



**SEXTA-FEIRA 9/02/2018**

**SESSÕES PARALELAS  
(9:00 às 10:30)**

**DOCÊNCIA: METODOLOGIA E EXPERIÊNCIAS DOCENTES  
(II), Sala 6**

**MODERADORES:**

- M<sup>a</sup> Reyes González Ramírez, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante
- Lúcio Agostinho Barreiros dos Santos, Instituto Universitário Militar

**COMUNICAÇÕES:**

**ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS Y REDES SOCIALES ONLINE: EFECTOS Y TIPOLOGÍA (P2)**

- M<sup>a</sup> Reyes González Ramírez, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante  
José Luis Gascó Gascó, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante  
Juan Llopis Taverner, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante

**A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES FINALISTAS E DOS DOCENTES QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERAIS NOS CURSOS SUPERIORES DO 1º CICLO DE CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE MULTIVARIADA (P6)**

- Alexandra Margarida Clemente Rodrigues Domingos, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)  
Maria Manuela Martins Saraiva Sarmiento Coelho, Academia Militar e Universidade Lusíada de Lisboa  
Maria Manuela Ramos Fernandes Rebelo Duarte, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa (ISCAL)

**¿ESTÁN LOS PROFESORES SATISFECHOS CON LOS NUEVOS GRADOS? ANÁLISIS EN EL GRADO EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS (P18)**

- Acedo Ramírez, Miguel Angel, University of La Rioja  
Ruiz Cabestre, Fco. Javier, University of La Rioja

**¿QUÉ DIFERENCIA A LOS ESTUDIANTES COMPROMETIDOS CON SUS ESTUDIOS DE LOS QUE NO LO ESTÁN? IMPORTANCIA DEL BURNOUT Y EL ENGAGEMENT (P41)**

- Guadalupe Manzano, Universidad de La Rioja  
Juan Carlos Ayala, Universidad de La Rioja

**GESTÃO DA FORMAÇÃO NAS FORÇAS ARMADAS NUMA ÓTICA DE EFICÁCIA E EFICIÊNCIA: SUBSÍDIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO (P135)**

- Nuno Alberto Rodrigues Santos Loureiro, Instituto Universitário Militar  
Lúcio Agostinho Barreiros dos Santos, Instituto Universitário Militar

## **A PERCEÇÃO DOS ESTUDANTES FINALISTAS E DOS DOCENTES QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERAIS NOS CURSOS SUPERIORES DO 1º CICLO DE CONTABILIDADE: UMA ANÁLISE MULTIVARIADA**

### **RESUMO**

Quer a nível nacional, quer internacional, o conceito de competência tem assumido grande visibilidade, demonstrando um novo entendimento do papel da escola e da formação face a uma sociedade em permanente mudança.

O objetivo deste estudo é analisar a percepção dos estudantes finalistas e dos docentes de Contabilidade quanto ao desenvolvimento de competências gerais nos cursos do 1.º ciclo de Contabilidade, em instituições de ensino superior portuguesas.

Para atingir este objetivo, construiu-se um questionário de competências associadas ao ensino superior da Contabilidade, aplicado a uma amostra de 345 estudantes finalistas e 155 docentes de Contabilidade. As respostas obtidas foram analisadas estatisticamente e tratadas pela análise fatorial, método das componentes principais.

A análise aos resultados permite concluir que, na perspetiva dos estudantes finalistas, a dimensão “trabalho em equipa e tolerância à pressão” ( $x_m=5,44$ ) é a mais desenvolvida, considerando os docentes que os estudantes desenvolvem mais a dimensão “resolução de problemas” ( $x_m=6,14$ ).

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino superior, educação em Contabilidade, competências em Contabilidade, percepção dos estudantes, percepção dos docentes.

### **ABSTRACT**

Both nationally and internationally, the concept of competence has become highly visible, demonstrating a new understanding of the role of school and training in the face of a constantly changing society.

The objective of this study is to analyze the perception of final-year students and accounting teachers regarding the development of general competences in the courses of the 1st cycle of Accounting in Portuguese higher education institutions.

To achieve this goal, a competency questionnaire associated with higher education in Accounting was constructed, applied to a sample of 345 finalist students and 155 accounting teachers. The obtained answers were analyzed statistically and treated by the factorial analysis, principal component method.

The analysis of the results allowed us to conclude that, from the perspective of the finalist students, the dimension "teamwork and pressure tolerance" ( $x_m=5,44$ ) is the most developed. On the other hand, accounting teachers consider that the dimension "problem solving" ( $x_m=6,14$ ) is the most developed by the students.

**KEY WORDS:** Higher education, Accounting education, Accounting skills, student perception, teachers' perception.

## **1. INTRODUÇÃO**

Em função da globalização, da expansão do mercado de capitais e das mudanças no ambiente económico como um todo, novas necessidades emergiram, e muitas destas requereram mudanças ao nível contabilístico e na capacitação do profissional de Contabilidade para lidar com tal estrutura. O aumento das expectativas dos empregadores, dos clientes e dos diversos *stakeholders* contribuiu para a exigência por um profissional de Contabilidade que vá além dos tradicionais conhecimentos teóricos e habilitações superiores, possuindo capacidades amplas e que domine outras áreas do conhecimento.

Enquanto “profissionais do conhecimento”, os contabilistas ajudam a estimular a organização no sentido de se destacar perante as restantes e, assim, criar valor. A destreza, a capacidade para resolver problemas, a iniciativa e a criatividade, articuladas com os conhecimentos específicos, são fatores que cada vez mais são privilegiados pelas entidades empregadoras (Kavanagh & Drennan, 2008). Esta situação representa assim uma mudança de perfil, visto que se passa de um profissional altamente técnico, para um profissional que utiliza capacidades diversas.

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

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

Da revisão da literatura efetuada, constata-se que as competências gerais têm vindo a ganhar destaque, na medida em que se defende que as competências técnicas são presumidas e que são as primeiras que estão associadas ao sucesso na carreira profissional (Van der Klink, et al., 2007; Jackling e De Lange, 2009; Paisey e Paisey, 2010; Neves, Garrido e Simões, 2015).

Este artigo é dividido em três secções. A primeira secção explora a revisão da literatura sobre as competências consideradas essenciais para os diplomados em Contabilidade que pretendem destacar-se no mercado de trabalho. Na segunda secção, são formuladas as questões da investigação, seguidas por uma análise aos dados obtidos das respostas dos inquiridos por questionário. A última secção inclui a discussão dos resultados obtidos.

## **2. A IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS NO ENSINO SUPERIOR**

Com Bolonha, pretendeu-se desenvolver no estudante a capacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes contextos e situações e alterou-se o foco tradicional de reprodução do conhecimento para o desenvolvimento de competências. Este processo de formação baseado em competências requereu uma mudança cultural nas Instituições de Ensino Superior (IES), nos docentes e nos estudantes.

Neste contexto, e para além dos aspetos técnicos, as IES devem desenvolver competências científicas, sistémicas e relacionais, para formar profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as rápidas mudanças do mercado de trabalho. É, assim, incontornável o papel que as IES desempenham na formação dos seus alunos, procurando conferir-lhes uma boa reputação e reconhecimento no mercado de trabalho.

Para Delors (1996), o ensino superior tem como missão transmitir o saber a níveis elevados, enquadrado no espaço e no tempo, abrindo-se a todos os grupos sociais e económicos, quaisquer que sejam os seus estudos anteriores. Este nível de ensino deve dar o exemplo no campo da inovação, investigação e sua divulgação, em termos de novas perspetivas de aprendizagem em conceções de programas de ensino que permitam a aprendizagem ao longo da vida e devidamente articulados com o mercado de trabalho.

No Relatório para a *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) - Educação: Um Tesouro a Descobrir (Delors, 1996) foi citada como educação pluridimensional os aspetos da educação durante toda a vida, assente em quatro pilares. Estes servem de orientação para as IES aplicarem uma metodologia baseada no desenvolvimento de competências que privilegiem um desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o para atuar de forma responsável e eficaz na sociedade.

Estes pilares são, assim, fatores profundamente ligados a experiências vividas no quotidiano e assinaladas por momentos de esforço e de compreensão:

- Aprender a conhecer: ter-se-á presente a necessidade de aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. O papel do professor é incitar no estudante o prazer de

compreender, de conhecer e de descobrir. A ideia é que os estudantes sejam estimulados a descobrir o prazer de estudar, valorizando a curiosidade e a autonomia, desejando-se que consigam estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos e as situações vividas no quotidiano.

- Aprender a fazer: será necessário conciliar a qualificação técnica de realizar uma tarefa com o comportamento social, a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de iniciativa. Este pilar pressupõe que o primeiro esteja bem consolidado: não se pode fazer sem antes se conhecer.
- Aprender a viver em sociedade: este é o pilar mais difícil. Uma estratégia é desenvolver nas pessoas o espírito de tolerância, cooperação e de não-violência, isto é, desenvolver a compreensão do outro e a perceção das interdependências, realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos.
- Aprender a ser: este pilar presume o total desenvolvimento do indivíduo, o qual deve ser preparado para produzir pensamentos autónomos e críticos e para criar os seus próprios juízos de valor, de maneira a desenvolver a autonomia de discernimento de cada pessoa, para saber como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Este pilar reafirma o conceito de educação ao longo da vida: o de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento humano no aspeto pessoal e profissional.

Pode-se afirmar que os pilares da educação enunciados por Delors (1996) são, na verdade, características básicas do desenvolvimento de qualquer ser humano. Extraindo tais conceitos e aplicando-os no desenvolvimento do profissional da Contabilidade, características como a aceitação do próximo, observado no “Aprender a viver em sociedade”, ou traduzir os conceitos numa prática ética e satisfatória, do “Aprender a fazer”, são elementos que este deve ter presente no seu desempenho diário.

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

De acordo com Sousa (2011), aos sistemas educativos, especialmente ao nível do ensino superior, os estudantes devem ser preparados para uma vida social ativa e, igualmente, para um mercado laboral exigente. A autora refere que os conceitos inculcados pelo processo de Bolonha implicam que as licenciaturas, 1.º ciclo de estudos superiores, desenvolvam competências com vista à empregabilidade, capacidade criativa e de inovação e iniciativa. Estes primeiros ciclos devem preparar os estudantes para o exercício de uma profissão.

É, pois, neste contexto, que surge um plano de curso mais orientado para o desenvolvimento de competências, promovendo novas práticas pedagógicas, em que os conteúdos a trabalhar são importantes não pela simples memorização de factos, de saberes e de tarefas previamente definidas, mas, sim, por terem presente a sua finalidade ou as competências a alcançar. Deste plano constam as competências gerais a serem atingidas no final do curso, as competências específicas para cada área disciplinar de acordo com cada um dos três ciclos e, ainda, diversos exemplos de experiências educativas a serem desenvolvidas pelo professor, para que os estudantes alcancem as competências consideradas essenciais para a vida ativa. Neste sentido, a noção de competência aparece como o pilar em torno do qual se organiza, se desenvolve e se gere o plano de estudo.

## **2.1 A CRESCENTE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS GERAIS**

Para Cabral-Cardoso, Estevão e Silva (2006), o conceito de competências gerais permite a adaptabilidade a um mercado progressivamente mais competitivo e pautado por uma constante mudança. O conceito de competências gerais distingue-se do de competências específicas (associadas a uma determinada função, profissão), pela apresentação de duas características: a transversalidade - inexistência de especificidades e adaptação a contextos particulares - e a transferibilidade - adquiridas num contexto e suscetíveis de serem exercidas em contextos diferentes (Ceitil, 2016).

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

Na mesma linha de raciocínio, encontra-se o estudo de Jackling e De Lange (2009), o qual também indicava que as entidades empregadoras exigem uma vasta gama de competências gerais que os diplomados em Contabilidade indicaram não estarem a ser adequadamente ensinadas nos cursos que frequentaram. A divergência na perspetiva das entidades empregadoras são a capacidade de trabalhar em equipa, a liderança, a comunicação verbal e as capacidades interpessoais dos diplomados.

Segundo Pan e Perera (2012) algumas das competências mais procuradas pelos empregadores e imprescindíveis para um bom desempenho profissional são as competências intelectuais e interpessoais como é o caso das competências para trabalhar em grupo, resolver problemas do mundo real e pensar criticamente.

Neves, Garrido e Simões (2015) referem que, hoje em dia, para além dos conhecimentos técnicos, o colaborador de uma organização precisa de reunir um conjunto de competências gerais de carácter pessoal e interpessoal, que o capacite a encarar e a superar a diversidade de situações e oportunidades profissionais com que é confrontado diariamente. Os autores apontam as capacidades de adaptação, reflexão, flexibilidade, autonomia, iniciativa, liderança, comunicação, trabalho em equipa, controlo emocional, capacidade de organização, de decisão, de resolução de problemas, inovação, criatividade, gestão de conflitos e negociação.

Se por um lado, alguns estudos apontam para a insuficiência de competências gerais desenvolvidas pelos diplomados em Contabilidade, outros indicam formas pelas quais estes tipos de competências podem ser mais desenvolvidos ao longo dos cursos, como é o caso das práticas de simulação empresarial. Estas são indicadas como uma possível resposta aos novos objetivos do ensino superior, indo ao encontro dos desafios por este criado, contribuindo ativamente para a qualidade da formação dos estudantes, bem como a adequação dos perfis formativos às necessidades do mercado de trabalho (Covas, Pinheiro e Ferreira, 2012; Almeida et al., 2015).

De acordo com Covas, Pinheiro e Ferreira (2012), tanto as IES, como os docentes, os estudantes, as entidades empregadoras e a Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC), reconhecem a importância de os cursos superiores de Contabilidade contemplarem nos seus planos de estudo uma unidade curricular de simulação empresarial que aproxime os futuros profissionais à realidade empresarial que os espera.

No estudo desenvolvido por Almeida et al. (2015) verificou-se que 92% dos inquiridos concordam que a unidade curricular de Projeto em Simulação Empresarial (PSE) contribui para o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos temas no âmbito do seu curso; 84% concorda que aplica no PSE os conteúdos programáticos obtidos noutras unidades curriculares; e 88% considera que esta unidade curricular permite a aplicação prática de conceitos, o que facilita o processo de aprendizagem e a aquisição de competências relacionadas com os mesmos. Os autores verificaram ainda que cerca de 77% dos inquiridos considera que a unidade curricular pode contribuir para um melhor desempenho profissional.

Conchado Peiró (2011) refere que o desenvolvimento das competências específicas não contribui para incrementar a possibilidade de ingresso do diplomado no mercado de trabalho da mesma forma que as competências gerais, mas influencia consideravelmente a possibilidade de este encontrar trabalho relacionado com a sua área de formação. A autora refere que as competências gerais são uma simples ferramenta para o desenvolvimento das competências específicas.

### **3. OBJETIVO E QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO**

Esta investigação tem como objetivo analisar a perceção dos estudantes finalistas e dos docentes de Contabilidade quanto ao desenvolvimento de competências gerais nos cursos do 1º ciclo de Contabilidade, em instituições de ensino superior portuguesas. Para nortear o estudo, propõem-se as seguintes questões:

*1.ª Questão de investigação: quais as competências gerais que os estudantes finalistas dos cursos do 1º ciclo de Contabilidade percecionam que são desenvolvidas na sua formação superior?*

*2.ª Questão de investigação: quais as competências gerais que os docentes de Contabilidade percecionam que os estudantes finalistas desenvolvem, no curso em que lecionam?*

#### 4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Para responder às questões da presente investigação, a metodologia utilizada seguiu uma abordagem quantitativa. Com base na natureza do estudo, este trabalho contemplou uma recolha de informação a partir de dados primários - inquérito por questionário aos estudantes finalistas e aos docentes de Contabilidade.

A referida seleção baseou-se no facto de o inquérito por questionário constituir um instrumento de investigação quantitativa, que, segundo Sarmento (2013), fornece dados primários, tendo em conta que são pesquisados pelo investigador, motivado por uma necessidade específica de informação. Consiste num método fundamental para o tipo de análise a realizar, dado que a sua aplicação permite a recolha de uma grande quantidade de informação suscetível de ser medida e analisada.

O estudo que se apresenta situa-se no domínio das licenciaturas em Contabilidade em Portugal, tendo sido consideradas 28 IES, compostas por universidades e politécnicos dos ensinos público e privado, com o 1º ciclo de estudos em Contabilidade e, acreditados pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), no final do ano 2013, com alunos inscritos no ano letivo 2013/2014.

Foram considerados os cursos da área da Contabilidade que estão inseridos na área científica do grupo 344 designado de Contabilidade e Fiscalidade da Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF), aprovada pela Portaria n.º 256/2005, de 16 de março onde constam um total de 41 cursos com vagas abertas para o ano letivo 2013/2014. Após análise aos dados foram excluídos os alunos inscritos em regime de ensino à distância, devido às características e particularidades próprias destes ciclos de estudos.

Um aspeto relevante para ser possível extrapolar as conclusões retiradas a partir da seleção de uma amostra para o universo dos casos é esta ser representativa (Hill e Hill, 2012, p. 42). Assim, quer por questões de disponibilidade de tempo, quer de impossibilidade de contactos, foi necessário constituir uma amostra, ou seja, estudar apenas o “conjunto de elementos retirados da população, que é representativo e significativo desta população” (Sarmento, 2013, p. 71).

De acordo com Sarmento (2013, p. 91), para calcular a dimensão adequada da amostra (n) de uma população finita (N), quando se pretende estimar uma proporção da população (p), utiliza-se a Equação 1<sup>1</sup>, referente a uma amostra aleatória simples e que garante um nível de confiança de 95% e um erro amostral de + 5%.

##### Equação 1: Dimensão da amostra para uma população finita.

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

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

A amostra deve ter então a dimensão de n=335 estudantes finalistas. Recolheram-se 357 inquéritos, sendo válidos 345, constituindo uma amostra representativa da população, o que corresponde a um nível de precisão D=+4,91%, mantendo o grau de confiança de λ=95%.

Relativamente aos docentes, optou-se por considerar aqueles que lecionavam unidades curriculares das áreas nucleares de Contabilidade e Relato Financeiro e Contabilidade de Gestão, no ano letivo de 2012/2013 (última informação disponível). A recolha da população docente foi efetuada a partir do Registo Biográfico de Docentes do Ensino Superior (REBIDES), atualizada a 31/12/2013.

---

<sup>1</sup> Com base nesta fórmula, a partir de um certo limite, a dimensão da população não influencia significativamente a dimensão da amostra.

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

Recolheram-se 174 inquéritos, sendo 155 válidos, o que constitui uma amostra representativa da população e corresponde a um nível de precisão  $D=+4,84\%$ , preservando o grau de confiança de  $\lambda=95\%$ .

Neste processo, foram excluídos os inquéritos com omissões e com o mesmo nível de resposta em todas as questões.

Numa primeira fase, foi efetuada a revisão do estado da arte, tendo-se identificado as competências necessárias ao profissional de Contabilidade. Esta identificação teve em consideração as competências procedentes dos organismos nacionais e internacionais e também aquelas que os autores da revisão da literatura efetuada consideram como mais relevantes. Pretendeu-se, assim, selecionar as competências a apresentar no inquérito, a partir de uma base científica sólida, com a indicação daquelas que seriam relevantes integrar.

Desta forma, a identificação das competências para preparar as variáveis a serem mensuradas, passou por três fases: análise da revisão da literatura sobre o conceito de competência; análise das competências mais citadas na revisão da literatura e sua agregação.

No decurso do processo de agregação, foi necessário fundir o número de competências nos casos em que a essência de uma competência estava contida noutra já mencionada e foi também indispensável dividir algumas das competências, uma vez que estas agregavam mais de uma ideia.

Este procedimento permitiu tornar o conjunto de competências mais lógico e claro, evitando ideias repetidas e reduzindo, assim, os erros de interpretação por parte dos respondentes. Este passo constituiu o culminar da maior dificuldade sentida na construção daquela que será a segunda parte do instrumento de recolha de dados, de forma a impedir a inclusão de perguntas múltiplas (Hill & Hill, 2012).

No Quadro 1, apresentam-se, de seguida, as competências mais referidas pela revisão da literatura efetuada e que devem ser desenvolvidas em contexto de educação. Estas competências foram submetidas ao parecer de uma comissão de validação, composta por catorze especialistas na área científica da Contabilidade, com o intuito de validarem a sua adequação ao contexto.

**Quadro 1: Competências a desenvolver no ensino superior de Contabilidade.**

COMPETÊNCIAS	
1	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida
2	Capacidade de liderança
3	Capacidade de resolver problemas
4	Capacidade de integração da informação
5	Capacidade para analisar a informação
6	Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação
7	Capacidade para trabalhar sob pressão
8	Capacidade de elaborar orçamentos globais
9	Gestão do tempo
10	Capacidade de relacionamento interpessoal
11	Capacidade de raciocínio
12	Capacidade de organização
13	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática
14	Capacidade para organizar a informação
15	Capacidade para reportar a informação
16	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores atitudes) da profissão
17	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera
18	Compreender a linguagem técnica contabilística
19	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras
20	Capacidade para efetuar uma análise financeira
21	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão
22	Capacidade de planificar o trabalho
23	Capacidade de cumprir com prazos e regras
24	Capacidade de pesquisa da informação
25	Capacidade para tratar dados
26	Julgamento profissional
27	Capacidade de avaliar a necessidade de recorrer a especialistas de diferentes áreas
28	Criatividade (capacidade para conceber novas ideias)
29	Pensamento inovador
30	Capacidade de identificar problemas
31	Cooperação
32	Capacidade para trabalhar em equipa
33	Capacidade de comunicação (oral e escrita)
34	Comunicação intercultural
35	Capacidade de crítica
36	Capacidade de auto-crítica
37	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado
38	Capacidade para tomar decisões
39	Capacidade de negociação
40	Capacidade para gerir conflitos
41	Capacidade de motivar os outros
42	Cultura Geral
43	Ceticismo profissional
44	Capacidade de trabalhar autonomamente
45	Gestão de recursos
46	Mente aberta a novas oportunidades
47	Capacidade para preparar relatórios de desvios de desempenho
48	Gestão de pessoas
49	Capacidade para delegar tarefas

Solicitou-se que esta comissão se manifestasse quanto ao facto destas competências serem ou não imprescindíveis para o desempenho da profissão de contabilista certificado, com base em duas respostas padrão: “sim” ou “não”. A informação obtida foi analisada de forma global não havendo lugar a interpretações individualizadas, de modo a que as respostas fossem anónimas e confidenciais.

Desta validação confirmaram-se vinte e sete competências (Quadro 2), tendo-se desprezado respostas com uma percentagem de resposta positiva inferior a 75%.

**Quadro 2: Validação das competências.**

COMPETÊNCIAS		
1	Capacidade de resolver problemas	100,00%
2	Capacidade para analisar a informação	100,00%
3	Capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação	100,00%
4	Capacidade para organizar a informação	100,00%
5	Aplicar os requisitos éticos (princípios, valores atitudes) da profissão	100,00%
6	Compreender os contextos em que a Contabilidade opera	100,00%
7	Capacidade para preparar as demonstrações financeiras	100,00%
8	Capacidade de comunicação (oral e escrita)	100,00%
9	Capacidade para tomar decisões	100,00%
10	Capacidade para aplicar o conhecimento à prática	92,86%
11	Capacidade para reportar a informação	92,86%
12	Compreender a linguagem técnica contabilística	92,86%
13	Capacidade de organização	85,71%
14	Capacidade para efetuar uma análise financeira	85,71%
15	Capacidade para trabalhar em equipa	85,71%
16	Capacidade de crítica	85,71%
17	Capacidade de auto-crítica	85,71%
18	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	85,71%
19	Capacidade de planificar o trabalho	85,71%
20	Capacidade de cumprir com prazos e regras	85,71%
21	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	85,71%
22	Capacidade para trabalhar sob pressão	78,57%
23	Capacidade de relacionamento interpessoal	78,57%
24	Capacidade de integração da informação	78,57%
25	Gestão do tempo	78,57%
26	Capacidade de raciocínio	78,57%
27	Capacidade de estruturar um painel de gestão com informação útil para a tomada de decisão	78,57%
28	Capacidade para preparar relatórios de desvios de desempenho	71,43%
29	Capacidade de elaborar orçamentos globais	64,29%
30	Capacidade para tratar dados	64,29%
31	Capacidade de identificar problemas	64,29%
32	Capacidade de trabalhar autonomamente	64,29%
33	Capacidade de pesquisa da informação	64,29%
34	Capacidade de avaliar a necessidade de recorrer a especialistas de diferentes áreas	64,29%
35	Cooperação	64,29%
36	Capacidade de motivar os outros	64,29%
37	Capacidade para delegar tarefas	64,29%
38	Julgamento profissional	57,14%
39	Gestão de recursos	57,14%
40	Capacidade de liderança	57,14%
41	Cultura Geral	50,00%
42	Mente aberta a novas oportunidades	50,00%
43	Criatividade (capacidade para conceber novas ideias)	42,86%
44	Capacidade de negociação	42,86%
45	Capacidade para gerir conflitos	42,86%
46	Ceticismo profissional	42,86%
47	Gestão de pessoas	42,86%
48	Comunicação intercultural	35,71%
49	Pensamento inovador	28,57%

A partir das competências validadas, foi elaborado um inquérito por questionário para os estudantes finalistas e outro para os docentes de contabilidade, com duas partes: a primeira parte com a caracterização demográfica dos respondentes; e a segunda parte com as vinte e sete competências, divididas em dezasseis competências gerais e onze competências específicas, com as respetivas descrições. As descrições obtidas para cada competência são o resultado da análise crítica realizada aos manuais de referência e aos vários artigos científicos analisados.

Para este estudo, as competências gerais foram analisadas através da análise fatorial, método das componentes principais, que é uma técnica de análise exploratória multivariada que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, combinações lineares das variáveis originais, designadas por componentes originais (Marôco, 2014). O tratamento e a análise estatística dos dados foram efetuados no programa IBM SPSS *Statistics* versão 20.

A última fase deste estudo consistiu na interpretação dos resultados, procurando saber se os objetivos foram ou não alcançados, retirando-se as respetivas conclusões.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este ponto compreende, em primeiro lugar, a caracterização dos inquiridos e em segundo lugar, a análise da informação obtida a partir do questionário aos estudantes finalistas e aos docentes de Contabilidade, tendo por base cada uma das questões respeitantes às competências gerais propostas no referido instrumento.

Na segunda secção dos dois instrumentos de recolha de dados foram utilizadas questões fechadas de resposta com escala, tendo todas elas por base a escala de *Likert*, composta por sete níveis. Assim, com o objetivo de conhecer a perceção dos estudantes finalistas e dos docentes de Contabilidade, foram apresentadas dezasseis competências gerais e solicitava-se que respondessem quanto ao grau de concordância com o desenvolvimento das mesmas nas seguintes opções de resposta: (1) discordo totalmente; (2) discordo em grande parte; (3) discordo pouco; (4) não concordo nem discordo; (5) concordo pouco; (6) concordo em grande parte; e (7) concordo totalmente.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO E PERFIL DOS INQUIRIDOS

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

#### 5.1.1 ESTUDANTES FINALISTAS

A caracterização dos estudantes finalistas respondentes é feita tendo em conta os seguintes aspectos: género, idade, curso superior frequentado e IES que frequentam.

No que diz respeito ao género pode-se constatar da análise ao Gráfico 1 que, num total de 345 estudantes finalistas, 68,4% (236 estudantes) pertencem ao género feminino e os restantes 31,6% (109 estudantes) ao género masculino.

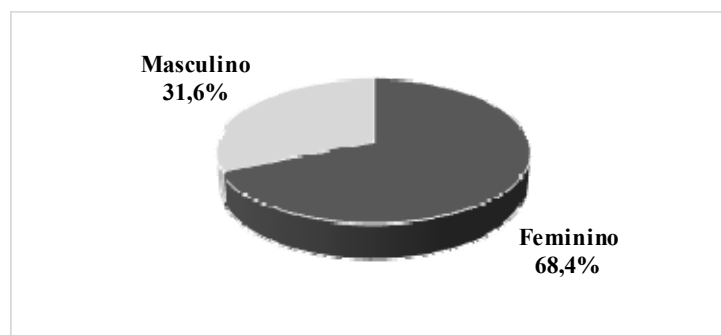
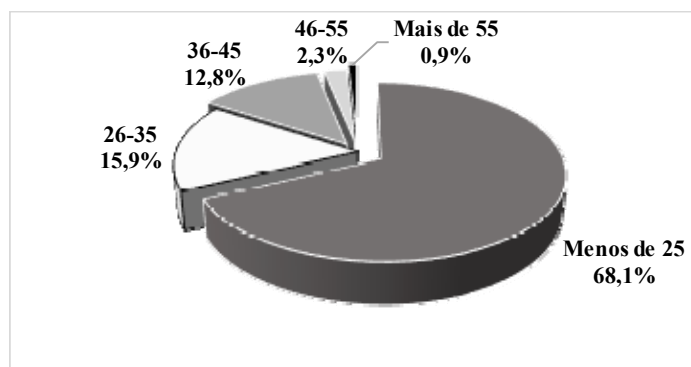


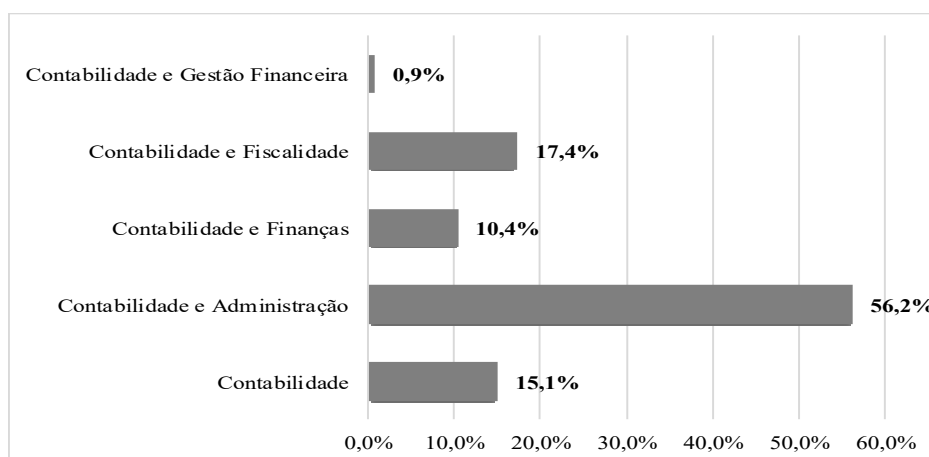
Gráfico 1: Distribuição dos estudantes finalistas por género.

O Gráfico 2 é representativo da idade dos estudantes finalistas, no qual se observa que 68,1% (235 estudantes) tem menos de 25 anos, 15,9% (55 estudantes) tem entre 26 e 35 anos, 12,8% (44 estudantes) tem entre 36 e 45 anos, 2,3% (8 estudantes) tem entre 46 e 55 anos e os restantes 0,9% (3 estudantes) têm mais de 55 anos.



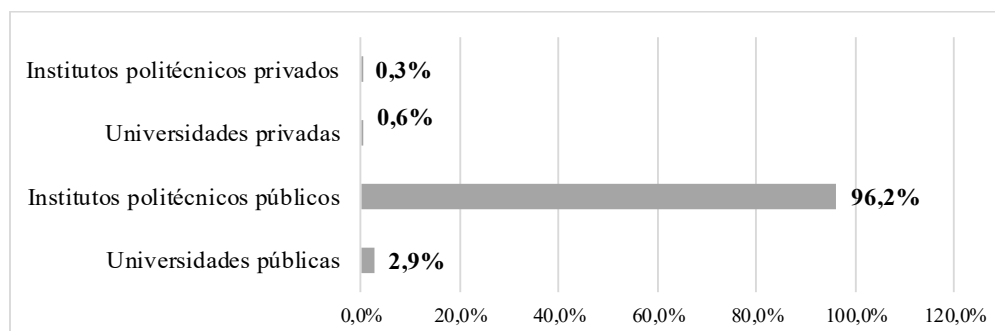
**Gráfico 2: Distribuição dos estudantes finalistas por faixa etária.**

Em relação ao curso superior frequentado, o Gráfico 3 mostra que mais de metade dos estudantes finalistas respondentes (56,2%) pertencem ao curso de Contabilidade e Administração, 17,4% dos estudantes finalistas inquiridos são do curso de Contabilidade e Fiscalidade, 15,1% do curso de Contabilidade e apenas 0,9% frequentam o curso de Contabilidade e Gestão Financeira.



**Gráfico 3: Curso superior frequentado.**

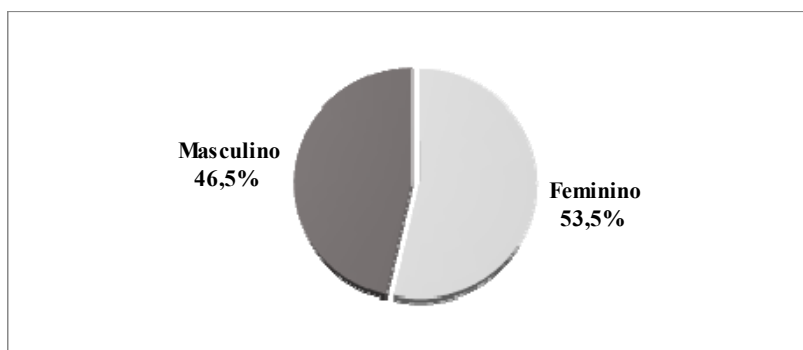
Quanto ao subsistema de ensino superior frequentado, verifica-se, através da análise ao Gráfico 4, que 96,2% dos estudantes finalistas respondentes pertencem a institutos politécnicos públicos, 2,9% a universidades públicas e apenas 0,9% respeitam ao setor privado.



**Gráfico 4: Subsistema de ensino superior frequentado.**

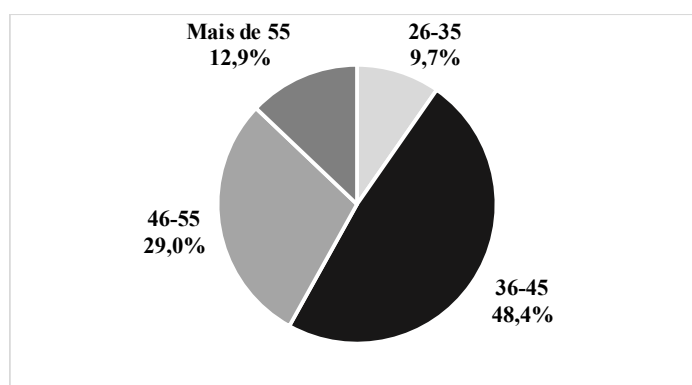
### 5.1.2 DOCENTES DE CONTABILIDADE

As características dos docentes de Contabilidade respondentes abarcam os seguintes aspetos: género, idade, tempo de serviço, habilitações académicas e situação profissional atual. Observando o Gráfico 5, verifica-se que 53,5% (83 docentes) são do género feminino e 46,5% (72 docentes) do género masculino.



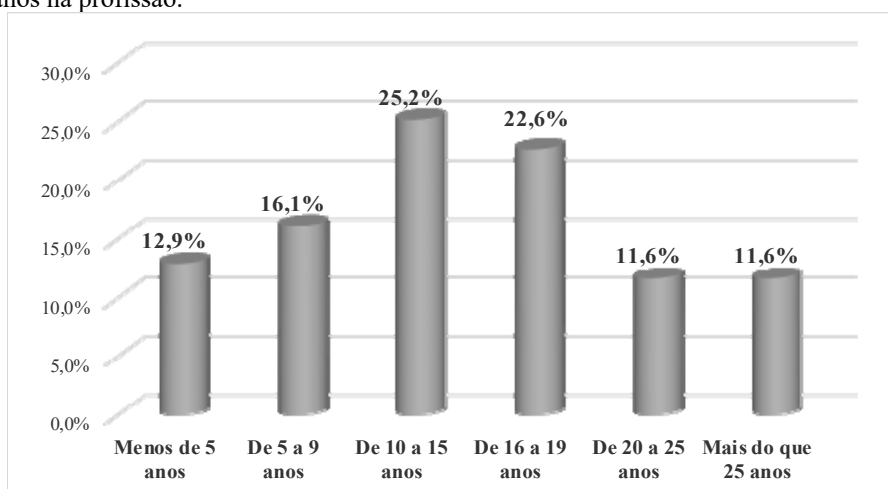
**Gráfico 5: Distribuição dos docentes por género.**

Quanto à faixa etária, o Gráfico 6 mostra que 48,4% (75 docentes) têm entre 36 a 45 anos, 29,0% (45 docentes) estão na faixa dos 46 aos 55 anos, 12,9% (20 docentes) têm mais de 55 anos e 9,7% (15 docentes) encontram-se na faixa etária dos 26 aos 35 anos.



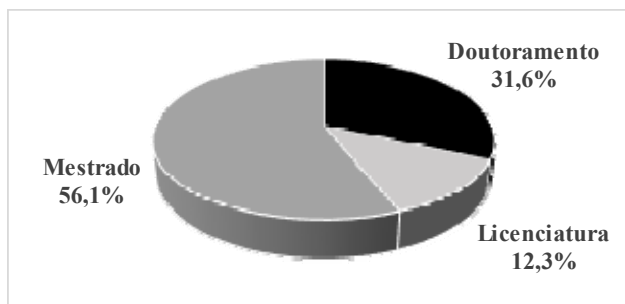
**Gráfico 6: Distribuição dos docentes por faixa etária.**

No Gráfico 7 é apresentada a distribuição dos docentes por tempo de serviço, no qual se verifica que a maioria dos docentes respondentes (25,2%) se encontra na docência há 10-15 anos. É também possível constatar que 22,6% lecionam há 16-19 anos, 16,1% há 5-9 anos, 12,9% há 20-25 anos, e 11,6% estão há mais de 25 anos na profissão.



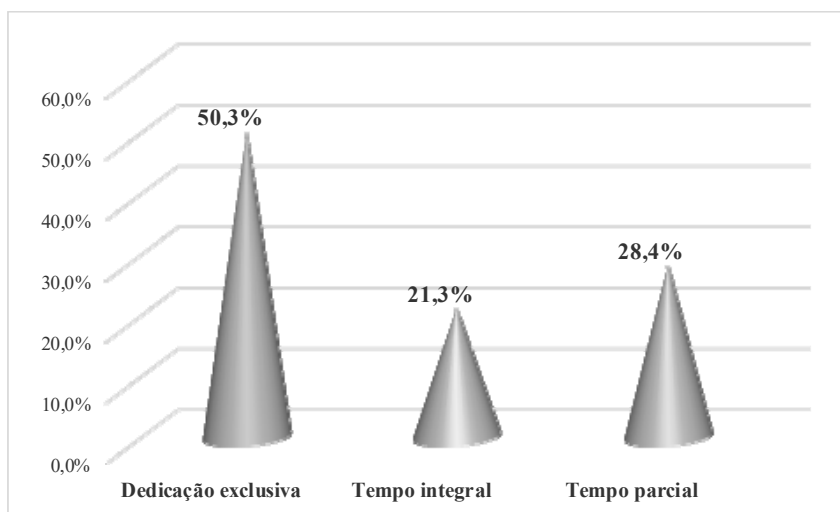
**Gráfico 7: Distribuição dos docentes por tempo de serviço.**

No que diz respeito às habilitações académicas, pode observar-se, através do Gráfico 8, que os docentes respondentes detêm maioritariamente o grau de mestrado (56,1%), 31,6% detêm um doutoramento e apenas 12,3% são licenciados.



**Gráfico 8: Distribuição dos docentes por habilitações académicas.**

Quanto à distribuição dos docentes por situação profissional, pode-se constatar, no Gráfico 9, que metade dos docentes respondentes exerce a função docente em regime de dedicação exclusiva (50,3%), 28,4% exercem a função a tempo parcial e apenas 21,3% exercem a função a tempo integral.



**Gráfico 9: Distribuição dos docentes por situação profissional.**

## 5.2 ANÁLISE FATORIAL DAS COMPETÊNCIAS GERAIS PARA OS ESTUDANTES FINALISTAS E DOCENTES DE CONTABILIDADE

Após a validação da utilização da análise de componentes principais (ACP) através da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett (Marôco, 2014; Pestana & Gageiro, 2014), procedeu-se à determinação do número de componentes principais a reter. Para este estudo, optou-se pelo critério da variância total explicada, que é um método que consiste em incluir as componentes suficientes que permitam explicar 70% a 90% da variabilidade total das variáveis originais (Jolliffe, 2002). O método proposto pelo autor consiste em escolher os fatores que explicam 70% a 80% da variabilidade total, de forma a resumir a informação contida nas variáveis originais, mas não perdendo o poder de explicação das mesmas.

### 5.2.1 ESTUDANTES FINALISTAS

Para as competências gerais, o valor obtido para a estatística KMO=0,929 significa que o resultado da aplicação da análise de componentes principais deve ser interpretado como tendo um nível muito bom, ou seja, dispõe-se de muito boa informação para a análise pretendida. (Marôco, 2014, p. 477).

Seguidamente, realizou-se o teste de esfericidade de Bartlett, o qual apresenta um  $P\text{-value}=0,000 (<0,05)$ , portanto, rejeita-se a  $H_0$ , concluindo que existem correlações significativas entre as variáveis originais. Pode-

se concluir que a aplicação da análise de componentes principais é válida. As variáveis estão correlacionadas entre si, pelo que é possível encontrar fatores que expliquem as correlações existentes (Marôco, 2014, p. 55).

Foram, então, incluídas dezasseis variáveis na análise e extraídas as componentes principais e determinadas as componentes necessárias para representar adequadamente os dados iniciais, tendo sido retidos quatro fatores que explicam cerca de 70% da variabilidade total. Com o objetivo de uma melhor interpretação procedeu-se à rotação *varimax*.

No Quadro 3, que a seguir se apresenta, constam as variáveis estratégicas constituintes de cada componente principal (fator estratégico ou dimensão estratégica). As variáveis estão colocadas por ordem decrescente do peso da sua contribuição. Também são atribuídas designações aos fatores estratégicos e apresenta-se a sua interpretação.

Posteriormente, efetuou-se o teste *alpha de Cronbach*, a fim de verificar a consistência das quatro componentes principais.

**Quadro 3: Dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas.**

<b>Dimensões agregadoras</b>	<b>Componentes principais</b>	<b>Variáveis Estratégicas</b>	<b>Pesos</b>	<b>Interpretação das componentes principais</b>
<b>Orientação para resultados</b>	1	Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,78	Capacidade para apreciar o trabalho executado, evidenciando uma comunicação eficaz na transmissão da informação, numa sequência lógica de discernimentos, conseguindo identificar as alternativas existentes e selecionar a mais adequada.
		Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,72	
		Capacidade de raciocínio	0,69	
		Capacidade para tomar decisões	0,65	
		Capacidade de organização	0,58	
<b>Análise e integração da informação para a resolução de problemas</b>	2	Capacidade de integração da informação	0,85	Capacidade para analisar e desenvolver conclusões razoáveis para os problemas apresentados através de um conjunto de informação disponibilizada a partir de múltiplas fontes.
		Capacidade para analisar a informação	0,84	
		Capacidade de resolver problemas	0,83	
<b>Trabalho em equipa e tolerância à pressão</b>	3	Capacidade para trabalhar em equipa	0,77	Capacidade de integração nas equipas de trabalho dentro e fora do seu contexto habitual, partilhando informações e conhecimentos, contribuindo para um bom ambiente de trabalho, lidando com as situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada e profissional.
		Capacidade para trabalhar sob pressão	0,71	
		Capacidade para utilizar as TIC	0,59	
		Capacidade de relacionamento interpessoal	0,53	
		Gestão do tempo	0,49	
<b>Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico</b>	4	Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	0,82	Capacidade de procura constante da construção e identificação de novos conhecimentos de forma a melhor corresponder às exigências de cada uma das atividades desempenhadas, conseguindo evoluir profissionalmente, sabendo fazer julgamentos, analisar os seus atos, a sua maneira de agir e as possibilidades de efetuar uma autocorreção.
		Capacidade de crítica	0,76	
		Capacidade de autocrítica	0,48	

No Quadro 4, registam-se os níveis de *alpha* para as quatro componentes principais. Pode-se concluir que a componente principal 2 apresenta uma correlação entre os itens muito boa e as componentes principais 1, 3 e 4 apresentam uma correlação boa (Pestana & Gageiro, p. 526).

**Quadro 4: Tabela Geral do *alpha* de Cronbach.**

Componente principal	Designação atribuída	Alpha de Cronbach	Número de variáveis
1	Orientação para resultados	0,86	5
2	Análise e integração da informação para a resolução de problemas	0,92	3
3	Trabalho em equipa e tolerância à pressão	0,81	5
4	Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico	0,81	3

O Quadro 5, regista os resultados das dimensões, quanto às médias e desvio-padrão para o modelo global das competências gerais para os estudantes finalistas.

**Quadro 5: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para os estudantes finalistas.**

Dimensões (1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente)	Média	D. Padrão
<b>Orientação para resultados</b>	<b>5,22</b>	<b>0,88</b>
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	5,06	1,12
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	5,30	1,10
18 Capacidade de raciocínio	4,93	1,25
17 Capacidade para tomar decisões	5,39	0,97
19 Capacidade de organização	5,40	1,03
<b>Análise e integração da informação para a resolução de problemas</b>	<b>5,22</b>	<b>0,85</b>
7 Capacidade de integração da informação	5,21	0,93
8 Capacidade para analisar a informação	5,22	0,90
6 Capacidade de resolver problemas	5,22	0,90
<b>Trabalho em equipa e tolerância à pressão</b>	<b>5,44</b>	<b>0,85</b>
11 Capacidade para trabalhar em equipa	5,64	1,03
10 Capacidade para trabalhar sob pressão	5,41	1,18
9 Capacidade para utilizar as TIC	5,17	1,29
16 Capacidade de relacionamento interpessoal	5,53	1,12
15 Gestão do tempo	5,44	1,02
<b>Aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico</b>	<b>5,10</b>	<b>0,92</b>
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	5,04	1,15
13 Capacidade de crítica	5,09	1,00
14 Capacidade de autocrítica	5,18	1,09
<b>Valor médio</b>	<b>5,24</b>	<b>0,75</b>

Observando o Quadro 5, é possível concluir que os estudantes finalistas revelam pouca concordância com o desenvolvimento das competências gerais no seu percurso de formação superior. De facto, o valor médio é  $x_m=5,24$  correspondente ao grau de “Concordo pouco” na escala de concordância utilizada.

São de destacar como valores médios máximos:

- capacidade para trabalhar em equipa ( $x_m=5,64$  e  $s=1,03$ );

- capacidade de relacionamento interpessoal ( $x_m=5,53$  e  $s=1,12$ );
- gestão do tempo ( $x_m=5,44$  e  $s=1,02$ );

São de destacar como valores médios mínimos:

- capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado ( $x_m=5,06$  e  $s=1,12$ );
- capacidade de aprendizagem ao longo da vida ( $x_m=5,04$  e  $s=1,15$ );
- capacidade de raciocínio ( $x_m=4,93$  e  $s=1,25$ ).

Verifica-se que a dimensão “orientação para resultados” tem cinco variáveis apresentando o valor médio  $x_m=5,22$  e o desvio-padrão  $s=0,88$ . A capacidade de organização apresenta o valor médio máximo ( $x_m=5,40$  e  $s=1,03$ ) desta dimensão, revelando pouca concordância perante o seu desenvolvimento. A capacidade de raciocínio ( $x_m=4,93$  e  $s=1,25$ ) tem o valor médio mínimo das dezasseis competências gerais presentes no inquérito, indicando a menor concordância quanto ao seu desenvolvimento ao longo do curso frequentado.

A dimensão “análise e integração da informação para a resolução de problemas” tem três variáveis, originando o valor médio  $x_m=5,22$  e o desvio-padrão  $s=0,85$ . Nesta dimensão as variáveis com os valores médios mais altos são a capacidade para analisar a informação e a capacidade de resolver problemas ( $x_m=5,22$  e  $s=0,90$ ). Já o valor médio mínimo é apresentado pela capacidade de integração da informação ( $x_m=5,21$  e  $s=0,93$ ).

O “trabalho em equipa e tolerância à pressão” tem cinco variáveis, e apresenta o valor médio máximo ( $x_m=5,44$  e  $s=0,85$ ) das quatro dimensões do modelo. A capacidade para trabalhar em equipa tem o valor médio máximo das dezasseis competências gerais do inquérito ( $x_m=5,64$  e  $s=1,03$ ) e a capacidade para utilizar as TIC o valor médio mínimo ( $x_m=5,17$  e  $s=1,29$ ) nesta dimensão. Esta capacidade apresenta o desvio-padrão mais elevado de todo o inquérito, evidenciando muitas respostas extremadas, talvez motivadas pelo facto de se analisarem todas as IES nacionais com cursos de Contabilidade acreditados pela A3ES.

A dimensão “aprendizagem ao longo da vida e sentido crítico” regista o valor médio mínimo ( $x_m=5,10$  e  $s=0,92$ ) nas quatro dimensões do modelo. Nesta dimensão com três variáveis, a capacidade de autocrítica ( $x_m=5,18$  e  $s=1,09$ ) é a que apresenta valor médio máximo. O valor médio mais baixo é dado pela capacidade de aprendizagem ao longo da vida ( $x_m=5,04$  e  $s=1,15$ ).

## 5.2.2 DOCENTES DE CONTABILIDADE

Foram também efetuados todos os procedimentos estatísticos adequados para a verificação da possibilidade de aplicação da análise fatorial, tendo-se obtido um valor do KMO de 0,946, considerado excelente (Marôco, 2014, p. 477). O teste de esfericidade de Bartlett apresenta um P-value  $<0,000$  e, conseqüentemente, rejeita a  $H_0$ , concluindo-se que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Foram retidos quatro fatores que explicam 79% da variabilidade total, tendo as variáveis uma correlação positiva em todas as situações.

No Quadro 6, são apresentadas as quatro dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade e a sua interpretação. As variáveis estão colocadas por ordem decrescente do peso da sua contribuição.

Posteriormente efetuou-se o teste *alpha de Cronbach*, a fim de verificar a consistência das quatro componentes principais.

**Quadro 6: Dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade.**

<b>Dimensões agregadoras</b>	<b>Componentes principais</b>	<b>Variáveis Estratégicas</b>	<b>Pesos</b>	<b>Interpretação das componentes principais</b>
<b>Sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados</b>	1	Capacidade de crítica	0,82	Capacidade para questionar e analisar de forma racional e inteligente a informação necessária à realização das tarefas, manifestando interesse em alargar os conhecimentos e experiência profissional de forma a melhor corresponder às solicitações. A fim de implementar as soluções eficazmente, consegue tomar decisões em qualquer situação, comunicando-as assertivamente e interagindo adequadamente com pessoas de diferentes características.
		Capacidade de autocrítica	0,81	
		Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	0,79	
		Capacidade para tomar decisões	0,75	
		Capacidade de raciocínio	0,72	
		Capacidade de comunicação (oral e escrita)	0,72	
		Capacidade de relacionamento interpessoal	0,65	
		Capacidade de organização	0,65	
		Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	0,61	
		Gestão do tempo	0,54	
<b>Tolerância à pressão e trabalho em equipa</b>	2	Capacidade para trabalhar sob pressão	0,76	Capacidade para lidar com situações de pressão e com as contrariedades de forma adequada, mantendo o controlo emocional e o discernimento profissional, evidenciando comportamentos que demonstram facilidade de integração no grupo, colaborando e participando, no sentido de melhorar o desempenho grupal.
		Capacidade para trabalhar em equipa	0,63	
<b>Tecnologias de informação</b>	3	Capacidade para utilizar as TIC	0,89	Capacidade para utilizar apropriadamente as tecnologias de informação na sua prática profissional, nomeadamente como ferramenta de comunicação e aprendizagem, para aceder e gerir informação.
		Capacidade de integração da informação	0,69	
<b>Resolução de problemas</b>	4	Capacidade de resolver problemas	0,81	Capacidade para analisar e desenvolver conclusões razoáveis para a resolução dos problemas apresentados, através da informação disponibilizada, ponderando as diversas alternativas de resposta.
		Capacidade para analisar a informação	0,50	

No Quadro 7, registam-se os níveis de *alpha* para as quatro componentes principais. Pode-se concluir que os valores de *alpha* para a componente principal 1 devem ser considerados muito bons e para as componentes principais 2, 3 e 4 razoáveis (Pestana & Gageiro, p. 526).

**Quadro 7: Tabela Geral do *alpha de Cronbach*.**

Componente principal	Designação atribuída	Alpha de Cronbach	Número de variáveis
1	Sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados	0,96	10
2	Tolerância à pressão e trabalho em equipa	0,77	2
3	Tecnologias de informação	0,76	2
4	Resolução de problemas	0,79	2

No Quadro 8, apresenta-se a média e o desvio-padrão das competências e dos quatro fatores estratégicos do modelo global das competências gerais para os docentes de Contabilidade.

**Quadro 8: Resultados das dimensões do modelo global de competências gerais para os docentes de Contabilidade.**

Dimensões (1 - Discordo totalmente a 7 - Concordo totalmente)	Média	D. Padrão
<b>Sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados</b>	<b>5,53</b>	<b>1,10</b>
13 Capacidade de crítica	5,77	1,18
14 Capacidade de autocrítica	5,46	1,36
12 Capacidade de aprendizagem ao longo da vida	5,26	1,29
17 Capacidade para tomar decisões	5,69	1,02
18 Capacidade de raciocínio	5,45	1,28
21 Capacidade de comunicação (oral e escrita)	5,61	1,09
16 Capacidade de relacionamento interpessoal	5,74	0,96
19 Capacidade de organização	5,77	1,09
20 Capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado	5,31	1,27
15 Gestão do tempo	5,84	0,94
<b>Tolerância à pressão e trabalho em equipa</b>	<b>5,82</b>	<b>0,91</b>
10 Capacidade para trabalhar sob pressão	5,69	1,11
11 Capacidade para trabalhar em equipa	5,95	0,90
<b>Tecnologias de informação</b>	<b>5,83</b>	<b>0,88</b>
9 Capacidade para utilizar as TIC	5,81	0,89
7 Capacidade de integração da informação	5,84	1,05
<b>Resolução de problemas</b>	<b>6,14</b>	<b>0,88</b>
6 Capacidade de resolver problemas	6,24	0,73
8 Capacidade para analisar a informação	6,05	0,98
<b>Valor médio</b>	<b>5,83</b>	<b>0,80</b>

Observando o Quadro 8, pode-se concluir que os docentes de Contabilidade apresentam elevada concordância com o desenvolvimento das competências gerais por parte dos estudantes finalistas, pois a média das respostas apresenta o valor de  $x_m=5,83$  correspondente ao grau de “Concordo em grande parte” na escala de concordância utilizada.

- São de destacar os três valores médios máximos:
  - capacidade de resolver problemas ( $x_m=6,24$  e  $s=0,73$ );
  - capacidade para analisar a informação ( $x_m=6,05$  e  $s=0,98$ );
  - capacidade para trabalhar em equipa ( $x_m=5,95$  e  $s=0,90$ ).
- Assim como os valores médios mínimos:
  - capacidade de raciocínio ( $x_m=5,45$  e  $s=1,28$ );

- capacidade de avaliar a qualidade do trabalho realizado ( $x_m=5,31$  e  $s=1,27$ );
- capacidade de aprendizagem ao longo da vida ( $x_m=5,26$  e  $s=1,29$ );

A dimensão “sentido crítico, aprendizagem ao longo da vida e orientação para resultados” regista o valor médio mínimo ( $x_m=5,53$  e  $s=1,10$ ) nas quatro dimensões do modelo. Nesta dimensão com dez variáveis, a gestão do tempo ( $x_m=5,84$  e  $s=0,94$ ) apresenta o valor médio máximo. A variável que apresenta menor pontuação em termos médios é a capacidade de aprendizagem ao longo da vida ( $x_m=5,26$  e  $s=1,29$ ). Esta competência também apresenta o valor médio mínimo das dezasseis competências gerais constantes do inquérito.

A “tolerância à pressão e trabalho em equipa” tem duas variáveis e apresenta o valor médio  $x_m=5,82$  e o desvio-padrão  $s=0,91$ . A variável com valor médio mais elevado é a capacidade para trabalhar em equipa ( $x_m=5,95$  e  $s=0,90$ ) e a capacidade para trabalhar sob pressão ( $x_m=5,69$  e  $s=1,11$ ) revela o valor médio mais baixo.

A dimensão “tecnologias de informação” tem duas variáveis e assinala o valor médio  $x_m=5,83$  e um desvio-padrão  $s=0,88$ . A variável com o valor médio mais alto e mais baixo são, respetivamente, a capacidade de integração da informação ( $x_m=5,84$  e  $s=1,05$ ) e capacidade para utilizar as TIC ( $x_m=5,81$  e  $s=0,89$ ).

O valor médio máximo nas quatro dimensões do modelo é revelado pela dimensão “resolução de problemas” ( $x_m=6,14$  e  $s=0,88$ ), composta por duas variáveis. A capacidade de resolver problemas tem o valor médio máximo das dezasseis competências gerais do inquérito ( $x_m=6,24$  e  $s=0,73$ ) e a capacidade para analisar a informação ( $x_m=6,05$  e  $s=0,98$ ) o valor médio mais baixo desta dimensão.

## 6. CONCLUSÕES

Este artigo pretende contribuir para o conhecimento das competências gerais desenvolvidas em cursos do ensino superior de Contabilidade analisando a perceção dos estudantes finalistas e dos docentes de Contabilidade.

Através dos resultados obtidos neste estudo, e respondendo à primeira questão de investigação, conclui-se que os estudantes finalistas percecionam a dimensão “trabalho em equipa e tolerância à pressão” ( $x_m=5,44$ ) como a mais desenvolvida, sendo a “capacidade para trabalhar em equipa” ( $x_m=5,64$ ), a “capacidade de relacionamento interpessoal” ( $x_m=5,53$ ) e a “gestão do tempo” ( $x_m=5,44$ ), as competências gerais mais destacadas.

Respondendo à segunda questão de investigação, conclui-se que os docentes de Contabilidade percecionam a dimensão “resolução de problemas” ( $x_m=6,14$ ) como a mais desenvolvida pelos estudantes, considerando a “capacidade de resolver problemas” ( $x_m=6,24$ ), a “capacidade para analisar a informação” ( $x_m=6,05$ ) e a “capacidade para trabalhar em equipa” ( $x_m=5,95$ ) como as mais desenvolvidas de todas.

Verifica-se, ainda, que, tanto estudantes finalistas como docentes de Contabilidade têm a mesma opinião relativamente à competência “capacidade para trabalhar em equipa”, como uma das mais desenvolvidas nos cursos de formação superior.

O principal constrangimento da presente investigação prende-se com a grande dificuldade na obtenção dos contactos e das respostas tanto dos estudantes finalistas como dos docentes de Contabilidade apesar das insistências que foram sendo efetuadas.

Para investigações futuras considera-se importante que o âmbito deste estudo seja alargado, com enfoque na opinião das grandes empresas que recrutam diplomados em Contabilidade, no sentido de confirmar ou refutar as conclusões deste trabalho de investigação preliminar.

Neste contexto, somente a aposta num sistema de ensino integrado capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes irá proporcionar um apoio adequado no processo de transição para a vida socioprofissional, capacitando o indivíduo a fazer as suas próprias opções e a responder da melhor forma aos estímulos colocados pelo mercado de trabalho. No futuro, o ensino superior, nomeadamente o ensino da Contabilidade, precisa de continuar a trabalhar novas formas de ensino e aprendizagem, de forma a preparar os estudantes para uma profissão em célere crescimento.

## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, R., Morgado, J., Silva, J. L., Domingos, R., Santos, A., Marques, A., Conceição, C. & Nogueira, R. (2015). O Projeto em Simulação Empresarial como método de ensino sucesso: A perspetiva dos alunos de contabilidade do ISCAL. *Atas do V Congresso dos TOC*. Consultado em 30 de junho de 2016. Disponível em <https://www.occ.pt/news/trabalhoscongv/pdf/49.pdf>
- Cabral-Cardoso, C., Estevão, C. & Silva, P. (2006). Competências transversais dos diplomados do ensino superior: Perspectiva dos empregadores e diplomados. Guimarães: TecMinho.
- Ceitel, M. (2016). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Conchado Peiró, A. (2011). *Modelización multivariante de los procesos de enseñanza – aprendizaje basados en competencias en educación superior*. Tese de doutoramento não publicada. Universidad Politécnica de València, Espanha.
- Covas, A., Pinheiro, M. & Ferreira, C. (2012). O ensino da Contabilidade e o mercado de trabalho. *Atas do XV Encuentro AECA*. Consultado em 2 de dezembro de 2016. Disponível em [http://www.aeca1.org/pub/on\\_line/comunicaciones\\_xvencuentroaeca/general.htm](http://www.aeca1.org/pub/on_line/comunicaciones_xvencuentroaeca/general.htm)
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Gemerek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Consultado em 14 de janeiro de 2014. Disponível em [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)
- Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.ª ed. revista e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo.
- International Federation of Accountants. (2011). Competent and versatile. Consultado em 2 de julho de 2016. Disponível em <https://www.ifac.org/publications-resources/competent-and-versatile-how-professional-accountants-business-drive-sustainab>
- Jackling, B. & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4-5), 369-385. doi: 10.1080/09639280902719341.
- Jolliffe, I. T. (2002). *Principal component analysis* (2.ª ed.). Nova Iorque: Springer.
- Kavanagh, M. H. & Drennan, L. (2008). What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, 48(2), 279-300. doi:10.1111/j.1467-629x.2007.00245.x.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6.ª ed.). Lisboa: ReportNumber.
- Neves, J. G., Garrido, M. & Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Paisey, C. & Paisey, N. J. (2010). Developing skills via work placements in accounting: Student and employer views. *Accounting Forum*, 34, 89–108. doi:10.1016/j.accfor.2009.06.001.
- Pan, P. & Perera, H. (2012). Market relevance of university accounting programs: Evidence from Australia. *Accounting Forum*, 36, 91-108. doi:10.1016/j.accfor.2011.11.001.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Sarmiento, M. (2013b). *Metodologia científica para a elaboração, escrita e apresentação de teses*. Lisboa: Universidade Lusíada Editora.
- Sousa, I. (2011). *Processo de Bolonha e mudanças na educação superior: Um estudo no ensino superior politécnico português*. Tese de doutoramento não publicada, Instituto de Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Van der Klink, M., Boon, J. & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: Presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40(1), 72-89.