dois graus sucessivos, o Bacharelato, conferido ao fim de seis semestres de curso, e a Licenciatura, conferida no final de nove ou dez semestres.

Para além disso, devemos ter em linha de conta que, no caso da Contabilidade, a principal saída profissional para os diplomados é a acreditação como “Técnico Oficial de Contas” (TOC) pela Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas,

e que esta acreditação ficava já acessível apenas com o bacharelato, constituindo a licenciatura uma espécie de complemento de formação que muitos novos profissionais não completavam.

Mas, no actual regime de Bolonha, a licenciatura passou a ser o primeiro grau de formação e, por isso, indispensável para o acesso àquela acreditação profissional.

Assim, colocou-se-nos o problema de comparar as licenciaturas de Bolonha apenas com o antigo bacharelato ou também com as antigas licenciaturas.

Por uma questão de pragmatismo deveria ser apenas considerada a licenciatura antiga. Mas, pelo que referimos atrás quanto ao acesso profissional, optámos por tentar comparar os dois graus e analisar as respectivas diferenças, embora neste trabalho consideremos apenas a comparação com a licenciatura antiga.

5.1. Âmbito da investigação

O universo do ensino da contabilidade em Portugal é muito vasto e diversificado, sendo muitos os cursos que davam e continuam dar acesso à acreditação como TOC. Muitos deles não se podem mesmo considerar cursos específicos de contabilidade, tratando-se de cursos de banda larga nas áreas da auditoria, da gestão ou da economia.

Para não alargar demasiado o âmbito do trabalho, fizemos três opções limitativas:

- Considerar apenas cursos ministrados pelo ensino politécnico, que sempre liderou o ensino profissionalizante da contabilidade em Portugal;
- Limitar ao universo do ensino público, por ser o mais representativo;
- Incluir apenas cursos onde a contabilidade constitua claramente o eixo principal da formação profissional, nomeadamente:
 - ✓ Contabilidade e administração
 - ✓ Contabilidade e auditoria
 - ✓ Contabilidade e finanças
 - ✓ Contabilidade e gestão
 - ✓ Contabilidade e gestão financeira
 - ✓ Contabilidade e fiscalidade

Obtivemos assim um universo de quinze cursos de outras tantas escolas públicas do ramo politécnico, a seguir indicados, dos quais se acabou por excluir um para efeito de análise porque só iniciou com a reforma de Bolonha, não havendo por isso elementos comparativos disponíveis:

| ESCOLA | | Licenciatura de Bolonha | Obs |
|--------|---|-------------------------------|-----|
| 1.1 | Inst. Sup. Contabilidade e Administração (Universidade de Aveiro) | Contabilidade | |
| 1.2 | Escola Superior de Tecnologia e Gestão (Instituto Politécnico da Guarda) | Contabilidade | |
| 1.3 | Escola Superior de Gestão (Inst. Politécnico do Cávado e Vale do Ave) | Contabilidade | |
| 1.4 | Escola Superior de Tecnologia e Gestão (Instituto Politécnico de Bragança) | Contabilidade | |
| 1.5 | Inst. Sup. Cont. e Administração de Lisboa (Instituto Politécnico de Lisboa) | Contabilidade e Administração | |
| 1.6 | Esc. Sup. Estudos Industriais e Gestão (Instituto Politécnico do Porto) | Contabilidade e Administração | |
| 1.7 | Inst. Sup. Cont. e Administração do Porto (Instituto Politécnico do Porto) | Contabilidade e Administração | |
| 1.8 | Inst. Sup. Cont. Administração de Coimbra (Instituto Politécnico de Coimbra) | Contabilidade e Auditoria | |

| | | | |
|------|--|-----------------------------------|----|
| 1.9 | Esc. Sup. de Tecnologia e Gestão Lamego (<i>Instituto Politécnico de Viseu</i>) | Contabilidade e Auditoria | |
| 1.10 | Escola Superior de Tecnologia e Gestão (<i>Instituto Politécnico de Leiria</i>) | Contabilidade e Finanças | |
| 1.11 | Escola Superior de Ciências Empresariais (<i>Instituto Politécnico de Setúbal</i>) | Contabilidade e Finanças | |
| 1.12 | Escola Superior de Gestão (<i>Instituto Politécnico da Santarém</i>) | Contabilidade e Fiscalidade | |
| 1.13 | Escola Superior de Gestão (<i>Instituto Politécnico de Castelo Branco</i>) | Contabilidade e Gestão Financeira | |
| 1.14 | Escola Superior de Ciências Empresariais (<i>Instituto Politécnico de Viana do Castelo</i>) | Contabilidade e Fiscalidade | a) |
| 1.15 | Escola Superior de Tecnologia e Gestão (<i>Instituto Politécnico de Portalegre</i>) | Contabilidade e Gestão | |

a) – Não considerado para análise porque só se iniciou com a reforma de Bolonha

Quadro nº 1 – Cursos considerados e respectivas escolas

5.2. A reforma de Bolonha em Portugal e a evolução do ensino da Contabilidade

Dentro do objectivo genérico de analisar a evolução curricular dos cursos de contabilidade na passagem do anterior sistema para o sistema de Bolonha, definiram-se dois outros objectivos específicos:

- Analisar a evolução na área das contabilidades e em áreas afins, como a auditoria e a fiscalidade, uma vez que estas constituem o âmago da formação profissionalizante para os futuros profissionais dessas áreas (sem prejuízo da formação noutras áreas);
- Analisar a evolução nas componentes de ensino predominantemente aplicacional, como o caso das simulações, dos estágios e dos projectos de fim de curso, dado que um dos pressupostos da reforma de Bolonha é o incremento da aprendizagem e dos conteúdos profissionalizantes.

Para além disso propusemos outras análises complementares, como a comparação das actuais estruturas com o modelo teórico de estrutura curricular que definimos no anterior trabalho sobre esta matéria (SOUSA e MACHADO, 2008).

5.3. Metodologia

Adoptou-se uma metodologia de investigação considerada adequada ao estudo de caso, que se desenvolveu em quatro etapas sucessivas:

- Identificação e caracterização dos cursos e escolas incluídos no âmbito da investigação, já identificados no ponto 5.1;
- Definição de uma grelha simplificada de áreas científicas a analisar abrangendo todas as disciplinas dos cursos;
- Recolha dos conteúdos programáticos nos sites ou junto da própria escola, quando aí não disponibilizados;
- Construção das grelhas comparativas e respectiva análise gráfica.

A grelha simplificada das áreas ficou assim estabelecida:

| Código | Designação |
|--------|------------------------------|
| CF | Contabilidade Financeira |
| CG | Contabilidade de Gestão |
| CS | Contabilidade Sectorial |
| A | Auditoria |
| F | Fiscalidade |
| G | Gestão, Finanças e Marketing |
| E | Economia |

| | |
|---|--|
| D | Direito |
| M | Métodos Quantitativos e Estatística |
| I | Informática |
| O | Outras (Ética, Sociologia, Línguas, Opcionais, etc.) |
| S | Simulações, Projectos de Fim de Curso e Estágios |

Quadro nº 2 - Grelha simplificada das áreas

A ficha de recolha e análise de informação sobre conteúdos programáticos ficou organizada em 3 quadros idênticos ao representado abaixo, respectivamente para a Licenciatura de Bolonha, para o 1º ciclo das antigas Licenciaturas Bietápicas e para o conjunto do 1º e do 2º ciclos das antigas Licenciaturas Bietápicas:

| Áreas Científicas | | Nº Disc | Horas lectivas | | | | Parciais | | ECTS | Parciais | |
|-------------------|--|---------|----------------|----|---|-----|----------|---|------|----------|---|
| Cód. | Nome | | T | TP | P | Tot | V | % | | V | % |
| CF | Contabilidade Financeira | | | | | | | | | | |
| CG | Contabilidade de Gestão | | | | | | | | | | |
| CS | Contabilidades Sectoriais | | | | | | | | | | |
| A | Auditoria | | | | | | | | | | |
| F | Fiscalidade | | | | | | | | | | |
| G | Gestão, Finanças e Marketing | | | | | | | | | | |
| E | Economia | | | | | | | | | | |
| D | Direito | | | | | | | | | | |
| M | Métodos Quantitativos e Estatística | | | | | | | | | | |
| I | Informática | | | | | | | | | | |
| O | Outras | | | | | | | | | | |
| S | Simulações, Proj. Fim Curso e Estágios | | | | | | | | | | |
| TOTAIS | | | | | | | | | | | |

Quadro nº 3 - Ficha de recolha e análise de informação

Para cada uma das áreas científicas consideradas registaram-se primeiramente:

- Número de disciplinas incluídas nessa área em cada um dos cursos;
- Número de horas lectivas, teóricas, teórico-práticas, práticas e os respectivos totais
- Número de ECTS atribuídos a cada área.

Depois, para efeito de posterior análise gráfica, apuraram-se os valores parciais de quatro subconjuntos de áreas em termos de horas lectivas totais e de ECTS, calculando o valor absoluto (V) e o peso relativo (%) do subconjunto no total de horas ou de ECTS:

- Contabilidades, incluindo a Contabilidade Financeira (CF), a Contabilidade de Gestão (CG) e as Contabilidades Sectoriais (CS);
- Contabilidades + Auditoria + Fiscalidade, incluindo o anterior subconjunto e mais estes dois, que constituirão o verdadeiro “núcleo duro” dos conteúdos contabilísticos dos cursos;
- Simulações, etc. (S), que inclui o conjunto de conteúdos aplicacionais e práticos dos cursos, cuja importância ressaltamos no caso dos cursos profissionalizantes de contabilidade;
- Restantes, incluindo todos os outros subconjuntos não imediatamente identificáveis com conteúdos contabilísticos (embora algumas das opcionais o possam ser).

Foram depois calculadas as médias gerais dos quatro subconjuntos referidos atrás.

Após a realização desta recolha de dados básicos foi elaborado um quadro resumo, segundo o modelo apresentado no ponto seguinte que serviu de base ao processo de análise gráfica, o qual constitui o principal instrumento para obtenção dos resultados correspondentes aos objectivos definidos para a investigação.

Uma vez que para a generalidade dos cursos anteriores a Bolonha não estão definidos ECTS, mas apenas horas lectivas, foi necessário estabelecer um diferencial que mede a diferença entre os pesos relativos dos ECTS respectivamente com os correspondentes pesos relativos das correspondentes horas lectivas do 1º+2º ciclos bietápicas, para assim se obter uma primeira avaliação quantificada da evolução verificada na passagem para o regime de Bolonha.

Como se pode verificar no quadro resumo apresentado no ponto seguinte e na análise gráfica, podem assim comparar-se quer as escolas entre si, quer os diversos subconjuntos e também as médias gerais calculadas.

Além disso acrescentaram-se os valores dos mesmos quatro subconjuntos obtidos na proposta de modelo elaborada para o trabalho anterior sobre esta temática, já referido atrás (SOUSA e MACHADO, 2008), sob a designação de “Proposta”.

5.4. Resultados obtidos

Como se referiu no ponto anterior, a partir das fichas de recolha de informação relativa a cada uma das quinze escolas e cursos, foi elaborado o quadro resumo comparativo dos pesos relativos dos subconjuntos, incluindo as respectivas médias gerais e os valores da “Proposta” referida.

Para não tornar a análise demasiado complexa, seleccionaram-se apenas os dados relativos às licenciaturas de Bolonha e às licenciaturas bietápicas, incluindo o somatório do 1º e do 2º ciclos.

No caso do curso de Contabilidade e Fiscalidade da Escola Superior de Ciências Empresariais (Instituto Politécnico de Viana do Castelo) verificou-se tratar-se de um curso sem antecedentes nas licenciaturas bietápicas, pelo que não foi considerado para efeito de análise.

Todos os valores apresentados correspondem ao peso relativo de cada subconjunto de disciplinas no total curricular do curso, sempre expresso em percentagens, para permitir a comparabilidade. O diferencial, também em percentagem, traduz o crescimento (valores positivos) ou o decréscimo (valores negativos) do peso relativo de cada subconjunto na estrutura curricular do curso.

As médias apresentadas são médias simples correspondentes aos 14 cursos considerados para análise.

| Evolução curricular dos cursos de Contabilidade | | | | | | |
|---|----------------|------------------|----------------------|------------------|--------------------|------------|
| Comparativos do peso relativo no curriculum em % | | | | | | |
| Escolas | | Conteúdos | Licenciaturas | | Diferencial | OBS |
| nº | Nome | | Bolonha | Bietápica | | |
| | | | (ECTS) | (Horas) | | |
| 1.1 | ISCA-U.Aveiro | Contabilidades | 20,00 | 25,19 | -5,19 | |
| | | Cont.+A+F | 30,00 | 40,74 | -10,74 | |
| | | S | 13,33 | 6,42 | 6,91 | |
| | | Restantes | 56,67 | 52,84 | 3,83 | |
| 1.2 | ESTG-IP.Guarda | Contabilidades | 27,78 | 23,94 | 3,84 | |
| | | Cont.+A+F | 34,44 | 35,21 | -0,77 | |
| | | S | 9,44 | 0,00 | 9,44 | |
| | | Restantes | 56,11 | 64,79 | -8,68 | |
| 1.3 | ESG-IP.C.V.Ave | Contabilidades | 30,83 | 26,92 | 3,91 | |
| | | Cont.+A+F | 41,94 | 33,17 | 8,77 | |
| | | S | 8,33 | 13,46 | -5,13 | |
| | | Restantes | 49,72 | 53,37 | -3,65 | |

| | | | | | | |
|------|--------------------|----------------|-------|-------|--------|----|
| 1.4 | ESTG-IP.Bragança | Contabilidades | 26,67 | 31,66 | -4,99 | |
| | | Cont.+A+F | 43,33 | 42,71 | 0,62 | |
| | | S | 10,00 | 4,52 | 5,48 | |
| | | Restantes | 46,67 | 52,76 | -6,09 | |
| 1.5 | ISCAL-IP.Lisboa | Contabilidades | 23,33 | 26,60 | -3,27 | |
| | | Cont.+A+F | 31,11 | 36,95 | -5,84 | |
| | | S | 8,89 | 5,91 | 2,98 | |
| | | Restantes | 60,00 | 57,14 | 2,86 | |
| 1.6 | ESEIG-IP.Porto | Contabilidades | 23,89 | 21,28 | 2,61 | |
| | | Cont.+A+F | 32,78 | 24,59 | 8,19 | |
| | | S | 8,89 | 6,08 | 2,81 | |
| | | Restantes | 58,33 | 69,33 | -11,00 | |
| 1.7 | ISCAP-IP.Porto | Contabilidades | 23,33 | 31,36 | -8,03 | |
| | | Cont.+A+F | 30,49 | 34,74 | -4,25 | |
| | | S | 8,89 | 1,69 | 7,20 | |
| | | Restantes | 60,00 | 63,56 | -3,56 | |
| 1.8 | ISCAC-IP.Coimbra | Contabilidades | 22,78 | 25,53 | -2,75 | |
| | | Cont.+A+F | 36,11 | 40,43 | -4,32 | |
| | | S | 8,89 | 5,67 | 3,22 | |
| | | Restantes | 55,00 | 53,90 | 1,10 | |
| 1.9 | ESTGL-IP.Viseu | Contabilidades | 17,22 | 20,00 | -2,78 | |
| | | Cont.+A+F | 28,89 | 33,00 | -4,11 | |
| | | S | 3,89 | 4,50 | -0,61 | |
| | | Restantes | 67,22 | 62,50 | 4,72 | |
| 1.10 | ESTG-IP.Leiria | Contabilidades | 29,44 | 27,17 | 2,27 | |
| | | Cont.+A+F | 41,67 | 38,15 | 3,52 | |
| | | S | 3,89 | 4,05 | -0,16 | |
| | | Restantes | 54,44 | 57,80 | -3,36 | |
| 1.11 | ESCE-IP.Setúbal | Contabilidades | 28,33 | 27,81 | 0,52 | |
| | | Cont.+A+F | 41,11 | 35,83 | 5,28 | |
| | | S | 11,67 | 6,42 | 5,25 | |
| | | Restantes | 47,22 | 57,75 | -10,53 | |
| 1.12 | ESG-IP.Santarém | Contabilidades | 22,50 | 25,00 | -2,50 | |
| | | Cont.+A+F | 34,72 | 36,22 | -1,50 | |
| | | S | 6,11 | 9,18 | -3,07 | |
| | | Restantes | 59,17 | 54,59 | 4,58 | |
| 1.13 | ESG-IP.C.Branco | Contabilidades | 26,00 | 21,16 | 4,84 | |
| | | Cont.+A+F | 34,00 | 28,57 | 5,43 | |
| | | S | 8,00 | 10,58 | -2,58 | |
| | | Restantes | 58,00 | 60,85 | -2,85 | |
| 1.14 | ESCE-IP.V.Castelo | Contabilidades | 25,56 | | | a) |
| | | Cont.+A+F | 37,22 | | | |
| | | S | 5,00 | | | |
| | | Restantes | 57,78 | | | |
| 1.15 | ESTG-IP.Portalegre | Contabilidades | 30,56 | 26,14 | 4,42 | |
| | | Cont.+A+F | 48,33 | 47,73 | 0,60 | |
| | | S | 8,33 | 2,27 | 6,06 | |
| | | Restantes | 43,33 | 50,00 | -6,67 | |
| 1.16 | MÉDIAS | Contabilidades | 25,19 | 25,70 | -0,51 | |
| | | Cont.+A+F | 36,35 | 36,29 | 0,06 | |

| | | | | | |
|------|----------|----------------|-------|-------|-------|
| | | S | 8,47 | 5,77 | 2,70 |
| | | Restantes | 55,13 | 57,94 | -2,81 |
| 1.17 | Proposta | Contabilidades | 20,00 | | |
| | | Cont.+A+F | 26,67 | | |
| | | S | 30,00 | | |
| | | Restantes | 43,33 | | |

a) - Não foi considerado por não ter tido Bi-etápicas anteriormente

Quadro nº 4 - Comparativos do peso relativo no curriculum em %

Consideramos que, para uma primeira aproximação a esta problemática da forma como se processou em Portugal a transição para as licenciaturas do modelos de Bolonha num número significativo de cursos de contabilidade, a simples e directa observação dos valores da coluna do diferencial já permite tirar algumas ilações interessantes. Mas, para facilitar uma análise mais detalhada, construímos a partir desses valores alguns gráficos que permitem uma mais fácil visualização e interpretação que se apresentam a seguir.

a) – Diferenciais por escola e por subconjunto de disciplinas

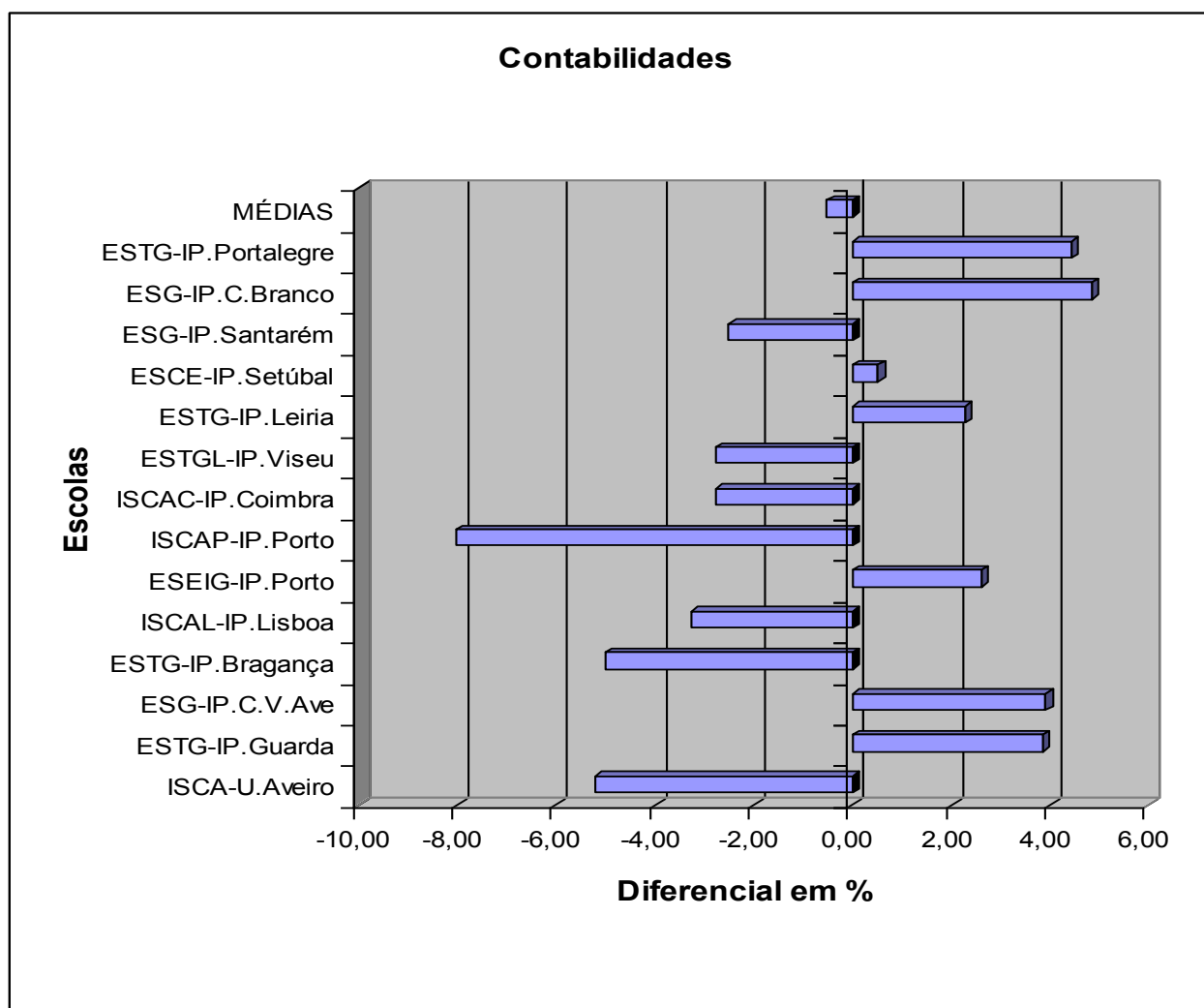


Gráfico nº 1 – Evolução do subconjunto Contabilidades

A observação deste gráfico permite diversas observações pertinentes:

- Embora a média geral das 14 escolas apresente uma variação muito baixa (-0,51 %) entre o peso das Contabilidades no curriculum de Bolonha e das bietápicas, o facto é que se verificam diferenças significativas entre as diversas escolas (desde +4,84 até -8,03); isto indicia a ausência unicidade de critérios de carácter pedagógico na reformulação dos cursos;
- Tratando-se de disciplinas que constituem o cerne de cursos de evidente e predominante profissionalização na área da contabilidade (o que é, de resto, fortemente publicitado nos folhetos de divulgação pública) seria de esperar talvez uma menor dispersão de diferenciais;

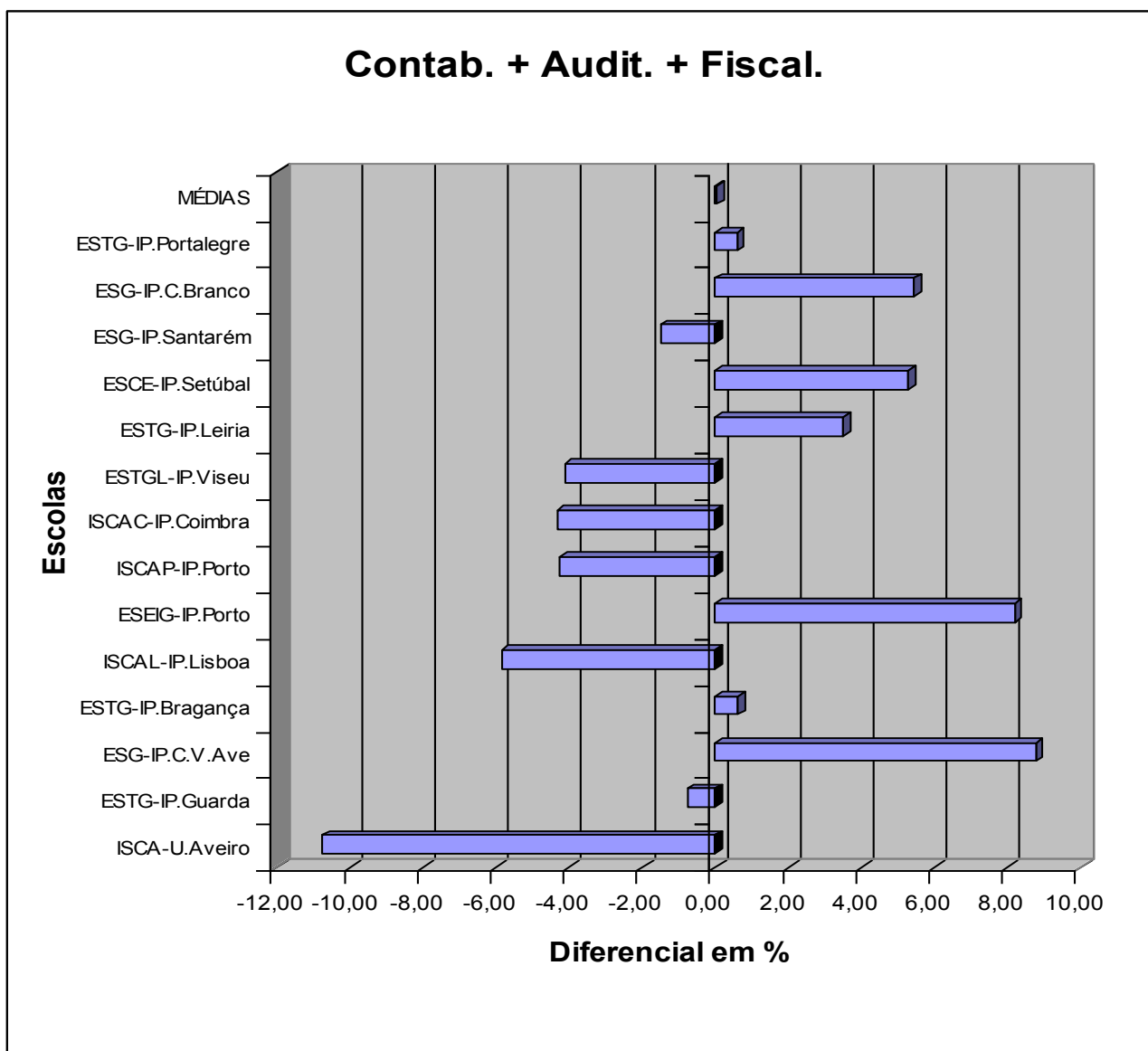


Gráfico nº 2 – Evolução do subconjunto Contabilidade + Auditoria + Fiscalidade

Também a análise deste gráfico é bastante consistente com o que se observou relativamente ao subconjunto das Contabilidades, o que é natural na medida em que elas também estão aqui presentes e representam a maior fatia; mas:

- O diferencial das médias aqui ainda é mais insignificante, sendo positivo, mas de apenas +0,06 %;
- No entanto a amplitude das diferenças é bastante maior, variando desde os +8,77 e indo até aos -10,74;

- E as variações por escola não são proporcionais.

Isto pode indicar que as disciplinas de Auditoria e de Fiscalidade, duas áreas muito importantes para a formação profissional dos contabilistas, forma objecto de tratamento muito diverso nas diferentes escolas. Seria caso para investigar se aqui, como noutras áreas, os critérios utilizados terão base pedagógica ou outra.

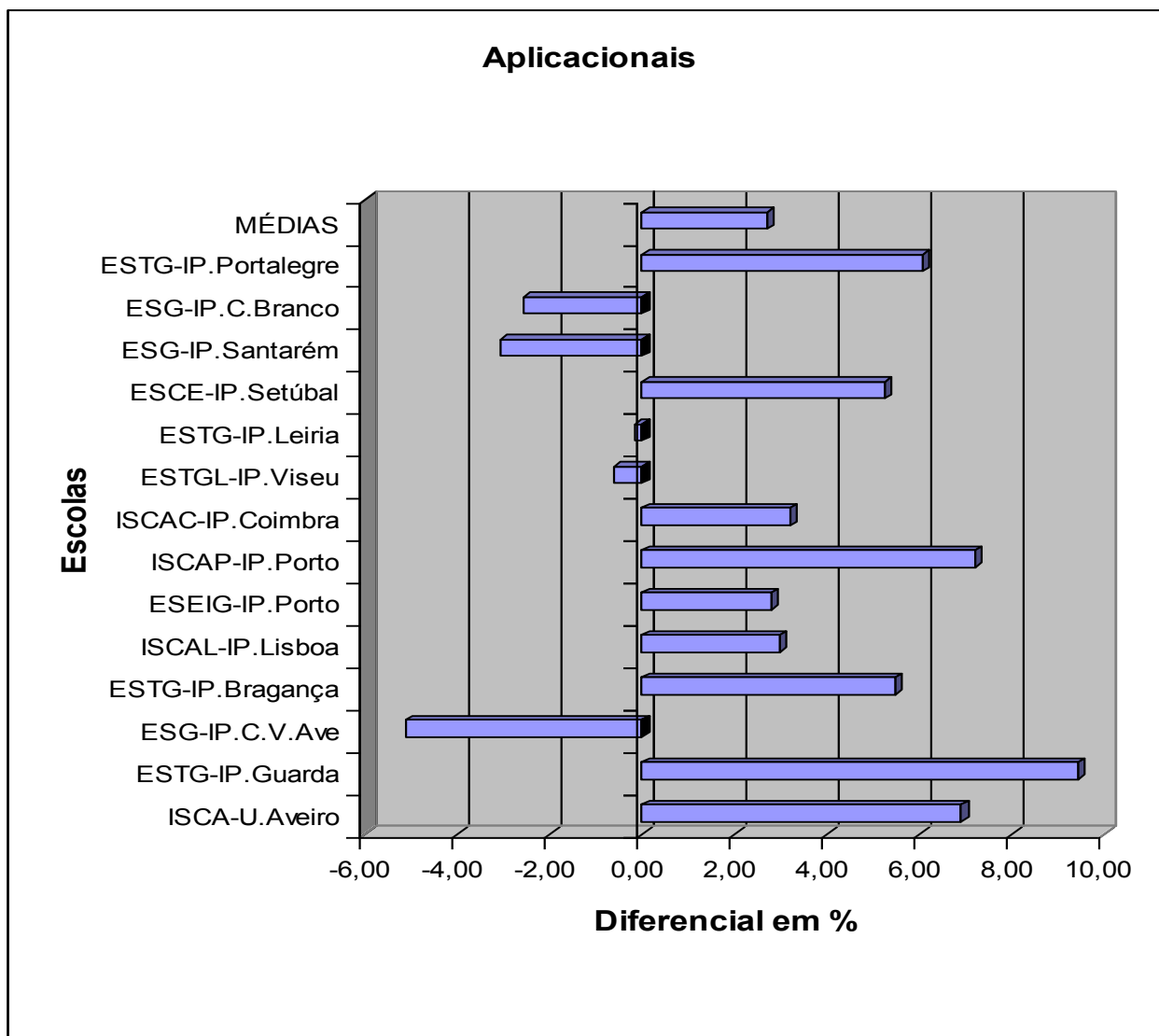


Gráfico nº 3 – Evolução do subconjunto Aplicacionais (Simulações, Proj. Fim Curso, Estágios)

Ao contrário dos dois subconjuntos anteriores, verifica-se aqui um diferencial positivo significativo da média geral (+2,70 %), com apenas 4 escolas a apresentarem evolução negativa de baixa amplitude.

Esta situação está perfeitamente alinhada com a expectativa criada pelo modelo de Bolonha no sentido de uma forte profissionalização e da recentragem metodológico nos processos que facilitem a aprendizagem em desfavor do ensino tradicional, como é caso das chamadas disciplinas “aplicacionais” de qualquer tipo.

Portanto, nada de muito surpreendente, a não ser:

- Ainda existirem, mesmo assim, algumas evoluções de sentido negativo ou positivas de baixo valor;

- As evoluções positivas mais importantes se situarem abaixo dos 10,00 %, o que nos parece muito modesto para os objectivos de Bolonha;
- Na nossa Proposta defendemos um peso relativo de 30,00 % para as disciplinas aplicacionais e aqui as médias ficam-se pelos 8,47 %, como valor mais elevado apenas nos 13,33 %.

Isto tem a ver com a questão fundamental da evolução das metodologias de ensino / aprendizagem, como abordamos no trabalho anterior citado.

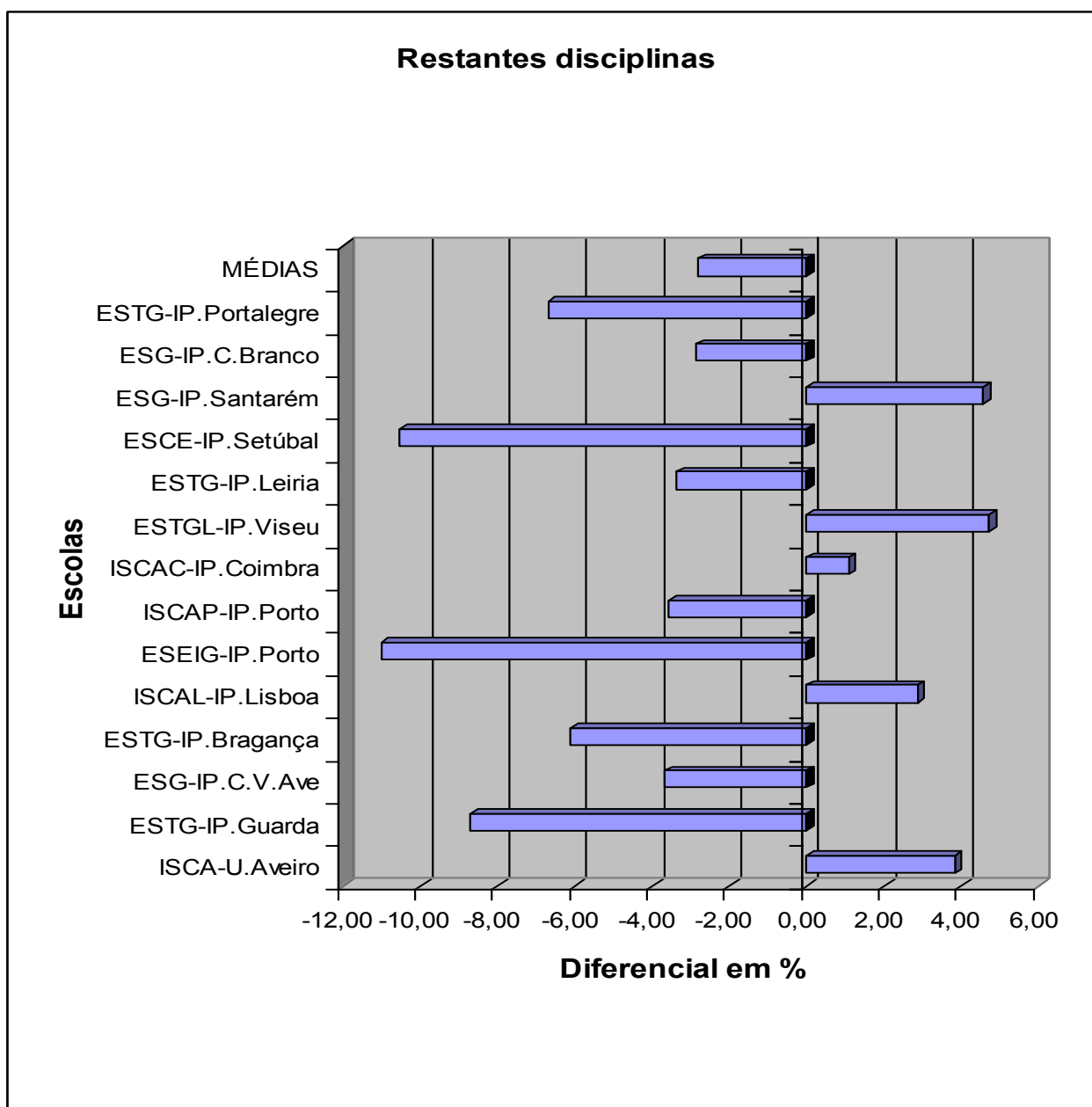


Gráfico nº 4 – Evolução do subconjunto Restantes Disciplinas

Este gráfico continua evidenciar uma clara disparidade de critérios utilizados no processo de transição para Bolonha, que obrigou a muitas opções, nem sempre fáceis, pois foi necessários reduzir tempos curriculares na maior parte dos casos de 10 para 6 semestres, havendo que proceder a ajustamentos em muitas áreas.

Como era de esperar, a evolução média é negativa (-2,81 %), com variações que vão desde os +4,72 % até aos -11,00 %.

b)– Pesos relativos médios comparados por subconjunto de disciplinas

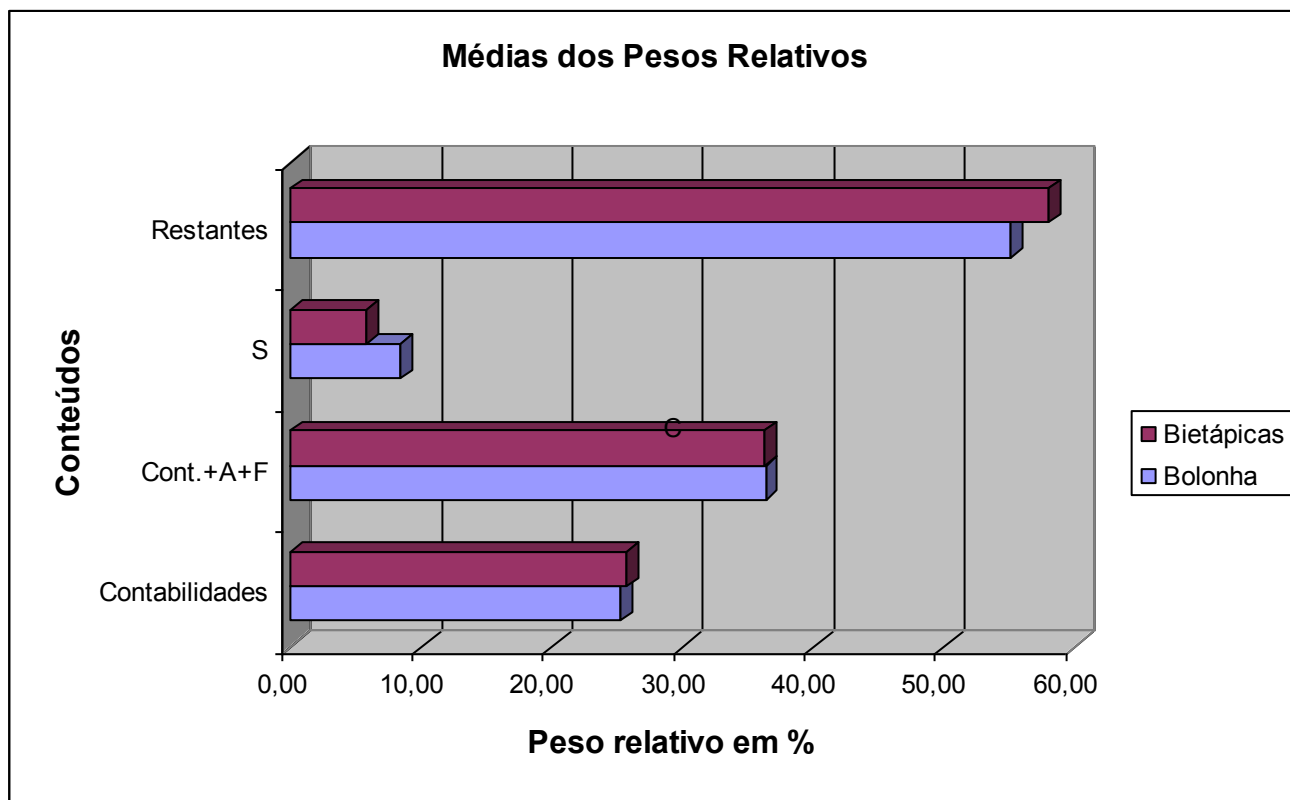


Gráfico nº 5 – Médias dos pesos relativos na estrutura de Bolonha e das Bietápicas

Como já foi referido nos comentários anteriores relativos a cada um dos subconjuntos de disciplinas, se verificarmos apenas as médias dos pesos relativos nas estruturas curriculares de Bolonha e das anteriores licenciaturas bietápicas, constata-se que:

- As variações não são de valor elevado, sendo muito baixas nos dois subconjuntos que incluem as contabilidades; terá havido a preocupação de não diminuir o peso destas disciplinas nos novos planos de curso; no entanto esta realidade global não pode deixar de ter em conta que nas diversas escolas se seguiram critérios muito variados nesta e noutras matérias;
- No subconjunto das Restantes a evolução é negativa em -2,81 %, do que se pode concluir que terão sido sacrificadas aqui algumas disciplinas para ganhos noutras áreas;
- Verifica-se a maior variação positiva em +2,70 % no subconjunto das chamadas disciplinas Aplicacionais, o que é coerente com a orientação do modelo de Bolonha; mas, na nossa opinião, esta variação é pouco ambiciosa e fica bastante aquém das expectativas.

C)– Pesos relativos médios comparados com uma Proposta

Finalmente propusemos o exercício de comparar as médias anteriores com a Proposta que preparámos noutro trabalho anterior e que resultou de uma larga reflexão sobre a necessidade de rever em profundidade os processos

metodológicos utilizados no ensino superior, em especial no domínio das ciências empresariais, no novo contexto do sistema de Bolonha.

Tal como aí se defendia há necessidade de trazer para o debate e de repensar as metodologias de ensino e aprendizagem, para que se enquadrem nos objectivos pedagógicos dos novos cursos do modelo de Bolonha, que são em geral de mais curta duração, mas pressupõem conteúdos mais profissionalizantes. Tais metodologias deverão estar orientadas para a formação executiva e mais vocacionados para o desenvolvimento de competências para a acção, indispensáveis para enfrentar o contexto de mudança continuada que caracteriza a sociedade global.

Uma vez que o ensino tradicional de tipo magistral deixou de ser apelativo para a maioria do estudantes e que mesmo outras metodologias complementares acabam por produzir resultados que não correspondem totalmente às expectativas dos empregadores quanto aos perfis dos novos licenciados de Bolonha no momento de abordar o mercado do trabalho, apontava-se para que a generalização de metodologias de aprendizagem inovadoras, centradas na interacção e na simulação, adequadas ao domínio das Ciências Empresarias. No final apresentava-se uma estrutura genérica para a sua aplicação alargada, através de um exemplo de aplicação de diferentes metodologias para uma Licenciatura em Contabilidade.

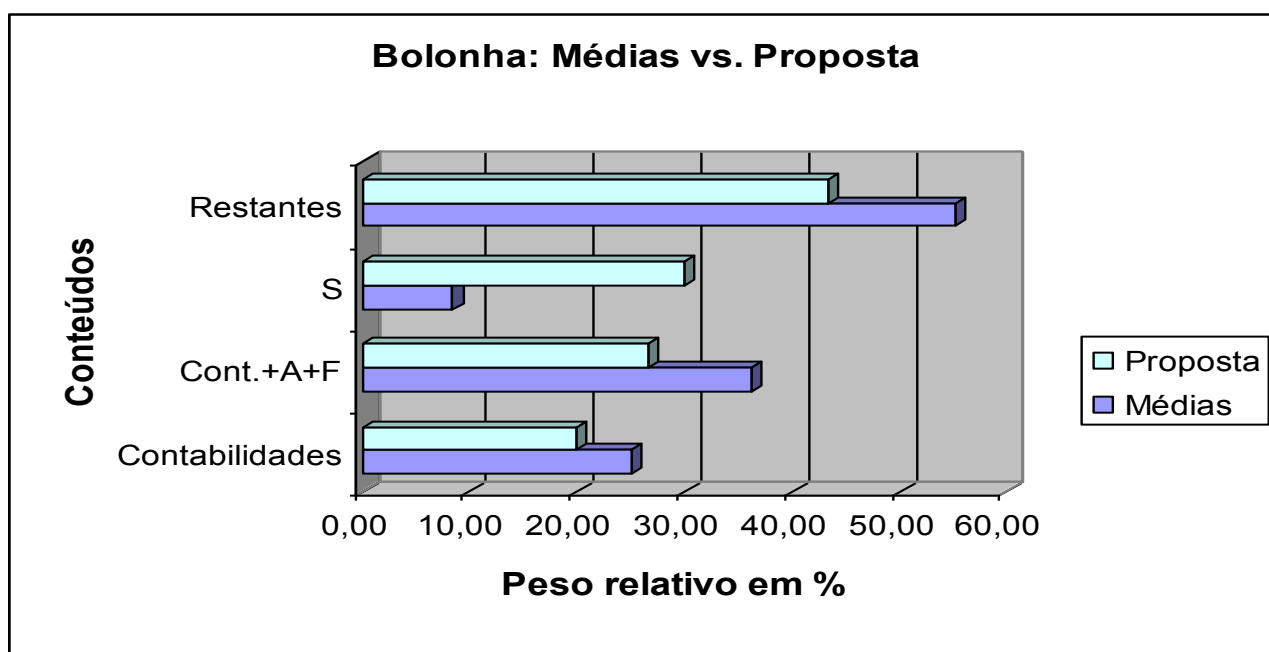


Gráfico nº 6 – Média dos pesos relativos em Bolonha e na Proposta Modelo

O resultado da comparação dessa proposta modelo com as médias atrás analisadas está bem patente no gráfico acima, onde ressaltam duas observações principais:

- Em todos os subgrupos de disciplinas relativas à aquisição de conhecimentos fundamentais e instrumentais, que utilizam genericamente as chamadas “metodologias de ensino ” de formato tradicional, propõe-se até uma pequena redução de pesos relativos, face à necessidade (pelo menos assim aconteceu em Portugal) de reduzir o tempo da licenciatura para 3 anos;
- Já no que se refere às áreas de aprendizagem instrumental e de desenvolvimento de competências executivas, onde se defendem as chamadas “metodologias de aprendizagem e de aquisição de competências”, defende-se um forte incremento de pesos relativos para próximo dos 30,00 %, como forma de dar cumprimento aos reais objectivos da reforma de Bolonha.

6. Conclusões

O estudo que apresentamos situa-se no domínio das Licenciaturas em Contabilidade em Portugal, no processo de transição para o modelo de Bolonha, adoptado genericamente a partir do ano lectivo de 2006-2007, e não pretende ser exaustivo em relação a todo o ensino superior. No entanto abrange o grupo mais importante das Licenciaturas ministradas em instituições de ensino superior politécnico público, a quem se deve o grande desenvolvimento do ensino da contabilidade depois da Revolução de Abril.

O objectivo genérico era analisar a evolução curricular dos cursos de contabilidade na passagem do anterior sistema de licenciaturas bietápicas para o sistema de Bolonha, na área das contabilidades e em áreas afins, como a auditoria e a fiscalidade e nas componentes de ensino predominantemente prático, como o caso das simulações, dos estágios e dos projectos de fim de curso, dado que um dos importantes pressupostos da reforma de Bolonha é o incremento da aprendizagem e dos conteúdos profissionalizantes.

Do que se observou e analisou, podemos considerar adquiridas nesta fase (sem prejuízo da necessidade de estudos posteriores mais aprofundados) as seguintes ilações principais:

- 1º - Não transparecem quaisquer indícios de critérios uniformizados no momento de distribuir os pesos curriculares das diferentes áreas científicas nos novos cursos, face à necessidade de reduzir a duração dos nove ou dez semestres para apenas seis semestres lectivos; as diferenças de escola para escola são muito significativas, pois cada uma terá seguido apenas os critérios internos que melhor se adaptavam à sua estrutura organizacional e aos meios, humanos e outros disponíveis;
- 2º - No entanto, no conjunto e tomadas as médias gerais, as variações verificadas são pouco significativas, com manutenção dos pesos das contabilidades, com uma pequena retracção nas restantes disciplinas e um ligeiro acréscimo nas disciplinas aplicacionais;
- 3º - No que se refere a mudanças metodológicas induzidas pelo modelo de Bolonha (e que nele estão claramente implícitas), as mudanças parecem ter sido tímidas, como indicia a evolução no domínio das aplicacionais; sem prejuízo de uma investigação mais profunda a efectuar junto das escolas analisadas, em nossa opinião pode ter-se perdido uma boa oportunidade para um mais profundo ajustamento das tradicionais metodologias do ensino superior face às novas necessidades do mercado e da sociedade.

Referências

- BESSA, D. (2008). Movimento de consolidação no ensino superior português. Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas, nº 100, Julho, Lisboa, Portugal.
- BOUD, D. (2008). Creating assessment for learning throughout life. Challenges in Teaching & Learning in Higher Education. Edição da Universidade de Aveiro, Portugal.
- BRENER, E. e NIEHS, J. (2008). Curricula Development based on Learning Outcomes: an Austrian Case. In: Eva Cendon/ Edith Winkler/ Katharina Prager/ Eva Schacherbauer (eds.): Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education – Processes and Practices in Five Countries. Online Publication. 2008. Recolhido em <http://www.he-leo-project.eu>, em 20/09/2008
- CASTELLS, M. (2006). Universidad SA? Público y Privado en la Educación Superior (prólogo). Editorial Ariel, Barcelona, Espanha.
- CTOC – Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas, 2009. Câmara define estrutura curricular dos cursos que dão acesso a inscrição como TOC. Revista TOC, nº 107, ano IX, Fevereiro de 2009, Lisboa, Portugal.
- DGES – Direcção Geral do Ensino Superior, 2008. O processo de Bolonha. Situação em Portugal. Recolhido em <http://www.dges.mctes.pt> em 26/03/2009.
- EUA – European University Association, 2008. EUA policy position: the future of the Bologna Process post 2008. In <http://www.eua.be>, recolhido em 18/03/2009.
- GIL, V. et al. (2004). Challenges in Teaching & Learning in Higher Education. Edição da Universidade de Aveiro, Portugal.
- MACHADO, A. (2008). A profissão de Técnico Oficial de Contas. Reflexos do Processo de Bolonha. In Jornal de Contabilidade, nº 379, ano XXXII, Lisboa, Portugal
- MACHADO, E. et al. (1999). Projecto em Simulação Empresarial. Uma vertente profissional no ensino da contabilidade. Revista Eurocontas, nº 51, Ano V, Julho, Lisboa, Portugal
- MACHADO, E. et al. (2000). A qualificação profissional curricular no ensino da Contabilidade: - reflexões em torno de uma experiência em curso. Revista de Contabilidade e Comércio, nº 227, Volume LVII (Suplemento), Lisboa, Portugal;
- MACHADO, E. et al. (2001). AS metodologías de tipo PBL (Project Based Learning) nos cursos de Contabilidade e Auditoria. XII Encontro Nacional da ADCES, 4 e 5 de Maio, Lisboa, Portugal.
- MOLES PLAZA, R. J. (2006). Universidad SA? Público y Privado en la Educación Superior. Editorial Ariel, Barcelona, Espanha.
- LOURTIE, P. (2001). A Declaração de Bolonha. Recolhido em http://www.seminario-declar-bolonha.net/Documentacao_SenadoUTL
- PINHEIRO, M. (2008). Metodologias PBL em ambientes simulados no ensino superior profissionalizante. Tese de Doutoramento na Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro, Portugal.
- SOUSA, J.F. (2001). O ISCA de Aveiro e as vicissitudes de uma escola de Contabilidade. Revista Estudos do ISCAA, nº 6/7 IIª Série, 2000/2001
- SOUSA, J. e MACHADO, E. (2008). “Repensar as metodologias dos cursos superiores das Ciências Empresariais no modelo de Bolonha. Uma proposta para um curso de Contabilidade”. XII Congresso de Contabilidade e Auditoria, Aveiro, Portugal.
- TUA PEREDA, J. (2008). Entrevista à Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas, nº 103, ano IX, Lisboa, Portugal
- WONG, B. 2009. Alunos e professores ainda não se adaptaram a Bolonha e as dúvidas são muitas. Jornal “Público” de 25/02/2009, pp 8-9, Lisboa, Portugal