

**Repensar as metodologias dos cursos superiores das Ciências Empresariais
no modelo de Bolonha: uma proposta para um curso de Contabilidade ***

João Francisco Sousa

Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro

joao.sousa@ua.pt

Eleutério Machado

Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro

eleuterio.machado@isca.ua.pt

ABSTRACT

The authors, based on their own teaching experience and recent developments in reference schools, bring to the discussion the need to rethink the teaching methodologies and learning used in higher education, that were within the objectives of the new courses teaching Bologna model, which are generally of shorter duration, but assume more professional content. These methodologies should be directed executive training and more aimed at developing skills for the action needed to address the context of ongoing changes in global society.

Recognizing that the traditional teaching of such masterful no longer appealing to most of the students and even other complementary methodologies end up producing results that do not fulfil the expectations of employers and the profiles of new graduates from Bologna in time to approach the market, the authors advocate the widespread introduction of innovative learning methodologies, focusing on interaction and simulation, appropriate to the field of business sciences.

At the end, they present a generic framework for an extended implementation, through an example of application of different methodologies for an Accounting Degree.

RESUMO

Os autores, com base nas suas próprias experiências pedagógicas e em recentes desenvolvimentos nas escolas de referência, trazem para o debate a necessidade de repensar as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas no ensino superior, 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.

Reconhecendo 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, os autores defendem a generalização de metodologias de aprendizagem inovadoras, centradas na interacção e na simulação, adequadas ao domínio das Ciências Empresarias. No final apresentam uma estrutura genérica para a sua aplicação alargada, através de um exemplo de aplicação de diferentes metodologias para uma Licenciatura em Contabilidade.

1 – Introdução

Está largamente reconhecida a complexidade dos desafios que se colocam hoje em dia às instituições responsáveis pelo chamado “ensino superior”, conceito este que é susceptível de abundante debate, (PINHEIRO, 2008: 20) mas que, neste contexto, limitaremos ao que entre nós é oferecido oficiosamente no âmbito da actividade corrente das 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.

Também 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, como 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. Esta linha de pensamento está bem longe dos frequentes lugares-comuns que referem o ensino superior como uma “fábrica de desempregados” ou que o acusam de não ser capaz de preparar pessoas para a vida profissional, onde estão implícitos desafios cada vez mais prementes.

Por outro lado, é certo que o contexto do ensino superior está hoje submetido a profundas mudanças, como refere 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 a 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. O que não constitui propriamente uma novidade para quem algum dia se tenha debruçado, mesmo brevemente, sobre a evolução das universidades ao longo dos séculos. Talvez apenas mais evidenciado hoje em dia pela massificação do ensino superior e pela elevada competição à escala mundial, bem como por outras questões tão dramáticas como a diminuição da natalidade ou as profundas mudanças no paradigma do financiamento das universidades.

O principal desses desafios coloca-se, naturalmente, nos tipos de formação que são praticados pelas IES e na 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 de carácter mais executivo. Enquanto que a formação académica e científica tenderá a ter uma avaliação mais lenta por parte das forças económicas, sociais e políticas, a formação com carácter executivo, 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 com carácter executivo continuam a ser da responsabilidade quase exclusiva das Instituições de Ensino Superior (IES), que asseguram a preparação e graduação dos profissionais correntes destinados à generalidade das actividades económicas, sociais e culturais. A oferta deste tipo de formações de nível intermédio é ainda muito reduzida, apesar do esforço de desenvolvimento de cursos profissionais no âmbito do ensino secundário ou na sequência deste, como o caso dos Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

As IES têm também como missão importante (e também quase exclusiva) de promover a “formação de carácter académico e científico” para preparar os docentes e os investigadores indispensáveis para a qualificação do ensino e para a produção e aplicação de conhecimento. No entanto a maioria destes agentes ou reentram no sistema académico ou enveredam por domínios da investigação onde os resultados são de mais longa maturação e de mais difícil avaliação

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 - long life learning*) dirigida não só a profissionais e executivos intermédios, como também, cada vez mais, a gestores e quadros de nível superior. Esta vertente começa a ter muita visibilidade e bastante procura, sobretudo no mundo empresarial. E 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).

Por outro lado, no nosso país continua por resolver a muito debatida questão da dicotomia dos ramos universitário e politécnico do ensino superior, cuja diferenciação se apresenta na prática cada vez menos clara, já que os cursos ministrados por um e outro em pouco ou nada se distinguem e os graus conferidos são os mesmos (à excepção do grau de Doutor, por enquanto reservado às Universidades).

No caso de Portugal, onde persiste um sistema de ensino superior dicotómico, e no que se refere àqueles três tipos de formação (académica, executiva e *long life learning*), não encontramos diferenciação significativa entre ensino politécnico e universitário, como se poderia supor, pois ambos os ramos apostam forte na formação executiva e hoje também na formação ao longo da vida; para comprovar, basta ver o enorme esforço de captação de alunos de mais de 23 anos desenvolvido indistintamente por Universidades e por Politécnicos. Existe talvez alguma diferenciação apenas ao nível da formação académica e científica, pois é sabido que os Politécnicos não têm tido muita tradição na área da investigação e tem apostado menos que as Universidades na formação de doutorados.

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 aproveitou para fazer a tão falada reestruturação curricular nem a racionalização da exagerada oferta formativa, a qual, em alguns casos, corresponde a cursos com saídas profissionais de baixo potencial.

Também não se aproveitou para avançar no sentido de uma melhor e mais clara diferenciação entre os ramos politécnico e universitário, os quais em muitas áreas continuam a ministrar as mesmas licenciaturas, agora regra geral apenas com três anos de duração e em quase tudo idênticas, incluindo nas saídas profissionais indicadas na sua divulgação.

Neste enquadramento, parece-nos urgente começar a colocar em questão a forma como o sistema de ensino superior está a reagir à introdução do modelo de Bolonha, nas suas diferentes vertentes e, em especial, no que se refere às metodologias que são agora utilizadas nos 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. A questão das metodologias, tal como a entendemos neste contexto, poderá ser assim formulada:

- Que metodologias de ensino/aprendizagem devem ser adoptadas nas diversas formações, nas várias áreas do saber e, eventualmente, nos dois ramos do ensino superior para melhorar o seu desempenho e para se atingirem os grandes objectivos do modelo de Bolonha?

Embora sejam conhecidas já algumas iniciativas interessantes, a questão das metodologias no ensino superior parece não ser considerada suficientemente relevante para os resultados do processo de ensino/aprendizagem, talvez porque se privilegie a formação académica do docente ou as condições materiais em que desenvolve. Ocorre perguntar se será suficiente que todos continuemos a “ensinar” os alunos, tal e qual como sempre fizemos e antes de nós fizeram os professores que nos formaram há largos anos. Não será esta uma boa oportunidade para debater e repensar a questão basilar das metodologias e a sua importância nos resultados da nossa actividade e na satisfação das expectativas da nossa sociedade e dos empregadores.

Estas questões podem até parecer pouco pertinentes para as centenas ou milhares de colegas que sabemos realmente preocupados com a melhoria da eficácia do seu labor docente e interessados em facilitar uma aprendizagem efectiva e eficaz dos seus alunos. Mas, infelizmente, a nossa vivência e a experiência recente parece indicar que uma boa parte do ensino superior ainda não se debruçou a sério sobre a óbvia necessidade de aperfeiçoar e inovar nas metodologias, como forma de atingir padrões de elevada qualidade. Tanto mais quanto é certo que a qualidade, passou a constituir uma das pedras de toque do sistema de Bolonha, no enquadramento dos seus grandes objectivos.

Dentro destes objectivos, elegemos neste trabalho a empregabilidade como o conceito central, uma vez que deve constituir o verdadeiro farol que guia toda a formação com carácter executivo e, naturalmente, a formação ao longo da vida.

Aliás, nem teria sido necessário que a Declaração de Bolonha viesse realçar a importância da empregabilidade. Sendo certo que as IES tem entre os seus objectivos o de formar profissionais para as mais diversas áreas de actividade, é da mais elementar coerência que a avaliação de desempenho (nesta matéria, claro) se faça pela medida da empregabilidade dos seus ex-alunos. Se esta é baixa, das duas uma, ou a formação é deficiente ou está desadequada ao mercado do trabalho, o que redundará também em desfavor da instituição formadora.

Só recentemente muitas das IES portuguesas parecem ter começado a preocupar-se seriamente com as questões da qualidade e da empregabilidade, tendo mesmo surgido algumas estratégias e políticas específicas para melhorar e adequar a formação às solicitações do mercado de trabalho. Do que tem resultado também algumas interessantes inovações metodológicas, como referiremos à frente.

Mesmo num contexto em que a empregabilidade passou a ganhar especial relevo, como é o processo de Bolonha, a questão da formação centrada na profissão, traduzida num conjunto dominante de competências executivas, não é inteiramente pacífica, sendo-lhe contraposta a necessidade de dotar os futuros profissionais com mais competências científicas e conhecimentos de base.

Colocando a questão no contexto das graduações de curta duração, parece-nos que será possível conciliar a aquisição de outras competências com um forte desenvolvimento de capacidades para a acção, em contexto de mudança, já que estas são determinantes em termos de empregabilidade. Porque, ao fim e ao cabo, quem vai ter a última palavra em termos de empregabilidade vão ser mesmo os empregadores.

A nosso ver, esta questão tem muito a ver com o tipo de metodologias a utilizar, como à frente se desenvolverá.

2 – O que muda com o modelo de Bolonha

Em total consonância com a Estratégia de Lisboa, a Declaração de Bolonha pretende que o sistema europeu de ensino superior se converta numa verdadeira referência de qualidade ao nível mundial e reconhece claramente o papel central do conhecimento para o desenvolvimento económico e para a criação de emprego.

Aliás, a ideia central da Declaração de Bolonha consiste no reforço da Europa como sociedade do conhecimento, procurando encontrar um ponto de equilíbrio entre a europeização, a internacionalização e a globalização. Os objectivos subjacentes ao processo de mudança 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.

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

- a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior;
- a mobilidade e 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 mais elementar análise dos objectivos do modelo de Bolonha conclui que algo de muito importante deveria mudar com a sua adopção generalizada ao nível dos países europeus que o viessem a implementar. Caso contrário, para quê tanto esforço e tanta controvérsia em torno da questão?

Necessariamente deverão estar a verificar-se grandes transformações em todos os sistemas de ensino superior dos países que já adoptaram ou estão em vias de adoptar o modelo de Bolonha, como o caso de Portugal. Se tal se verificar (e se não se aplicar aqui a velha máxima de que “é preciso que tudo mude para que tudo fique na mesma”), então muitas transformações deverão começar já a ser 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 o esforço instituições para preparar e implementar o novo modelo de Bolonha se traduz no melhor qualidade e também num maior mobilidade e empregabilidade.

2. 1 – Os conteúdos

Na maioria dos cursos em que foi aplicado em Portugal o modelo de Bolonha verificou-se uma redução do número de anos curriculares necessários para a obtenção da licenciatura, terminologia que se manteve, mas que passou na generalidade dos casos de cinco para quatro ou para três anos. Em contrapartida, foi adoptada a formação pós graduada (Mestrado) com um ou com dois anos curriculares.

Considerando a relativa rigidez das cargas horárias semanais possíveis, as alternativas só poderão passar pela 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 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 temos conhecimento de que se tenha feito até ao momento um levantamento generalizado de quais terão sido as 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 interessante exercício mereceria ser feito e poderia trazer informações interessantes sobre o que mudou e como mudou (ou não mudou) ao nível dos conteúdos após a introdução de Bolonha. Na maioria dos cursos que formam profissionais executivos na área das Ciência Empresariais este exercício poderá estar relativamente facilitado, pois os conteúdos eram (e continuarão a ser) muito semelhantes nos cursos equivalentes ministrados nas diferentes escolas.

2.2 – As metodologias

Já no que se refere às metodologias adoptadas para a formação, sobretudo ao nível da formação no primeiro ciclo, a passagem para o modelo de Bolonha não impõe, à partida, quaisquer condições ou indicações específicas sobre os instrumentos e os formatos lectivos, muito embora esteja especificamente recomendado o reforço da aprendizagem sobre o ensino e o aumento das componentes práticas relativamente às teóricas.

Mas, considerando a relativa fluidez de certos conceitos como os de ensino, de aprendizagem e de formação prática, poderá acontecer que tudo isso se possa fazer com alguma imaginação e pouco esforço, por exemplo, transformando todas as antigas aulas teóricas em teórico-práticas e criando paralelamente um qualquer esquema tutorial dos 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. Mas parece-nos difícil que seja possível atingir por essa via os verdadeiros objectivos do modelo. Os resultados efectivos de uma formação de graduados pelo ensino superior só corresponderá aos dois grandes objectivos de melhorar 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 pelas IES 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.

Daquilo que conhecíamos antes da transição para o modelo de Bolonha, na grande maioria dos casos de licenciaturas na área das Ciências Empresariais tal já não vinha acontecendo 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 estes¹.

Não era seguramente esse o único factor a contribuir para o elevado grau de desemprego dos jovens licenciados, embora fosse bastante relevante. E quanto à mobilidade profissional dos nossos licenciados em termos europeus, mesmo reconhecendo o relativo sucesso do Programa Erasmus, parece que as barreiras que continuavam a dificultar a deslocalização de graduados dentro da Europa eram evidentes, tanto quanto nos é permitido supor, à falta de estatísticas fiáveis actualizadas.

Ainda será cedo para avaliar as mudanças que se estarão verificando com a adopção do modelo Bolonha, que a generalidade das IES portuguesas promoveu e largamente propagandeou nos processos de promoção dos novos cursos (serão mesmo novos?). Mas seguramente não é com as mudanças superficiais nas metodologias que parecem ter sido introduzidas em muitos casos, que os alunos irão sair para o mercado de trabalho dotados com as competências profissionais, humanas e sociais para a inserção num mercado em mudança acelerada e cada vez mais globalizado e exigente.

Ensinar, no sentido clássico de transmissão unilateral de conhecimentos, por si só, pode não ser suficiente para conferir competências reais e capacidades executivas. Por outro lado, a aprendizagem com participação activa e esforçada do formando, apresenta reais vantagens em relação ao ensino passivo (e por isso o espírito de Bolonha a privilegia), mas pode também não ser suficiente para dotar o jovem graduado dos instrumentais lógicos, emocionais e morais, fundamentais na hora de enfrentar a realidade e identificar soluções para problemas concretos em ambientes de pressão e de risco.

São evidentes as dificuldades que os jovens licenciados sentem quando colocados em situação real ou próxima da realidade. Esta lacuna de capacidade reactiva e executiva em situação real se poderia ser atenuada com o recurso a estágios curriculares ou extra-curriculares. Mas também há quem sustente que a escola não tem a obrigação nem a possibilidade efectiva de dotar todos os alunos de tais capacidades executivas e que tal ónus deve competir às empresas e aos empregadores, através de qualquer das vias de formação profissional extra-escolar inserida no contexto laboral.

Discordamos destas posições por várias ordens de razões, como sejam a duvidosa qualidade dos estágios massificados, a sua exequibilidade em tempo útil ou as limitações operacionais e pedagógicas.

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.

Algumas destas metodologias que referimos atrás estão integradas no exemplo concreto de um curso de Contabilidade, apresentado no final, visando assim contribuir para um debate desta questão que nos parece muito relevante e urgente.

¹ Infelizmente a organização de estágios curriculares ou extra-curriculares não passava em muitos casos de uma forma de obtenção de mão-de-obra barata ou mesmo de algumas vantagens económicas.

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

A necessidade de privilegiar a aprendizagem, como decorre dos objectivos de Bolonha, já constitui, por si só, 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.

A nosso ver, para que alguma coisa comece a mudar na relação ensino/aprendizagem, a actividade dos docentes deve pressupor sempre uma evidente pró-actividade dos alunos; e, por outro lado, a tradicional passividade dos alunos tem que ser contrariada de forma sistemática e rigorosa pelos docentes, utilizando para o efeito todos os instrumentos ao seu alcance, nomeadamente utilizando as metodologias que mais estimulam a participação dos formandos.

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 de desempenho do formando que o modelo admitia.

Numa relação onde a aprendizagem seja privilegiada as coisas não podem continuar a passar-se desta forma e na maioria dos casos devem até assumir um relação inversa: - deverá ser o formando que, uma vez orientado para as necessidades de conhecimentos que o desenvolvimento de determinadas competências exige, deverá buscar a sua recolha nas fontes apropriadas e procurar a sua integração e compreensão com a ajuda do docente, que aqui aparece mais com o papel de tutor ou orientador do que com a função de transmitir conhecimentos.

Digamos que, no limite, se verifica uma profunda alteração na tradicional relação unívoca entre professor e aluno e poderemos agora falar de uma 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 pela forma mais eficaz.

As consequências práticas de uma tal mudança efectiva de relacionamento entre docentes e alunos poderão ser muito profundas, ao nível das bases de funcionamento do sistema, da organização curricular da maioria 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

Poderá afirmar-se que 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 certas épocas. Mas o certo é que 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 imediatas. Daí que se sinta e se apontem alguns desfasamentos 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 mais não reflectem do que 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 resultante 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 efectivamente adquiridas ao longo do curso.

Na realidade, é hoje reconhecido que se acabaram os tempos da carreira profissional uniforme e construída lentamente 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 em cenário de mudança acelerada e permanente.

Esta nova situação da formação corrente do ensino superior começa a fazer com que seja o empregador a definir as competências e as características dos novos licenciados, sendo certo que aquelas também evoluem muito rapidamente e em geral 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 mais de perto a evolução das suas necessidades. Ou então, numa outra perspectiva mais avançada, fazer participar a própria sociedade, através dos seus representantes institucionais e empresariais, na selecção dos conteúdos formativos, na organização dos *curricula* e, até, na própria formação em certos domínios de carácter aplicacional, como adiante exemplificaremos.

3 – O ensino superior das Ciências Empresariais

Em todas as sociedades desenvolvidas e no domínio das chamadas ciências empresariais de cariz executivo (Gestão, Finanças, Contabilidade, Auditoria, Marketing, etc.) tem vindo a crescer de forma exponencial a necessidade de quadros formados pelo ensino superior e com perfil de qualificações adequadas aos novos desafios da globalização.

Embora no nosso País 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 total e adequadamente resolvidas; pese embora a existência de um volume significativo de jovens licenciados nas áreas das ciências empresariais à procura de um primeiro emprego.

É que a contratação e a utilização generalizada e eficiente de licenciados com formação superior depende muito da qualidade e das características com que estes são lançados no mercado. Como atrás se referiu, 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.

Poderia pensar-se que as ciências empresariais estariam mais arredadas da actual vertigem da evolução tecnológica. Mas um simples visão sobre os que são hoje as actividades da gestão, das finanças ou do marketing dá uma ideia da complexidade da instrumentação tecnológica envolvida e da extrema agilidade mental (e física, muitas vezes) dos agentes envolvidos, ao ponto de algumas destas actividades poderem já considerar-se de desgaste rápido.

Por isso os profissionais destas áreas têm que ter hoje um tipo de formação que os prepare para enfrentar esta nova realidade.

E quais são 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 os chamados Descritores de Dublin, no enquadramento do Processo de Bolonha, os quais, não sendo exaustivos, constituem uma base para definir os grandes resultados a atingir em termos de competências 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

Identificado o que nos parece constituir o núcleo fundamental de competências para a acção que devem ser adquiridas pelos formandos ao longo do seu percurso no ensino superior (se não tiver já começado antes, no ensino secundário, o que seria desejável), podemos traduzir estas competências para 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

Estas 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 ao longo da formação curricular, de forma integrada e consolidada, constituindo no seu conjunto o perfil de qualificação desejado.

E se as competências específicas têm a ver mais com os conteúdos curriculares, já as competências específicas para a acção devem ser fruto da introdução de metodologias de ensino/aprendizagem capazes de potenciar o 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. O que corresponde a dizer, encontrar soluções para que o sistema de Bolonha deixe de parecer uma simples operação de maquilhagem e se transforme num verdadeiro processo de mudança, criando as novas gerações de licenciados que a sociedade do conhecimento e o Espaço Europeu necessitam para competir não só com os Estados Unidos da América, mas cada vez mais com as novas potências asiáticas.

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 – Um exemplo de estrutura genérica para um curso de Contabilidade

Nos pontos anteriores procurámos traçar um quadro da problemática genérica em torno dos objectivos definidos para o sistema de Bolonha e das potenciais dificuldades em adequar os processos e estruturas pedagógicas vigentes na generalidade das IES portuguesas às novas exigências da sociedade, com incidência especial na área das ciências empresariais.

Para que estas reflexões sejam melhor compreendidas e se possa também avaliar a questão fulcral da sua eventual aplicabilidade no terreno, vamos neste ponto entrar no domínio das aplicações e apresentar uma estrutura metodológica com potencial para começar a desenvolver competências para a acção em cursos do tipo dos que são ministrados em Contabilidade, área em estamos naturalmente mais familiarizados. No entanto este exercício poderá ser feito com facilidade em outros cursos no domínio das Ciências Empresariais.

Como pressupostos básicos, admitimos que as competências para a acção indicadas no ponto anterior são as mínimas necessárias para os profissionais destas áreas, e quanto às competências específicas, estas estarão reflectidas em blocos próprios dos conteúdos a seguir referidos na organização curricular

4.1 – Organização curricular genérica

A estrutura genérica do curso deverá contemplar diferentes tipos de conteúdos curriculares, com distintos pesos em termos de créditos, cargas horárias e metodologias, a saber:

- Ensino dos fundamentos cognitivos: - conjunto de conhecimentos teóricos considerados indispensáveis à compreensão e utilização racional dos conteúdos instrumentais relativos à profissão;
- Aprendizagem instrumental: - conjunto de conhecimentos de carácter profissionalizante e outros referenciais informativos que o formando deve dominar e estão directamente relacionados com o exercício das funções básicas associada à profissão principal do curso sem esquecer que este dá acesso colateral a várias outras profissões correlacionadas;
- Aprendizagem aplicacional: - conjunto de instrumentais aplicativos complementares da aprendizagem instrumental, para familiarizar o formando com o uso efectivo dos conhecimentos e dos referenciais informativos, nomeadamente com largo recurso a TIC's;

- Desenvolvimento de competências executivas: - aferição e desenvolvimento de um conjunto de competências para acção, previamente caracterizadas e descritas sob a forma de uma espécie de “guião” que o próprio formando iria procurando seguir passo a passo, devidamente tutorado, e sobre o qual desenvolveria a sua auto-avaliação continuada, num sistema próximo do que é um vulgar processo de qualificação.

Estes diversos tipos de conteúdos não serão distribuídos por blocos lectivos distintos e não haverá separação temporal entre eles, porque poderão e deverão coexistir ao longo de todo o curso. Mesmo no caso do ensino dos fundamentos cognitivos, algumas matérias podem ir sendo apresentadas ao longo do curso e em circunstâncias que permitam a sua mais fácil compreensão e o reconhecimento da sua utilidade prática, não havendo necessidade de colocar no início todo o instrumental teórico que o aluno utilizar ao longo da vida, pois isso terá como resultado uma difícil motivação no momento da entrada.

No entanto, a diferenciação dos conteúdos tem muito a ver com as metodologias a utilizar e com os respectivos processos de avaliação, como adiante se exemplificará.

4.2 – Metodologias a aplicar

É certo que não temos encontrado estudos fiáveis relativos ao nosso país que permitam encontrar respostas às frequentes perguntas formuladas por muitos dos nossos colegas de docência no ensino superior sobre o tipo de metodologias mais eficazes. Mas também não temos visto muita preocupação com estas matérias quer ao nível do associativismo de classe, quer nos intercâmbios e relacionamentos correntes, quer também nos diversos *fora* de debate onde o ensino superior é abordado (e muitos foram os que assistimos nestes últimos anos, sobretudo os relacionados com a implementação do sistema de Bolonha).

Por isso, baseados na nossa própria experiência e em alguma observação do meio, limitar-nos-emos a fazer uma abordagem prática e directa da questão, numa perspectiva essencialmente descritiva, mas que permitirá ao leitor, com alguma experiência docente, perceber ao que nos estamos a referir e visualizar minimamente as soluções que propomos.

O objectivo central é procurar novas práticas e soluções que melhor se possam adequar às metodologias utilizadas nos novos cursos de Bolonha e ao espírito que presidiu a esta importante reforma: - reforçar o peso da aprendizagem no conjunto do processo e, por consequência, diminuir o tradicional papel do ensino; ou seja, criar mais mecanismos que estimulem o aluno a aprender e a ganhar competências, seja através de alguma inovação nas metodologias de ensino, seja pela introdução de novas metodologias específicas de comprovada eficácia.

Por uma questão de sistematização e para melhor compreensão da proposta, consideraremos duas vertentes metodológicas:

A) – Metodologias de ensino (E), onde cabem as aulas no seu formato tradicional, com algumas adaptações, podendo ser:

- Aulas teóricas (T), cujo objectivo exclusivo seria o ensino de fundamentos cognitivos atrás referidos, de utilização muito reduzida ou mesmo nula neste contexto;
- Aulas teórico práticas (TP), também destinadas ao ensino de fundamentos cognitivos, mas integrando sempre a aprendizagem instrumental e aplicacional, que poderá tomar diferentes formatos:
 - ✓ Resolução de exercícios práticos (TPE), em sala individual ou em grupo;
 - ✓ Apresentação e discussão de casos (TPC)
 - ✓ Análise e discussão de problemas estruturados (TPB), em sala ou à distância (usando uma plataforma de *e-learning*), sob a tutela do docente;
 - ✓ Sessões de demonstração instrumental ou aplicacional (TPD), a cargo de outros docentes ou de profissionais externos;

B) - Metodologias de aprendizagem e aquisição de competências (AAC), que contemplam um leque variados de actividades académicas onde o aluno assume um papel preponderante e pode pôr em acção a necessidade de aprender e de adquirir um conjunto de competências executivas, nomeadamente:

- Seminários (S), sessões de trabalho em grupo, de curta duração e vocacionadas para a aprendizagem instrumental de temas específicos dentro de cada disciplina mas podendo contribuir para o desenvolvimento de competências específicas, como a capacidade de exposição e debate, integração em grupo, etc.; podem ser postos em prática dois tipos:
 - ✓ Seminários Tutorados (ST), onde um tutor ou orientador organiza e dirige os trabalhos, recolhendo os resultados e as conclusões e assumindo em exclusivo a avaliação dos participantes;
 - ✓ Seminários Livres (SL), onde, os próprios alunos assumem a condução dos trabalhos e a recolha de resultados e promovem a auto-avaliação dos participantes, embora sempre com a presença do docente, que deve funcionar sobretudo como observador, consultor e árbitro, se necessário;
- Workshops (W) sobre temas pluridisciplinares transversais, com duração não inferior a uma manhã ou tarde completas, orientados e conduzidos por docentes das áreas envolvidas e por profissionais externos convidados, onde os alunos se organizam por grupos aleatórios e devem produzir no final um trabalho de pequena dimensão para o debate final, sujeito a avaliação pelos orientadores;
- Trabalhos de Simulação (TS), consistindo na realização individual ou em grupo pequeno de uma tarefa ou conjunto de tarefas de carácter profissional, através das quais o aluno deve pôr em prática um vasto leque de conhecimentos e competências genéricas adquiridos no curso; poderão ser de dois tipos:
 - ✓ Trabalhos de Simulação Estruturada (TSE), onde as tarefas estão previamente definidas pela equipa docente, podendo no entanto haver alguma elasticidade em termos de conteúdos e condicionalismos de execução;
 - ✓ Trabalhos de Simulação Interactiva (TSI), onde se procuram condições de trabalho idênticas às da realidade empresarial, dependendo o desenvolvimento das tarefas da interacção interna dentro de cada grupo e entre grupos;
- Estágios (E) em empresa, de curta duração e fora dos períodos lectivos, devidamente contratualizados e dirigidos por um “orientador” da empresa, que faria a avaliação em conjunto com um docente destacado para o efeito; os estágios, poderão funcionar como alternativa aos TSI, sobretudo para estudantes trabalhadores.

4.3 – Avaliação

Como facilmente se depreende, terão que ser também diversos os processos de avaliação em cada uma das metodologias, podendo os instrumentos a usar ser únicos ou múltiplos, procurando reflectir o efectivo peso da disciplina em termos de ECT's.

Assim poderão ter lugar:

- Exames finais (EF), escritos e orais, só recomendados para disciplinas leccionadas com aulas teóricas ou com especiais dificuldades de implementar outra forma de avaliação ;
- Avaliação contínua (AC), podendo incidir sobre trabalhos individuais ou de grupo realizados em sala, trabalhos realizados à distância ou participação nas aulas e em sessões de trabalho; aplicável a todas as disciplinas com aulas teórico práticas;
- Avaliação pontual (AP), incidindo sobre participação em Seminários e *Workshops*, podendo conter uma componente de auto-avaliação;
- Avaliação multidisciplinar (AM), a aplicar em todos os trabalhos de simulação e nos estágios, resultando de contributos de diferentes avaliadores ponderados por uma fórmula pré-definida.

No quadro final apresenta-se uma última coluna com a indicação do tipo de avaliação considerado mais adequado a cada conteúdo e metodologia.

4.4 – Estrutura docente

Decorre naturalmente do que se disse atrás a necessidade de participação de distintos agentes ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Não nos parece que neste contexto se possa falar apenas da figura genérica do “docente”, que no ensino superior é assimilado a um especialista de uma única área científica, integrado nos quadros ou contratado, com

formação ao nível de mestrado ou do doutoramento (no Politécnico existem ainda muitos licenciados), dedicado em exclusividade ou em tempo integral à função docente, dedicado à investigação ou exercendo cumulativamente uma profissão externa ou um qualquer cargo público ou privado. Dentro desta figura genérica deveríamos ainda considerar as diferentes categorias e estatutos previstos na carreira docente, que para este efeito não vem ao caso.

É evidente que a estrutura docente dos cursos em causa tem que se apoiar nesta figura do docente que conhecemos. Mas o que nos parece é que tal não deve ser feito em exclusivo, salvo em situações muito particulares (por exemplo de escolas com uma larga maioria de profissionais, como tem sido o caso de algumas do ramo politécnico); e mesmo nesses casos o recurso a outros agentes pode apresentar vantagens substanciais.

A seguir indicamos, a título meramente exemplificativo, alguns tipos de outros agentes que poderão participar no processo:

- **Monitores:** - ex-alunos licenciados ou alunos de mestrados, com funções de organização de trabalhos, uso de equipamentos e logística nos Trabalhos de Simulação;
- **Tutores:** - alunos de mestrado ou doutoramento, com funções específicas de apoio à aprendizagem em aulas Teóricas Práticas, Seminários e *Workshops*;
- **Profissionais, dirigentes e quadros externos:** - de organismos públicas, de organizações sociais, de associações económicas e de empresas, convidados para participações regulares ou pontuais em sessões de demonstração, seminários e *workshops*; estas participações devem por norma ser integradas em parcerias e outras formas de acordos de colaboração institucional com as respectivas empresas ou organizações, ao nível local, regional ou mesmo nacional

4.5 – Exemplo de quadro curricular genérico de uma “licenciatura de Bolonha” para a área da Contabilidade e respectivas metodologias

Para integrar em contexto prático o que atrás se apresentou, apresenta-se a título ilustrativo um quadro curricular genérico de uma Licenciatura em Contabilidade, adequada ao Sistema de Bolonha e que procura incorporar o essencial da aplicação de metodologias que facilitem a aprendizagem e a aquisição de competências para a acção, através do desenvolvimento das capacidades executivas que são hoje muito valorizadas no momento de entrada no mundo do trabalho.

Licenciatura em Contabilidade
(Adequada ao Sistema de Bolonha)

Disciplina	Área	Ano	Sem	ECT's	Horas	Metod.	Aval.
Princípios de Contabilidade	Contabilidade	1º	1º	6	4	TP	AC
Noções Fundamentais Direito	Direito	1º	1º	6	4	TP	AC/EF
Gestão das Organizações	Gestão	1º	1º	6	4	TP	AC
Informática Organizacional	Informática	1º	1º	6	4	TP	AC
Métodos Quantitativos	Matemática	1º	1º	6	4	TP	AC
Microeconomia	Economia	1º	2º	4	3	TP	AC
Contabilidade Financeira I	Contabilidade	1º	2º	6	4	TP	AC
Matemática Financeira	Matemática	1º	2º	6	4	TP	AC
Direito Com. das Sociedades	Direito	1º	2º	6	4	TP	AC/EF
Seminários e Workshops	AAC	1º	2º	8	5	SE/SL/W	AP
Macroeconomia	Economia	2º	1º	4	3	TP	AC
Contabilidade Financeira II	Contabilidade	2º	1º	6	4	TP	AC
Contabilidade Gestão I	Contabilidade	2º	1º	6	4	TP	AC
Análise Financeira	Gestão	2º	1º	6	4	TP	AC
T. Simulação I – Modelos Empresariais e Financeiros	AAC	2º	1º	8	5	TSE	AM
Contabilidade Financeira III	Contabilidade	2º	2º	6	4	TP	AC
Contabilidade Gestão II	Contabilidade	2º	2º	6	4	TP	AC

Gestão Financeira	Gestão	2º	2º	6	4	TP	AC
Direito Fiscal	Direito	2º	2º	4	3	TP	AC
T. Simulação II – Tecnologias de Comunicação e Gestão	AAC	2º	2º	8	5	TSE	AM
Auditoria	Contabilidade	3º	1º	6	4	TP	AC
Fiscalidade	Contabilidade	3º	1º	6	4	TP	AC
Estatística	Matemática	3º	1º	6	4	TP	AC
Opção 1		3º	1º	4	3	SE/SL/W	AP
T. Simulação III – Finanças, Fiscalidade e Controlo	AAC	3º	1º	8	5	TSE	AM
Opção 2		3º	2º	4	3	SE/SL/W	AP
Opção 3		3º	2º	4	3	SE/SL/W	AP
T. Simulação IV - Projecto Empresarial	AAC	3º	2º	22	14	TSI	AM
Estágio (alternativo)	AAC			22		E	AM

Opções		
Opção 1	Opção 2	Opção 3
Direito do Trabalho	Ética e Negociação	Contabilidade das Instituições Financeiras e das Organizações não lucrativas
Sociologia das Empresas	Gestão Orçamental	Sistemas de Informação Contabilística
Inglês Técnico	Economia Regional e Local	Empreendedorismo

Resumo – ECT's/Ano/Área científica

Área	1º Ano		2º Ano		3º Ano	
	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
Contabilidade	4	4	8	8	8	
Direito	4	4		3		
Gestão	4		4	4		
Informática	4					
Matemática	4	4			4	
Economia		3	3			
Opcionais					3	6
Aprend. Aquis. Competências (AAC)		5	5	5	5	14
Totais – ECT's	20	20	20	20	20	20

Resumo – Área científica/ECT's

Área	ECT's	%
Contabilidade	32	26,7
Direito	11	9,1
Gestão	12	10,0
Informática	4	3,4
Matemática	12	10,0
Economia	6	5,0
Opcionais	9	7,5
Aprendizagem e Aquisição de Competências (AAC)	34	28,3
Totais – ECT's	120	100,0

Disciplinas por área científica e ano lectivo**A) Contabilidade**

Disciplina	Ano/Semestre		ECT's
Princípios de Contabilidade	1º	1º	4
Contabilidade Financeira I	1º	2º	4
Contabilidade Financeira II	2º	1º	4
Contabilidade Gestão I	2º	1º	4
Contabilidade Financeira III	2º	2º	4
Contabilidade Gestão II	2º	2º	4
Auditoria	3º	1º	4
Fiscalidade	3º	1º	4
			32

B) Direito

Disciplina	Ano/Semestre		ECT's
Noções Fundamentais de Direito	1º	1º	4
Direito Comercial e das Sociedades	1º	2º	4
Direito Fiscal	2º	2º	3

C) Informática

Disciplina	Ano/Semestre		ECT's
Informática Organizacional	1º	1º	4

D) Gestão

Disciplina	Ano/Semestre		ECT's
Gestão das Organizações	1º	1º	4
Análise Financeira	2º	1º	4
Gestão Financeira	2º	2º	4

E) Matemática

Disciplina	Ano/Semestre		ECT's
Métodos Quantitativos	1º	1º	4
Matemática Financeira	1º	2º	4
Estatística	3º	1º	4

F) Economia

Disciplina	Ano/Semestre		ECT's
Microeconomia	1º	2º	3
Macroeconomia	2º	1º	3

5 – Conclusão

Como procurámos deixar claro na introdução e ao longo do trabalho, as profundas mudanças que estão a ser introduzidas no ensino superior com a adopção do modelo de Bolonha pressupõem grandes transformações ao nível dos conteúdos, das metodologias, das relações entre docentes e alunos e também das relações entre as universidades e o meio envolvente, isto é os empregadores dos futuros licenciados.

O objectivo principal do nosso trabalho permitiu abordar a questão das metodologias mais adequadas para que sejam atingidos os grandes objectivos do modelo de Bolonha, tendo em linha de conta que este privilegia não só a competitividade mas também a mobilidade e a empregabilidade. O que pressupõe a aquisição de competências para acção e capacidades executivas que o ensino tradicional não estava vocacionado para promover, como é reconhecido.

Sem prejuízo de reconhecermos a necessidade de rever os conteúdos, os modelos de relacionamento entre docentes e alunos e também as relações das universidades com a sociedade, defendemos que é urgente a necessidade de se começar a repensar as metodologias de ensino/aprendizagem em utilização após a mudança para o modelo de Bolonha, para que através delas se possa melhorar o ensino dos fundamentos cognitivos e ao mesmo tempo incrementar a aprendizagem instrumental e aplicacional que conduzam ao desenvolvimento de competências executivas.

Sabemos que esta não é uma questão pacífica e que não será fácil mudar os modelos e práticas largamente enraizados no sistema, mas a sua discussão parece ser urgente e deverá ser orientada mais para as situações práticas e para as aplicações concretas do que para uma abordagem teórica.

Por isso, propomos para discussão um exemplo concreto através do qual pretendemos mostrar que pode ser possível a integração numa Licenciatura de Contabilidade de três anos de um conjunto de metodologias a que chamamos de “aprendizagem e aquisição de competências”, com claras vantagens para o resultado final em termos de qualidade formativa.

6 – Referências bibliográficas

- 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.
- 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 profisional 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.
- TUA PEREDA, J. (2008). Entrevista à Revista da Câmara dos Técnicos Oficiais de Contas, nº 103, ano IX, Lisboa, Portugal

* Apresentação no XII Congresso de Contabilidade e Auditoria – “A Contabilidade na era global: respondendo à mudança”, ISCA-UA, Novembro de 2008.

DATA DA SUBMISSÃO – 2 de Fevereiro de 2010
DATA DA PUBLICAÇÃO – 5 de Março de 2010