



Accounting research and teaching: perceptions of Portuguese public higher education professors

Graciete Costa^a, Lídia Oliveira^b, Delfina Gomes^c

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between accounting research and teaching, according to the perception of Portuguese public higher education teachers. The study employs a qualitative research methodology, using semi-structured interviews carried out with Portuguese academics in the accounting field. The results corroborate the existence identified in the literature of a gap between accounting research and teaching, more evident at the undergraduate level, highlighting the pertinence of the contributions of the studies and the rather difficult integration of research into teaching. This study contributes to raising awareness and reflection on the importance of the relationship between research and higher education in accounting, and to support the decision-making process of a variety of social actors that work within that relationship, namely directors of higher education institutions, course directors, higher education teachers, higher education assessment and accreditation bodies, journal editors and professional bodies.

Keywords: Academics; Accounting; Higher education; Research; Perceptions; Research-teaching relationship.

^a Universidade Lusíada - COMEGI e Universidade do Minho, Portugal **E-mail address:** gracietecosta@fam.ulusiada.pt

^b Escola de Economia e Gestão & NIPE, Universidade do Minho, Portugal **E-mail address:** lidiaoliv@eeg.uminho.pt

^c Universidade do Minho, Escola de Economia e Gestão, CIGP/UMinho, Braga, Portugal **E-mail address:** dgomes@eeg.uminho.pt

A investigação e o ensino da contabilidade: percepções dos docentes do ensino superior público português

RESUMO

Este estudo analisa a relação da investigação com o ensino da contabilidade, segundo a percepção dos docentes do ensino superior público português. A pesquisa adota uma metodologia de investigação qualitativa, recorrendo a entrevistas semiestruturadas realizadas a docentes da área da contabilidade. Os resultados corroboram a literatura existente quanto à existência de um *gap* entre investigação e ensino da contabilidade, mais evidente ao nível da licenciatura, destacando a pertinência dos contributos e a nem sempre fácil integração da investigação no ensino. Este estudo contribui para sensibilizar e gerar uma reflexão sobre a importância da relação entre a investigação e o ensino da contabilidade, e apoiar o processo de tomada de decisão de uma diversidade de atores sociais que atua no âmbito desta relação, nomeadamente diretores de instituições de ensino superior, diretores de cursos, docentes do ensino superior, organismos de avaliação e de acreditação do ensino superior, editores de revistas e organismos profissionais.

Palavras-Chave: Docentes; Contabilidade; Ensino superior; Investigação; Percepções; Relação investigação-ensino.

1. Introdução

Os objetivos das Instituições de Ensino Superior (IES) compreendem uma combinação de atividades de investigação, ensino e interação com a sociedade (Lubbe, 2014; Tucker & Scully, 2020). Para além do ensino, os docentes do ensino superior (académicos) acumulam a componente de investigação, a qual possui um peso muito relevante na avaliação do seu desempenho. O ensino e a investigação são, pois, as duas atividades principais das IES (Glover et al., 2012; Tight, 2016; Tucker & Scully, 2020).

Apesar dos académicos possuírem liberdade científica, podendo decidir sobre que temáticas pretendem investigar, nos últimos tempos, governos, editores e instituições de ensino e investigação têm exercido uma maior influência, por meio de práticas de gestão, esquemas de medição e decisões políticas, sobre o que pode ser submetido a revistas e o que é valorizado. Desta forma, têm-se transformado em criadores de limites e, por sua vez, os académicos em máquinas de produção (Arquero et al., 2016; Guthrie & Parker, 2014).

A relação entre a investigação e o ensino não é consensual (Burke et al., 2017). O facto da carreira e do sucesso académico dependerem da quantidade e qualidade da investigação influencia o tempo investido pelos académicos nas atividades de ensino, que, por vezes, minimizam em detrimento da investigação (Dandago & Shaari, 2013; Glover et al., 2012; Lubbe, 2014; O'Connell et al., 2015; Ter Bogt & Van Helden, 2014; Wright & Chalmers, 2010). Há quem reconheça a investigação e o ensino como complementares e capazes de integração (Burke et al., 2017; Burke & Rau, 2010; Fellingham, 2007; García Benau, 1997; Tight, 2016), bem como quem considere as suas sinergias limitadas, argumentando que ambas as atividades exigem competências, mentalidades e ferramentas diferentes (Brown & McCartney, 1998; Coate et al., 2001).

A investigação é um processo de descoberta intelectual com o potencial para transformar o conhecimento e a compreensão do mundo (Ryan et al., 2002), um caminho para garantir a legitimidade das IES e um meio de gerar mais recursos (Tucker & Parker, 2020). Estas instituições têm enfatizado a importância crucial do papel da investigação, prevalecendo preocupações sobre a eficácia da influência da investigação no ensino (Dopuch, 1989; Fraser et al., 2020; García Benau, 1997; Guthrie et al., 2019; Hancock et al., 2019; Jorge et al., 2019; Kinney, 1989; O'Connell et al., 2015; Tight, 2016). A apresentação dessa investigação no formato de artigo em revistas científicas tem sido apontada como a principal causa imputável à desconexão entre investigação e ensino, uma vez que essas revistas são essencialmente direcionadas para os investigadores e não para os estudantes (Merchant, 2012; O'Connell et al., 2015; Tucker et al., 2019).

Nas últimas décadas, assistiu-se a um aumento do número de académicos doutorados na área científica da contabilidade. A área internacionalizou-se, com conferências e colóquios espalhados pelo mundo (Glover et al., 2012; Guthrie & Parker, 2014) e um crescimento de revistas e artigos de investigação em contabilidade. Novos assuntos têm sido investigados e outros que se encontravam em segundo plano têm ganho relevância (Dyckman & Zeff, 2015; García-Ayuso & Sierra Molina, 1994). Simultaneamente, testemunhou-se uma sofisticação crescente das metodologias aplicadas, das teorias empregues e uma exposição e reflexão teórica relacionada (Hopwood, 2008; Major, 2017; Vieira, 2009). Todavia, a investigação que geralmente é considerada útil para a docência da contabilidade tem pouco, ou mesmo nenhum, potencial para ser publicada em revistas de excelência (Arquero et al., 2016). Académicos e profissionais têm vindo a reconhecer esta incoerência e as consequências adversas que poderão advir de tal situação (Arquero et al., 2016). Torna-se, por isso, relevante refletir sobre o lugar e o papel da contabilidade enquanto ciência social no ensino superior de hoje, cabendo aos académicos da área indagar o seu real valor, quer ao nível da investigação, quer do ensino.

As pressões a que os docentes do ensino superior estão sujeitos ao nível da investigação e do ensino são motivos encorajadores para a realização deste estudo. O estudo da ligação entre a investigação e o ensino da contabilidade em Portugal tem sido negligenciado, apesar da sua crescente importância, essencialmente devido aos recursos públicos investidos na investigação, exigindo-se acrescida transparência na sua aplicação e potencial retorno para a sociedade por via do ensino, tal como se verifica em diferentes países (ver Fraser et al., 2020; Tucker et al., 2019). As transformações tecnológicas estão e continuarão a criar oportunidades, destacando-se uma disrupção da prática e da investigação da contabilidade tradicional (e.g., Guthrie & Parker, 2014, 2016). As disrupções digitais são o catalisador de uma significativa mudança no papel dos profissionais de contabilidade (Freeman & Wells, 2015), refletida na automação de muitas tarefas por eles executadas. Guthrie e Parker (2016) aconselham os académicos de contabilidade a serem otimistas na sua abordagem à investigação, a não terem uma visão estreita do mundo, a serem verdadeiramente interdisciplinares, fazendo a diferença, garantindo que os seus esforços académicos contribuam para a prática, para a política de ensino e para um bem social mais amplo. Os autores incentivam a realização de investigação inovadora que reflita sobre os desafios que a sociedade, nações, organizações, profissionais e educadores enfrentam, de modo a poderem beneficiar dela (Guthrie & Parker, 2016).

Este estudo analisa a relação da investigação com o ensino da contabilidade, segundo a perceção dos docentes do ensino superior público português. A investigação adota uma metodologia qualitativa e recorre a 23 entrevistas semiestruturadas. Os dados foram recolhidos durante um período que se caracterizou por uma estagnação da

carreira docente no ensino superior em Portugal e pela falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelos académicos (Cerdeira et al., 2021).

Este estudo contribui para enriquecer a literatura em ensino da contabilidade, focando se na relação da investigação com o ensino. Suscita, também, uma reflexão junto de vários atores sociais, tais como diretores de IES, diretores de cursos, docentes do ensino superior, organismos de avaliação e de acreditação do ensino superior, editores de revistas e organismos profissionais, que atuam neste contexto, nomeadamente ao nível da investigação e do ensino da contabilidade.

O artigo está organizado da seguinte forma. A próxima secção analisa a literatura existente. A terceira secção ilustra os pressupostos metodológicos e descreve os processos de recolha e análise de dados. A contextualização do ensino superior em Portugal é apresentada na quarta secção. Na quinta secção são evidenciadas as contribuições mais relevantes apontadas pelos entrevistados. A discussão e conclusão dos resultados é apresentada na secção final.

2. Contabilidade: Investigação e Ensino

O crescimento no ensino superior foi acompanhado pelo crescimento da produção de investigação (Annala & Mäkinen, 2011). O ensino superior deve destinar-se a criar independência de pensamento e desenvolver as capacidades críticas dos alunos, bem como a originalidade e a criatividade nas abordagens dos problemas (Latif et al., 2019). Neste domínio, a investigação deve sustentar o ensino, nomeadamente o conteúdo do curso ou unidade curricular (Annala & Mäkinen, 2011; O'Connell et al., 2015).

No âmbito da contabilidade, a comunidade académica tem debatido a questão do ensino *versus* investigação (Annala & Mäkinen, 2011; Duff & Marriott, 2012, 2017; Dyson, 1995; Lubbe & Duff, 2021; Ramsden & Moses, 1992; Tight, 2016; Tucker & Lawson, 2020), tema importante, controverso, mas também um problema implícito no desenvolvimento dos cursos (Beaver, 1984). Kaplan (1989) apresentou a ligação entre a investigação e o ensino da contabilidade como o segundo de seis arcos direcionais que ligam os vértices do triângulo investigação-ensino-prática da contabilidade. Tem havido um debate contínuo, sendo ainda uma preocupação presente, sobre até que ponto a investigação académica agrega valor à aprendizagem do aluno ou seu subsequente uso na prática (Tucker & Lawson, 2020). A integração de investigação, ensino e prática não é assumida como axiomática, uma vez que as ligações entre investigação e prática, e entre investigação e ensino, nem sempre são óbvias ou facilmente demonstráveis (Tucker & Lawson, 2020).

A ligação entre estas duas principais funções das IES, investigação e ensino, é uma responsabilidade óbvia dos académicos de contabilidade e é, ou deveria ser, simbiótica (Burke et al., 2017; Burke & Rau, 2010; Lubbe & Duff, 2021; Tight, 2016). A atividade de investigação constitui um suporte valioso da atividade docente, uma vez que permite adquirir hábitos críticos e metodológicos na formação dos estudantes (e.g., Demski & Zimmerman, 2000; García Benau, 1997). Ou seja, é essencial para a compreensão da relevância do que se ensina, bem como do que se investiga e, consequentemente, do impacto da investigação.

A investigação tem influência no ensino, uma vez que os docentes investigam o mundo real da contabilidade, tentando entender como as práticas estabelecidas afetam o comportamento (Kinney, 1989). Eles estudam as relações entre os factos, pelo que não ensinam aos alunos apenas as regras, mas as teorias sobre as causas e os efeitos das mesmas. Neste contexto, o contacto com investigação publicada ajuda a manter o conhecimento dos docentes na área e a transmitir, em contexto de aula, ensinamentos que não vêm refletidos nos livros técnicos (Hoque, 2002; Robertson & Bond, 2001).

Um outro argumento apresentado na literatura (García Benau, 1997; Ramsden & Moses, 1992), é a potencial relação entre a qualidade do docente e a qualidade da investigação por ele desenvolvida. No âmbito do estudo das perceções dos próprios académicos, Dyson (1995) constatou que os investigadores ativos tendem a concordar bastante mais com a afirmação de que não se é um bom professor se não se realizar investigação relevante do que os que não o são. Os resultados revelaram que a investigação é percecionada como tendo um efeito benéfico no ensino e o envolvimento com a investigação melhora o desempenho do docente, posição com a qual nos identificamos (Dyson, 1995). A investigação fornece material adicional para palestras e tutoriais, mantém os docentes atualizados e dá-lhes uma sensação de autorrealização. Os docentes deveriam também dialogar mais com os alunos sobre as investigações que realizam (García Benau, 1997), já que a exclusão dos resultados da investigação no ensino cria mais problemas do que os que resolve (Fellingham, 2007), e ser encorajados a cooperar no ensino orientado para a investigação (Chalmers & Wright, 2011; Gebreiter, 2022; Puyou, 2022).

Mas, se, por um lado, há quem defenda que o ensino e a investigação são complementos fortes e não substitutos (e.g., Annala & Mäkinen, 2011; Demski & Zimmerman, 2000; Fellingham, 2007; García Benau, 1997; O'Connell et al., 2015; Ramsden & Moses, 1992), há também quem considere que essas atividades académicas são concorrentes e sem nenhum complemento (Brown & McCartney, 1998; Coate et al., 2001; Lubbe & Duff, 2021). A contabilidade é uma disciplina relativamente nova no ensino superior, quando comparada, por exemplo, com as artes, o direito e a medicina (Burritt et al., 2010; Demski, 2007). Ao contrário de outras disciplinas académicas,

nas quais a investigação é uma componente importante da aprendizagem, o ensino da contabilidade é frequentemente visto como uma atividade separada do processo de investigação do corpo docente (Duff & Marriott, 2017).

Porém, nem sempre os académicos de contabilidade se sentem valorizados pelo seu papel de docentes, uma vez que as IES têm atribuído maior ênfase e baseado a sua promoção na investigação produzida pelos mesmos (e.g., Duff & Marriott, 2017; Lubbe, 2014). Por este facto, surpreendentemente, nas IES há relativamente pouca interação entre a investigação e o ensino da contabilidade, havendo resistência por parte dos docentes (Duff & Marriott, 2012, 2017). Um grande problema é a falta de recompensas extrínsecas disponíveis para integrar a investigação no ensino, ou vice versa (Duff & Marriott, 2017). Apesar disso, são vários os aspetos positivos da mutualidade da investigação e do ensino: os investigadores possuem competências para supervisionar projetos, trabalhos de investigação e apoiar os estudantes a analisarem criticamente os problemas, sendo o ensino em si visto como um meio capaz de estimular o pensamento de um investigador (Duff & Marriott, 2012).

Um outro aspeto relevante é o controlo direto sobre o ensino da contabilidade exercido pelos organismos profissionais (Lubbe & Duff, 2021), existindo pouca vontade para uma disciplina baseada na investigação académica ou no envolvimento com académicos internacionais. No entanto, as IES não devem abdicar das suas responsabilidades aquando da definição de conteúdos programáticos (Fellingham, 2007; García Benau, 1997; Nieuwoudt & Wilcocks, 2005; Verhoef & Samkin, 2017). Lubbe e Duff (2021) avaliaram empiricamente a relação entre a investigação e o ensino da contabilidade na perspetiva dos académicos de contabilidade na África do Sul. Os autores identificam três *clusters*. O maior subgrupo indica uma consciência igual dos benefícios e dos problemas potenciais da integração ensino e investigação. O segundo subgrupo considera o ensino e a investigação como simbióticos; enquanto o terceiro subgrupo assume que as duas atividades trabalham uma contra a outra, competindo por recursos escassos. Este estudo conclui que existe um conflito entre o exercício da profissão e a investigação académica, uma vez que os académicos de contabilidade têm centrado a sua atenção no ensino de um currículo de contabilidade orientado para a profissão, que permanece dominante na África do Sul, em detrimento da investigação (Lubbe & Duff, 2021).

Influenciado pelo currículo estabelecido pela profissão, o tempo que os académicos dedicam ao ensino tem um impacto negativo sobre o tempo disponível para a realização de investigação. Ou seja, uma hora despendida com o ensino é uma hora que não é dedicada à investigação, facto que tem assumido crucial importância no seio das IES (Duff & Marriott, 2017; García Benau, 1997; Nieuwoudt & Wilcocks, 2005; Robertson & Bond, 2001; Verhoef & Samkin, 2017). Mas, numa hora de ensino podem surgir ideias para novos temas de investigação, por exemplo, através de

questões levantadas pelos alunos ou pela discussão em sala de aula de artigos científicos (Demski & Zimmerman, 2000; Ramsden & Moses, 1992).

É uma realidade o facto de o ensino da contabilidade ser predominantemente baseado em livros didáticos/técnicos e, conseqüentemente, os estudantes do ensino superior terem pouco contacto com artigos académicos (Hoque, 2002; O’Connell et al., 2015; Tucker & Lawson, 2020). Apesar de existirem evidências de que os artigos académicos são uma ajuda valiosa para a aprendizagem da contabilidade (e.g., Puyou, 2022), há quem defenda que os artigos profissionais são considerados de maior utilidade (e.g., Hoque, 2002).

Os académicos têm um compromisso com o ensino, devendo incorporar os resultados das suas investigações nos programas curriculares e unir esforços para a melhoria do ensino da contabilidade lecionado nas IES (García-Ayuso & Sierra Molina, 1994; Puyou, 2022). Em particular, os cursos devem ser estruturados de forma a facilitar o fluxo de ideias em ambas as direções (investigação e ensino) (Beaver, 1984), não obstante a existência de uma potencial resistência estudantil (Woods & Higson, 1996), uma vez que os alunos, essencialmente os das licenciaturas, tendem a demonstrar desinteresse pela integração da investigação no ensino. Woods e Higson (1996) e Zeff (1989) argumentam que, motivados pelo entusiasmo de obter aprovação no exame de acesso à profissão, os alunos valorizam que os docentes se foquem nas matérias dominantes que serão alvo de avaliação pelas associações profissionais, ficando preocupados quando isso não acontece. Ou seja, os alunos exercem pressão sobre o docente para ensinar certos conteúdos e não integrar investigação no ensino.

Tucker e Lawson (2020) estudaram a relação entre a investigação, o ensino e a prática da contabilidade na Austrália e na América do Norte, sob a lente da Teoria da Escolha Racional. Os resultados obtidos sugerem a necessidade de se demonstrar de forma mais eficaz o valor da investigação académica na aprendizagem do aluno e na prática profissional.

Beaver (1984) identificou quatro regras úteis para orientar a incorporação da investigação em sala de aula, nomeadamente: introduzir a investigação em conexão com outros materiais, ilustrando a sua relevância; salientar os resultados e as implicações, em detrimento dos métodos de investigação; evitar explicações excessivamente técnicas; e, por último, enfatizar a natureza experimental dos resultados da investigação. Irving (2011) sugeriu integrar a investigação num curso de licenciatura em contabilidade através de uma abordagem pedagógica promotora da aprendizagem ativa. Porém, a integração da investigação no ensino requer uma bagagem intelectual por parte dos estudantes, que deve ser adquirida nos primeiros anos da licenciatura (Robertson & Bond, 2001). A apresentação e crítica de um artigo científico, utilizando a metodologia de investigação-ação, é

também amplamente reconhecida como uma abordagem útil de melhoria do ensino, reforçando a compreensão dos tópicos por parte dos estudantes, desenvolvendo a sua compreensão acerca da investigação em contabilidade e a sua capacidade de pesquisa de artigos (ver Paisey & Paisey, 2003). Para além de enfatizar a compreensão do conhecimento contabilístico dos alunos, estas experiências procuram desenvolver o seu pensamento e competências críticas interpessoais, qualidades que são exigidas a um profissional de contabilidade (Irving, 2011).

Recentemente, Tucker e Lawson (2020) também apresentaram sugestões para aumentar os benefícios e reduzir os custos associados ao maior envolvimento da investigação em sala de aula. O tempo necessário para compreender e apreciar as lições transmitidas através de trabalhos de investigação é um custo primário percebido. De modo a aumentar a produtividade em termos de eficiência de tempo, Tucker e Lawson (2020) sugerem a presença de instrutores que orientem os alunos na leitura da investigação académica, nomeadamente através de sinopses que condensem os resultados da investigação, de modo a fornecer aos estudantes informações suficientes para identificarem e avaliarem as informações de um artigo publicado. Para aumentar os benefícios percebidos da investigação académica em contextos de sala de aula e prática, os autores argumentam que se deve explicar o valor e a aplicabilidade da investigação, reforçando a credibilidade da investigação (e dos investigadores) e desmistificar o carácter enigmático do processo de investigação, dos seus resultados e sua aplicabilidade. Outra estratégia apresentada consiste no fornecimento de pontos de vista práticos sobre resultados de investigações académicas por parte dos representantes de órgãos profissionais de contabilidade. Por exemplo, tal pode ser feito por meio da realização de seminários e *workshops* para membros, através da publicação de trabalhos académicos em revistas profissionais e na sugestão de investigações sobre questões contemporâneas enfrentadas pela profissão contabilística. A investigação académica e a sua relevância podem também ser reforçadas dentro da sala de aula através do recurso a exemplos interessantes de como a investigação foi introduzida com sucesso em contextos práticos, identificando questões atuais de investigação e estudos de caso do “mundo real”. Em áreas como controlo de gestão, medida de desempenho, *Balanced Scorecard* e relatórios do *Triple Bottom Line*, por exemplo, a contabilidade está bem posicionada para demonstrar as suas credenciais disciplinares em ambientes práticos, em todos os setores, indústrias e localizações geográficas (Tucker & Lawson, 2020).

Por seu lado, Puyou (2022) realizou uma experiência pedagógica durante a qual secções empíricas de artigos de investigação qualitativa publicados na área da contabilidade de gestão foram usadas como histórias para aprimorar a experiência de aprendizagem em sala de aula. O autor argumenta que tais histórias ofereceram uma combinação única de narrativas originais com legitimidade científica que enriqueceram a compreensão crítica dos alunos sobre o que não existe em muitas

práticas contemporâneas de ensino da contabilidade: incerteza, ambiguidade, dúvida e subjetividade (Puyou, 2022).

A exigência colocada aos docentes do ensino superior para a realização de investigação justifica-se pela necessidade de aumentar os conhecimentos a transmitir às gerações atuais e futuras através do ensino, cumprindo assim completamente as suas responsabilidades como académicos (Kaplan, 1989). A investigação em contabilidade é o principal meio através do qual os docentes de contabilidade podem melhorar e atualizar o programa das unidades curriculares que lecionam, e pode estimulá-los a projetar novos cursos/unidades curriculares (Dopuch, 1989). A investigação deve influenciar o processo de ensino (Beaver, 1984; Dopuch, 1989; Puyou, 2022), apesar das restrições para a sua realização, nomeadamente de tempo na integração de temas de investigação nos cursos de contabilidade e dificuldades provocadas quer por professores que não fazem investigação, quer por académicos que não ensinam (Dopuch, 1989).

Alguns autores (Duff & Marriott, 2017; Gebreiter, 2022) recomendam uma maximização dos vínculos entre investigação e ensino da contabilidade. Os estudantes de contabilidade devem absorver a investigação contemporânea em contabilidade, tornando-se produtores ativos de conhecimento contabilístico (Duff & Marriott, 2017). A integração da investigação em contabilidade no ensino permite que a academia normalize abordagens críticas da área e desenvolva o pensamento crítico dos estudantes (ver Latif et al., 2019), que serão os futuros diretores financeiros, parceiros de auditoria, líderes de negócios e docentes de contabilidade (Duff & Marriott, 2017; Gebreiter, 2022). Latif et al. (2019) destacam a importância do pensamento crítico no ensino superior da contabilidade, no sentido de promover o pensamento independente, a autonomia pessoal e o julgamento fundamentado no pensamento e na ação. Segundo os autores, isso envolve duas dimensões relacionadas: a capacidade de raciocinar bem e a disposição para fazê-lo. É importante que os jovens talentos consigam desenvolver as competências exigidas pelas organizações; mas os professores também precisam de se equipar com a abordagem correta no método de ensino que compreende a atividade de pensamento crítico (Latif et al., 2019).

3. Metodologia de investigação

Para compreender em profundidade a relação da investigação com o ensino da contabilidade, tendo por base as perceções dos docentes do ensino superior público português, foi desenvolvida uma investigação qualitativa. O método de recolha de dados usado foi a entrevista semiestruturada, técnica que visa recolher dados discursivos, para posterior análise, que reflitam a mentalidade consciente ou inconsciente dos entrevistados (Ibert et al., 2001).

Numa primeira fase, foram selecionados 22 docentes de contabilidade pertencentes a 20 IES do ensino público em Portugal (dez institutos politécnicos e dez universidades), os quais foram contactados entre julho e outubro de 2015, tendo-lhes sido explicado o âmbito e objetivo do estudo. Dos contactos efetuados, 18 mostraram-se disponíveis para colaboração no estudo. As entrevistas foram realizadas entre julho e novembro. O objetivo inicial seria a realização de 22 entrevistas; no entanto, devido a restrições profissionais do primeiro autor, não foi possível efetuar novos contactos em 2015. Mais tarde, em setembro de 2017, foram estabelecidos novos contactos com mais cinco académicos, que aceitaram participar no estudo, tendo as entrevistas decorrido entre outubro e novembro desse ano. Vinte e três entrevistas foram objeto de análise (22 realizadas individual e presencialmente, e uma via *Skype*, conforme sugerido pelo entrevistado). Os entrevistados (doravante apresentados por E1 a E23) são académicos de reconhecido mérito no país. A sua seleção para este estudo teve por base os seguintes critérios definidos para a amostra:

- docentes de carreira, em regime de exclusividade, que lecionavam ou tinham lecionado unidades curriculares da área da contabilidade;
- obtenção do grau de doutor na área da contabilidade ou áreas afins;
- abrangência nacional das universidades e dos institutos politécnicos públicos incluídos no estudo;
- diversidade de categorias profissionais e de faixas etárias dos entrevistados;
- diversidade na origem (nacional/estrangeira) das instituições conducentes ao grau de doutor dos entrevistados;
- diversidade das áreas de investigação dos entrevistados no âmbito da contabilidade.

As entrevistas tiveram uma duração total de 30 horas e 09 minutos e uma duração média de 78 minutos, considerando o guião completo. Contudo, este estudo utiliza apenas parte dos dados recolhidos. A Tabela 1 apresenta a caracterização dos entrevistados.


Tabela 1. Caracterização dos entrevistados

Código do entrevistado	Instituto Politécnico / Universidade	Duração da entrevista	Data da entrevista	Níveis de ensino lecionados até à data
E1	Universidade	01:24:26	10/10/2015	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
E2	Instituto Politécnico	00:54:30	05/10/2015	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento (por convite)
E3	Universidade	01:13:57	06/10/2015	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
E4	Universidade	01:01:56	07/10/2015	Licenciatura e Mestrado
E5	Universidade	01:27:09	08/10/2015	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
E6	Instituto Politécnico	01:33:08	14/10/2015	Licenciatura e Mestrado
E7	Instituto Politécnico	01:01:38	13/10/2015	Licenciatura e Mestrado
E8	Universidade	01:41:24	09/10/2015	Licenciatura e Mestrado
E9	Instituto Politécnico	01:29:08	08/10/2015	Licenciatura

Código do entrevistado	Instituto Politécnico / Universidade	Duração da entrevista	Data da entrevista	Níveis de ensino lecionados até à data
E10	Universidade	00:47:37	09/10/2015	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
E11	Universidade	01:28:27	18/07/2015	Licenciatura e Mestrado
E12	Instituto Politécnico	01:12:21	12/10/2015	Licenciatura
E13	Universidade	01:15:39	14/10/2015	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
E14	Instituto Politécnico	00:50:14	21/10/2017	Licenciatura
E15	Universidade	00:40:46	02/11/2015	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
E16	Instituto Politécnico	01:52:29	05/10/2015	Licenciatura e Mestrado
E17	Universidade	01:00:23	31/10/2017	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
E18	Universidade	01:59:09	03/11/2017	Licenciatura e Mestrado
E19	Universidade	01:39:41	15/10/2015	Licenciatura, Mestrado e Doutoramento
E20	Instituto Politécnico	01:22:10	31/10/2017	Licenciatura
E21	Instituto Politécnico	01:12:11	16/10/2015	Licenciatura e Doutoramento
E22	Universidade	01:14:33	24/11/2017	Licenciatura e Mestrado
E23	Instituto Politécnico	01:46:16	12/10/2015	Licenciatura e Mestrado

À data das entrevistas, os entrevistados, 70% dos quais mulheres, tinham entre 39 e 62 anos. Tendo sido um pressuposto para a sua seleção, todos os entrevistados são doutorados (com datas de conclusão do doutoramento entre 1998 e 2015) e docentes de carreira em regime de exclusividade, pertencentes a 16 instituições portuguesas do ensino superior público (oito de institutos politécnicos e oito de universidades), conforme evidenciado na Tabela 2.

Tabela 2. Identificação das IES incluídas na amostra

Institutos Politécnicos	Instituto Politécnico de Bragança Instituto Politécnico do Cávado e do Ave Instituto Politécnico da Guarda Instituto Politécnico de Leiria Instituto Politécnico de Portalegre Instituto Politécnico do Porto Instituto Politécnico de Santarém Instituto Politécnico de Viana do Castelo	
Universidades	ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa Universidade de Aveiro Universidade de Coimbra Universidade de Évora Universidade de Lisboa Universidade do Minho Universidade do Porto Universidade Nova de Lisboa	

Os entrevistados investigam na área da contabilidade; no entanto, alguns também colaboram em estudos de outras áreas, nomeadamente em Finanças, Economia, Marketing e Gestão (excluindo a perspetiva contabilística). Uma minoria dos entrevistados também leciona outras unidades curriculares, nomeadamente da área da gestão/ciências empresariais, para além das de contabilidade. A maioria dos entrevistados (57%) realizou o doutoramento em Portugal e os restantes 43% no exterior, designadamente em Espanha, no Reino Unido e na Austrália. Cerca de 74% dos entrevistados eram Professores Auxiliares/Adjuntos, a posição base na carreira académica, e os restantes ocupavam categorias profissionais superiores: três Professores Coordenadores, dois Professores Associados com agregação e um Professor Catedrático.

Constata-se que a carreira académica na área da contabilidade é na sua maioria ocupada por docentes que acabaram o doutoramento nos últimos quinze anos.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas recorreu-se a um guião previamente estruturado, de natureza flexível, que permitiu abordar uma série de assuntos definidos antecipadamente (ver Ibert et al., 2001), não tendo sido alvo de alterações ao longo do processo. Esse guião foi construído sustentado nas questões de partida e na revisão de literatura efetuada, e revisto decorrente do *feedback* obtido através do teste-piloto realizado para avaliar a adequabilidade do mesmo aos objetivos do estudo. Todas as perguntas previstas no guião final foram colocadas, não se tendo verificado relutância por parte dos entrevistados em responder às mesmas (ver Ibert et al., 2001).

Os entrevistados foram questionados relativamente à influência/contributo da investigação no ensino superior da contabilidade em Portugal, e sobre a sua integração no ensino da contabilidade, bem como quanto à potencial existência de um *gap* entre a investigação e o ensino da contabilidade nesse contexto, tal como reportado na literatura. Também se questionou se o processo de Bolonha teve impacto na relação entre a investigação e o ensino da contabilidade e no potencial *gap*. As entrevistas foram gravadas com o seu consentimento, garantindo se a confidencialidade e anonimato. Nenhum dos entrevistados teve acesso prévio ao guião de entrevista, pretendendo se respostas espontâneas.

Ecoando ainda os efeitos da crise financeira e das políticas governamentais em Portugal, o período de recolha dos dados caracterizou-se por uma estagnação total da carreira docente do ensino superior, pela falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pelos académicos, quer na atividade pedagógica quer científica, sem abertura de concursos para progressão na carreira (Cerdeira et al., 2021), nem o descongelamento da progressão salarial. O acesso à carreira foi barrado, não se tendo verificado a abertura de concursos, quer para novas vagas, quer para substituição

dos docentes que se aposentaram (Cerdeira et al., 2021). Consequentemente, o envelhecimento progressivo do corpo docente tornou-se evidente (Cerdeira et al., 2021). Este cenário vivido na última década é muito homogêneo ao que se vive atualmente, onde predomina a incerteza, existindo poucas oportunidades de progressão e entrada na carreira académica.

Foi efetuada uma análise exaustiva do discurso transcrito de cada entrevista, tendo sido selecionadas várias citações, posteriormente usadas como evidências, e destacadas as ideias apresentadas. De salientar que não foram apenas destacados os argumentos comuns, mas também consideradas diferentes opiniões. O objetivo foi apresentar as percepções dos entrevistados e compreender que todos os pontos de vista fundamentam uma análise rica e interessante. De seguida, apresenta-se uma contextualização do ambiente institucional português.

4. Contextualização do Ensino Superior Público Português

As IES portuguesas gozam de autonomia científica, pedagógica, cultural e disciplinar e estão organizadas num sistema binário que integra o ensino universitário e o ensino politécnico, sendo ministrado em instituições públicas e privadas. O ensino universitário inclui universidades, os institutos universitários e outros estabelecimentos de ensino universitário, enquanto o ensino politécnico compreende os institutos politécnicos e outros estabelecimentos de ensino politécnico (DGES, 2022).

O ensino universitário é direcionado por uma perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber e visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural, enquanto o ensino politécnico é direcionado por uma perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigida à compreensão e solução de problemas concretos, visando proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior. Ambos os sistemas de ensino permitem o desenvolvimento das capacidades de inovação e de análise crítica, e têm como objetivo proporcionar formação técnica que habilite o exercício de atividades profissionais, não obstante o ensino politécnico estar mais orientado para a vertente prática (DGES, 2022). A carreira docente universitária encontra-se regulamentada no Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de novembro, entretanto alvo de várias alterações, tendo sido republicado pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto, alterado pela Lei n.º 8/2010, de 13 de maio. A carreira politécnica está regulada no Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 185/1981, de 1 de julho, alterado pelos Decretos Leis n.º 69/1988, de 3 de março, e n.º 207/2009, de 31 de agosto (que procede à sua republicação), e posteriormente pela Lei n.º 7/2010, de 13 de maio.

Na carreira universitária estão previstas três categorias de carreira: Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático. Na carreira politécnica, as categorias correspondem a: Professor Adjunto, Professor Coordenador e Professor Coordenador Principal.

Em ambas as carreiras, o recrutamento é realizado exclusivamente por concurso documental, sendo exigido o grau de doutor para Professor Auxiliar e o grau de doutor ou o título de especialista para Professor Adjunto. Ambos são contratados por tempo indeterminado com o período experimental de cinco anos. Findo o período experimental, os docentes são alvo de uma avaliação específica da atividade realizada, de acordo com os critérios estabelecidos por cada IES, não havendo uniformidade nas métricas.

Para o recrutamento de Professor Associado e Professor Coordenador é exigido o grau de doutor, ou o título de especialista no caso de Professor Adjunto, obtido há mais de cinco anos. Para o recrutamento de Professor Catedrático e Professor Coordenador Principal, para além do grau de doutor obtido há mais de cinco anos, é exigido também o título de agregado.

Relativamente aos ciclos de estudo, e decorrente da implementação do processo de Bolonha, desde o ano letivo 2009/2010 está vigente no ensino superior português uma nova estrutura de três ciclos conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor. As unidades curriculares de contabilidade são lecionadas nesses três níveis de ensino. A exigência e profundidade das matérias lecionadas depende naturalmente do curso onde é lecionada a unidade curricular. É consensual que se deverá aprofundar mais as temáticas num curso de licenciatura em Contabilidade relativamente a um curso de licenciatura em Economia, por exemplo.

As IES portuguesas e os seus ciclos de estudos, em funcionamento e a criar, são avaliados e acreditados, de forma regular, pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).

Concretamente, quanto à qualificação do corpo docente para efeitos de acreditação de um ciclo de estudos, as IES devem dispor de um corpo docente total próprio (docentes em tempo integral), academicamente qualificado e especializado na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo e em número adequado (artigos 6.º, 16.º, 29.º e 57.º n.º 1 alínea b) do Decreto-Lei n.º 74/2006, na sua redação atual, alterado pelo Decreto-Lei n.º 65/2018).

Apresenta-se, nas tabelas 3 e 4, uma sistematização dos critérios mínimos a cumprir, especificados em função da natureza universitária ou politécnica do ciclo de estudos.

Tabela 3. Composição percentual mínima do corpo docente e investigador (ensino universitário)

	Corpo Docente Total (Equivalente a tempo integral - ETI)		
	Licenciaturas	Mestrados ou Mestrados Integrados	Doutoramentos
Docentes de carreira (ETI)	60%	75%	75%
Doutores (ETI)	50%	60%	100%
Docentes especializados na área do ciclo de estudos (ETI)	50% (dos quais 60% deverão ser doutores)	50% (dos quais 80% deverão ser doutores)	75%*

*Apenas docentes integrados em unidades de investigação

Fonte: A3ES (2021).

Tabela 4. Composição percentual mínima do corpo docente e investigador (ensino politécnico)

	Corpo Docente Total (ETI)	
	Licenciaturas	Mestrados
Docentes de carreira (ETI)	60%	75%
Doutores (ETI)	50%	60%
Docentes especializados na área do ciclo de estudos (ETI)	50%	50%

Fonte: A3ES (2021).

Os coordenadores de ciclos de estudos de 1.º, 2.º ou 3.º ciclo (no caso das universidades) devem ser titulares do grau de doutor na área de formação fundamental do ciclo ou especialistas de reconhecida experiência e competência profissional na área de formação fundamental do ciclo (no caso dos institutos politécnicos), e encontrarem-se integrados na carreira docente do ensino universitário ou politécnico ou na carreira de investigação da instituição universitária em causa (A3ES, 2021).

No que se refere aos critérios relativos à prática da investigação, o Decreto-Lei n.º 74/2006, na versão revista e alterada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, releva acentuadamente o papel da investigação no âmbito dos ciclos de estudos, ao estabelecer que uma das condições necessárias para a acreditação de um ciclo de estudos de doutoramento é a demonstração de que o corpo docente da instituição desempenha um papel ativo, relevante e internacionalmente reconhecido na investigação desenvolvida na área científica do ciclo de estudos (integração mínima de 75% dos docentes em unidades de investigação com a classificação mínima de Muito Bom nesse ramo do conhecimento ou sua especialidade) (A3ES, 2021).

Para a acreditação de um ciclo de estudos universitário conducente ao grau de mestre e de licenciado numa determinada área é necessário que o corpo docente

desenvolva atividades de investigação devidamente reconhecidas nas áreas científicas integrantes da formação, com publicações ou produção científica relevantes (artigos 6.º n.º 2 alínea d) e n.º 2 do artigo 16.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, na sua redação atual alterado pelo Decreto-Lei n.º 65/2018) (A3ES, 2021).

O mesmo raciocínio é desenvolvido para a acreditação de ciclos de estudos conferentes do grau de licenciado e do grau de mestre em IES politécnicas (artigo 6.º n.º 5 alínea d) e artigo 16.º n.º 5 alínea d), nomeadamente, é necessário que o corpo docente desenvolva atividades de investigação orientada ou de desenvolvimento profissional de nível reconhecido nas áreas científicas integrantes da formação (A3ES, 2021).

O exposto evidencia de forma inequívoca a relevância do grau de doutor como qualificação necessária para integração na carreira académica e do desenvolvimento de investigação de qualidade por parte do corpo docente das IES, uma vez que a inobservância destes requisitos mínimos pode colocar em causa a referida acreditação dos ciclos de estudo por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Este estudo evidencia de seguida a relação da investigação com o ensino da contabilidade, tendo por base as perceções dos docentes de carreira do ensino superior público português que lecionam unidades curriculares da área da contabilidade nos diversos níveis de ensino e em diferentes cursos e instituições.

5. Resultados empíricos

O contributo da investigação em contabilidade no ensino superior depende do nível de ensino, do tipo de escola, do curso onde são lecionadas unidades curriculares de contabilidade, assim como do número de horas de contacto com os estudantes (E18). Conforme E3, é evidente que não se leciona da mesma forma uma unidade curricular de licenciatura, de mestrado ou de doutoramento. No entanto, e apesar desta observação por parte de E3, a análise das entrevistas não permitiu observar uma diferença de percepção entre docentes do ensino universitário e do ensino politécnico, nem entre homens e mulheres que participaram neste estudo. As diferenças de opinião, desde que relevantes, são salientadas ao longo da análise.

De um modo generalizado, os entrevistados (E1; E2; E8; E15; E18; E23) consideraram que existe um contributo direto e uma integração total da investigação em contabilidade no ensino ao nível do doutoramento. As aulas focam-se, essencialmente, na análise e discussão aprofundada de investigação publicada em revistas científicas (E2; E10; E15; E17; E18), sendo que a investigação “alimenta” este nível de ensino (E5), pois o doutoramento destina-se a e consiste em investigar (E18).

No ensino dos mestrados, a investigação apresenta também um contributo relevante, verificando-se uma ligação direta, nomeadamente, por via da discussão e da análise de artigos e de temas de investigação fomentadas em sala de aula (E2; E4; E7; E12; E18). E9 reiterou que, ao nível do mestrado, os alunos estão vocacionados para a investigação, até porque *“os trabalhos que nós lhes solicitamos ou lhes exigimos também obrigam a que eles, portanto, se interessem pela investigação e há de facto aqui um casamento da investigação com o ensino”*. Também E7 destacou que *“quando estou nas aulas [de mestrado], aquilo que vou tentando, até mesmo para motivar os alunos, é apresentar-lhes situações novas de artigos que vou lendo e ideias que eles possam também no futuro desenvolver”*.

É consensual a existência, quer ao nível do mestrado, quer do doutoramento, de uma contribuição e integração da investigação no ensino da contabilidade, não só na parte curricular dos seus planos de estudo, mas essencialmente ao longo da elaboração da dissertação ou tese, por via da orientação (E3; E7; E8; E16). Nestes níveis de ensino, o objetivo é colocar o aluno em contacto com a investigação, para que compreenda como se investiga em contabilidade (E3; E15), pretendendo-se *“abrir as mentes”* para determinadas áreas de investigação (E21). Relativamente à metodologia das aulas e das avaliações nestes níveis de ensino, E8 clarificou que *“não há tantos testes de avaliação, são mais trabalhos, em que os alunos têm que apresentar os seus conhecimentos de uma maneira diferente; e depois há uma discussão sobre esses trabalhos e há questões que se levantam.”* Isto é crucial no sentido de capacitar o estudante para a elaboração de uma revisão de literatura a incluir na dissertação ou na tese (E8; E9; E18; E23). Neste sentido, E8 recomenda a integração da investigação no segundo ciclo de ensino, uma vez que *“deve haver alguma influência (...) daquilo que eu investigo naquilo que eu ensino (...) [que] tem que ser balanceada com algumas matérias que obrigatoriamente têm que ser lecionadas”*. Ou seja, pode-se verificar um ligeiro *gap* entre investigação-ensino da contabilidade, ao nível do mestrado, dado haver um conjunto de competências técnicas que tem que ser assegurado (E8; E23). O *gap* entre a investigação e o ensino da contabilidade pode também ficar a dever-se ao facto de nem sempre ser possível interligar os temas que se investiga com o que se leciona (E20), já que os conteúdos programáticos das unidades curriculares poderão restringir ou favorecer a inclusão de investigação (E6; E9; E11).

Ao nível da licenciatura, o ensino é mais normativo, aplicado e prático, embora também haja uma distinção entre universidades e politécnicos (E8). No caso das licenciaturas em Contabilidade, os entrevistados mencionaram ser objetivo preparar os alunos para o exame da Ordem dos Contabilistas Certificados (OCC), que lhes dará acesso à profissão e ao mercado de trabalho, pelo que o ensino é muito focado nessas preocupações e, portanto, muito técnico (E9; E11; E16). Essa preocupação também existe no âmbito de licenciaturas afins (tais como em Gestão ou em Economia), cujos alunos podem vir a aceder à profissão. Há, assim, uma componente relevante

nos programas curriculares que é ditada pela OCC, um organismo que é prático e não académico (E22; E23). Este é, pois, um entrave, que limita a exposição de temas relacionados com investigação em contexto de aula, nomeadamente no primeiro ciclo (E16; E21; E22; E23).

Todavia, E7 esclareceu que o próprio ensino ao nível da licenciatura é influenciado pela investigação, tendo ilustrado que

"no nosso caso concreto, em Portugal, desde 2010 que temos o SNC, que agora foi alterado novamente (...), portanto, usamos as normas internacionais de contabilidade e essas normas são no fundo fruto (...) e muitas delas são alteradas em função daquilo que é a investigação."

E10 e E12 argumentaram que é natural que a investigação em contabilidade contribua para o ensino, sendo importante para

"(...) aprender a estruturar ideias, a estruturar argumentos (...) muito importante depois na forma como se ensina, na forma como expõem as temáticas na sala de aula, até na nossa capacidade de despertar a curiosidade do aluno e o gosto pelo saber (...) (E12)"

"(...) aprender novas metodologias, (...) aprender novas teorias, que vamos depois ensinar também e transmitir aos alunos. Acho que uma coisa está ligada com a outra, o ensino também ajuda a investigação. (E10)"

Porém, um dos entrevistados (E9) salientou que, como o ensino em Portugal está muito direcionado para a prática e a investigação em contabilidade produzida pelos académicos portugueses é essencialmente de cariz teórico, não se consegue fazer a ponte entre o que se investiga e o que se ensina, sobretudo ao nível da licenciatura. O mesmo entrevistado acrescentou que, nesse nível de ensino, a investigação e o ensino são dois mundos completamente diferentes, pelo facto de *"os alunos de licenciatura não [estarem] minimamente vocacionados (...) porque estão muito mais direcionados para o saber-fazer, para a componente técnica da profissão"*. E11 reiterou, salientando que

"(...) há componentes que são mais técnicas ou mais normativas que nós temos que transmitir aos alunos (...) que têm que ser lecionadas antes de estar a ensinar aquilo que está a ser discutido na investigação. Porque a investigação tem que estar à frente, tem que ser de charneira, correto? Nós temos que estar a investigar aquilo que (...) muitas das vezes, ainda não está a ser ensinado (...) [há] muitos alunos para os quais estar a falar de temas de investigação ainda é muito cedo. Às vezes tem a ver com a própria maturidade, com a idade que se tem, com o que já se viveu, com o que já se leu, o tempo que se teve para pensar, para refletir sobre os temas e, às vezes, ainda não houve..."

Ao nível da licenciatura, o *gap* entre a investigação e o ensino da contabilidade é reconhecido como quase inevitável. É pouco provável que a investigação mais

complexa seja relevante, concretamente nas unidades curriculares do primeiro ano (E3; E16; E18). Essas unidades curriculares são muito técnicas, visando transmitir os conhecimentos básicos, e os alunos não têm interesse na investigação, pelo que a desconexão do ensino em relação à investigação é notória (E3; E6; E15; E22). Contudo, E3 e E22 admitiram poder ser possível alguma integração em algumas unidades curriculares do segundo e/ou do terceiro anos da licenciatura (E3; E6; E22), de modo a estimular o aluno para a vertente da investigação e até para a realização de um curso de mestrado (E22).

Ou seja, os vários níveis de ensino exigem e, simultaneamente, permitem diferentes níveis de interligação com a investigação (E1; E4; E6), não sendo comum numa aula de licenciatura o docente apresentar a investigação que está a realizar, os resultados obtidos, as dificuldades que tem encontrado, as metodologias de investigação que se podem utilizar, sendo assuntos que são, normalmente, abordados em níveis de ensino mais avançados (E10; E22). E8 esclareceu que

"trabalhos de investigação são, como dizia um professor que eu conheci, "sobre a cabeça do alfinete", a investigação é sobre um fenómeno muito em particular. E quando se leciona (...) o ensino tem que ter uma abrangência, que não é apenas aquilo em que você naquele momento está a investigar."

No primeiro ciclo de ensino, a investigação é considerada importante, mas de uma forma indireta, ou seja, o contributo da investigação é essencialmente pela via da capacitação dos docentes que lecionam nas licenciaturas (E7; E9; E10; E11; E12; E18).

Todavia, há quem considere (E1; E5; E20) que se pode integrar a investigação no primeiro ciclo, "*mas com algum filtro*" (E20), solicitando aos alunos pequenos trabalhos de investigação, nomeadamente, revisões de literatura sobre uma determinada temática do programa (E5), "*mas uma coisa relativamente simplificada*" (E20), "*numa perspetiva mais generalista*" (E4).

Apesar da dificuldade, foi também reconhecido que seria proveitoso integrar a investigação na licenciatura e promover o envolvimento dos alunos na investigação (E10; E12; E20), incentivando a sua participação em projetos de investigação, por via de atribuição de bolsas de iniciação à investigação, incutindo-lhes o espírito de investigador (E5; E12; E13).

As opiniões dos entrevistados corroboram a existência de um *gap* investigação ensino da contabilidade em Portugal, tal como reportado na literatura (Annala & Mäkinen, 2011; Duff & Marriott, 2012, 2017; Hancock et al., 2019; Lubbe & Duff, 2021; Merchant, 2012; Verhoef & Samkin, 2017), mas, de um modo geral, defendem a interligação entre a investigação e o ensino. E5 considera que a investigação e o ensino não são dois mundos de "*costas voltadas*", não há investigação sem ensino,

nem ensino sem investigação, pois o impacto da investigação no ensino é crucial, bem como a apetência para investigar incutida pelo ensino. A investigação em contabilidade não está de todo isolada do ensino, aliás *“o ensino ficaria muito pobre sem a investigação, e a investigação que também não se refletisse no ensino, também ficava assim um bocadinho estéril”* (E2). E10 corroborou esta opinião, tendo afirmado que *“há vantagens para quem está a ensinar fazer investigação e para quem está a fazer investigação poder estar a ensinar”*. Na opinião de E1, *“o ensino da contabilidade, aliás de qualquer área científica, só tem a ganhar se efetivamente for buscar os contributos resultantes da investigação”*.

E21 considerou que o *gap* enunciado na literatura entre a investigação e o ensino da contabilidade está a diluir se, dado que cada vez mais se realiza investigação com contributos práticos, diretos ou indiretos, potenciando uma maior aproximação entre a investigação e o ensino da contabilidade. Porém, acabou por reconhecer que o processo de Bolonha intensificou esse *gap*, opinião também defendida por vários entrevistados (E2; E5; E8; E9; E17; E19; E23). Estes consideraram que anteriormente ao processo de Bolonha havia mais tempo para o aprofundamento das matérias lecionadas e para os próprios alunos elaborarem trabalhos mais exigentes, nomeadamente, no último ano do curso. Com o processo de Bolonha, o ensino ao nível da licenciatura ficou mais técnico, mais virado para o fazer e não tanto para o pensar como fazer, e, portanto, a investigação nas licenciaturas não tem tido muito impacto (E2; E5; E19; E23).

Na opinião de E11, apesar de os docentes terem que ensinar a técnica contabilística e o normativo contabilístico, é importante preparar os estudantes para que *“pensem a informação”*, pois o objetivo não é *“dar-lhes uma ferramenta que hoje é útil e que amanhã pode já estar obsoleta”*. É importante ir para além do debitar e creditar, e do normativo contabilístico. Aqui, a investigação é fulcral para se *“perceber os objetivos da contabilidade, (...) a não tomar as coisas tão por certas e a ser mais crítico”* (E11). E1 reiterou esta visão, tendo afirmado que o *gap* entre a investigação e o ensino da contabilidade é mais pronunciado em Portugal do que, por exemplo, no Reino Unido e nos países nórdicos. A justificação assenta no facto de, em Portugal, os alunos continuarem a fazer muito trabalho de natureza técnica e a consultar pouco material de natureza mais teórica, estando o ensino da contabilidade excessivamente ligado à prática, o que se apresenta mais prejudicial do que benéfico, pois os estudantes acabam por pensar a contabilidade do ponto de vista técnico (E1; E19). Estas opiniões destacam a necessidade de desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, à semelhança de Latif et al. (2019).

E9 evocou que o facto de, historicamente, em Portugal as licenciaturas em Contabilidade serem lecionadas por institutos politécnicos lhes incute um cariz prático, uma vez que os docentes destas instituições estão, habitualmente, mais vocacionados para ensinar a fazer e os alunos normalmente procuram essa natureza prática que lhe está

subjacente, mostrando uma desmotivação e um desinteresse pela abordagem mais conceptual. No entanto, E1 assumiu que um ensino muito prático é prejudicial para os estudantes e explicou que tal se deve à formação dos próprios docentes:

"nós, portugueses, temos um ensino ainda muito técnico e pouco teorizado, pouco conceptual, pouco de saber pensar e mais de saber fazer. Se nós, se todos nós tivéssemos de facto ido estudar para a Suécia, ou nos nossos Erasmus ou nos nossos doutoramentos, quem diz Suécia diz outro país nórdico, ou Reino Unido, ou mesmo Estados Unidos, portanto, numa boa, numa top *Business School* internacional, de certeza absoluta que não ensinávamos apenas técnica aos nossos alunos. Debruçar-nos-íamos sobre outras questões e teríamos outras preocupações. Portanto, eu estou convencidíssima que isto tem a ver com a formação das pessoas. Mas é um problema grave no nosso país e nas nossas universidades e que tenho discutido com algumas pessoas que me são próximas."

Foi também salientado que a investigação enriquece o ensino, uma vez que permite ao docente tornar as aulas "*mais ricas*" (E5; E11) e tornar-se melhor docente, na medida em que a investigação permite "*olhar de forma diferente para o que leciona, em todos os graus*", dotando o de uma perspetiva mais crítica e levando-o a questionar o que ensina e, naturalmente, a ensinar de forma diferente (E6; E12; E16; E19). Neste contexto, E11 assegurou que

"sou melhor professora hoje do que antes de ter iniciado a minha investigação. E o facto de estar rodeada por colegas que também desenvolvem investigação na área permite que nós tenhamos um conhecimento que acaba por passar para os nossos alunos e por também fazer, pelo menos tentamos, que eles sejam mais críticos, mais assertivos, que questionem a envolvente, questionem a realidade..."

Independentemente de ser uma investigação meramente conceptual ou mais prática, para E21 a investigação influencia o ensino, já que o ensino melhora em função da investigação que vai sendo realizada. Os académicos devem utilizar a investigação desenvolvida na área para contextualizar as matérias que lecionam (E6) e ensinar o que são as tendências internacionais (E13).

Em síntese, segundo as perceções dos docentes entrevistados, a investigação em contabilidade apresenta contribuições relevantes para o ensino da contabilidade, que influenciam direta ou indiretamente. Essa influência é mais evidente ao nível dos cursos de mestrado e de doutoramento, comparativamente aos de licenciatura, apesar de haver exceções, dependendo da instituição de ensino, do curso onde a unidade curricular está a ser lecionada e da própria formação do docente. No entanto, conforme abordado pelos entrevistados, a investigação capacita o docente para o ensino, ao permitir-lhe questionar os assuntos, desenvolver espírito crítico e aprofundar os conhecimentos, com efeitos na sua componente pedagógica. De realçar que foi referido não haver investigação sem ensino, nem ensino sem investigação, ou seja, são indissociáveis.

De um modo geral, a opinião dos entrevistados corrobora a existência do *gap* identificado na literatura entre a investigação e o ensino da contabilidade também no ensino superior público português. Tal é justificado por uns pela vertente excessivamente prática do ensino e pela natureza conceptual/teórica da investigação em contabilidade, sendo esta a realidade vivida atualmente. Porém, há ainda quem defenda que idealmente a investigação deveria ter um enfoque maior nas questões práticas, indo ao encontro do ensino prático, ou ainda quem concorde com a natureza teórica da investigação, realçando a necessidade urgente de o ensino ser mais teórico e menos prático, de modo a capacitar os estudantes para o pensamento crítico. A influência do processo de Bolonha no *gap* investigação-ensino da contabilidade foi destacada, na medida em que o encurtamento dos planos de estudo não permite um estudo aprofundado dos temas que aborde as vertentes prática, teórica e científica da contabilidade.

Por último, no que se refere à integração da investigação no ensino, as opiniões apresentadas pelos entrevistados são de certa forma coincidentes, no sentido em que defendem que a investigação deve ser integrada no ensino. Alguns entrevistados argumentam a sua integração logo na licenciatura, alegando que é positivo e possível, e vai ao encontro do que é a prática internacional de países mais desenvolvidos. Por outro lado, outros mencionaram não saber como integrar a investigação no primeiro ciclo, pelo facto de os estudantes ainda não conhecerem/dominarem os conceitos e fundamentos básicos da contabilidade e não terem maturidade suficiente para lidar com temas/conteúdos relacionados com a investigação.

6. Discussão e Conclusão

Com este estudo, pretendeu-se analisar a relação da investigação com o ensino da contabilidade, segundo a percepção dos atores envolvidos, concretamente docentes do ensino superior público português.

As IES de hoje têm como um dos seus objetivos fundamentais a criação de novos conhecimentos científicos e a sua disseminação através da realização de investigação e da sua publicação em revistas científicas sujeitas ao escrutínio dos pares (Duff & Marriott, 2017; Glover et al., 2012; Woods & Higson, 1996). A literatura destaca uma impressionante mudança da investigação em contabilidade realizada a nível internacional, a qual tem evoluído de forma considerável ao longo dos últimos anos (Hopwood, 2007; Major, 2017).

Efetivamente, a investigação e o ensino são as duas atividades principais desempenhadas pelos académicos (Glover et al., 2012; Tight, 2016; Tucker & Scully, 2020). A investigação é uma atividade relevante, uma vez que a progressão na carreira

acadêmica depende essencialmente da investigação realizada, a qual apresenta um contributo significativo para o desenvolvimento do conhecimento e saber (Casa Nova et al., 2018; Dandago & Shaari, 2013; Lubbe, 2014; O'Connell et al., 2015). Do mesmo modo, as IES também são avaliadas pela investigação realizada, crucial para a presença, manutenção e subida nos *rankings* internacionais, assim como para a captação de financiamento, recursos cada vez mais importantes para a sobrevivência das instituições (Casa Nova et al., 2018; Wright & Chalmers, 2010). As agências de avaliação e acreditação de cursos também exigem e valorizam a investigação publicada pelo corpo docente das instituições, o qual tem que ter como habilitação mínima o doutoramento (Casa Nova et al., 2018; Glover et al., 2012). A investigação reveste se, assim, de importância para docentes e IES. No entanto, tem que existir um equilíbrio entre a investigação e o ensino, uma vez que a atividade de ensino não pode ser descurada, pois os alunos são a razão de ser das IES (García Benau, 1997).

Nas últimas décadas, tem se verificado um crescimento significativo do número de publicações académicas, podendo este crescimento ser encarado como uma resposta à pressão inerente à publicação (Glover et al., 2012; Ter Bogt & Van Helden, 2014; Woods & Higson, 1996). Os modelos de avaliação seguidos pelas revistas científicas, assim como as métricas de avaliação a que os académicos estão sujeitos, têm influenciado o tipo de investigação que se realiza e a revista onde se publica. O principal objetivo é conseguir publicar, refletindo em primeiro lugar os desejos da comunidade académica, e não a relevância da investigação para o ensino (Arquero et al., 2016; Casa Nova et al., 2018; Merchant, 2012).

Os organismos profissionais exercem uma grande influência nos conteúdos programáticos dos cursos por si reconhecidos para acesso à profissão, uniformizando-os entre instituições e conferindo-lhes um enfoque muito prático (Duff & Marriott, 2012, 2017; Lubbe & Duff, 2021). Tal tem prejudicado uma maior independência do ensino e uma maior abrangência dos planos curriculares (Dandago & Shaari, 2013; Duff & Marriott, 2012, 2017; Lubbe & Duff, 2021; Woods & Higson, 1996).

A academia enfrenta vários desafios. A necessidade de um equilíbrio entre as atividades de investigação e ensino poderá não ser de fácil concretização. A investigação tornou-se uma métrica objetiva para medir o valor de um académico e da sua capacidade de investigação, e como tal, o seu progresso na carreira docente (Casa Nova et al., 2018; Glover et al., 2012; Lubbe, 2014). Como é humanamente impossível fazer tudo com o mesmo nível de qualidade, o tempo e o esforço dedicados à investigação poderão prejudicar as atividades de ensino e de interação com a sociedade (Casa Nova et al., 2018). As IES também têm evidenciado uma maior preocupação com a investigação do que propriamente com o ensino, dado que os sistemas de incentivos e financiamento estão atrelados aos resultados da investigação (Nieuwoudt & Wilcocks, 2005; O'Connell et al., 2015).

Em Portugal, no que respeita à qualificação do corpo docente das IES, e para efeitos de acreditação dos diversos ciclos de estudo existentes nos sistemas de ensino universitário e politécnico, a legislação existente (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com a redação dada pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, e do Decreto-Lei n.º 27/2021, de 16 de abril) realça a valorização crescente do grau de doutor do seu corpo docente, exigindo para acreditação de ciclos de estudos de licenciatura, mestrado e doutoramento que o corpo docente total seja constituído por um mínimo de 50%, 60% e 100%, respetivamente, de doutores (tal como apresentado nas tabelas 3 e 4; A3ES, 2021). Quanto aos critérios relativos à prática da investigação, a mesma legislação também releva de forma acentuada o papel da investigação no âmbito dos ciclos de estudos. Ou seja, estabelece como um dos requisitos para a acreditação de ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado, mestre e doutor numa determinada especialidade o desenvolvimento, por parte do corpo docente, de atividades de investigação de qualidade reconhecida com produção científica relevante. Esta exigência aumenta na conferência do grau de doutor ao impor a integração mínima de 75% dos docentes de doutoramento em unidades de investigação com a classificação mínima de Muito Bom nesse ramo do conhecimento. O exposto justifica a relevância crescente atribuída pelas IES ao desenvolvimento de investigação por parte do seu corpo docente, valorizada na avaliação do seu desempenho, uma vez que tal é crucial para a acreditação dos diversos ciclos de estudo e para o alcance de uma avaliação positiva e meritória das suas unidades de investigação e consequente atribuição de financiamento.

Este estudo destaca os contributos da investigação no ensino e a sua pertinência no contexto português. A investigação capacita o docente no sentido de aprofundar os temas que leciona, em termos pedagógicos e de enriquecimento mental (Kaplan, 1989; Robertson & Bond, 2001). Deste estudo, destaca-se que a investigação e o ensino estão interligados, são atividades complementares e sobrepostas, sendo a investigação uma atividade suporte da atividade docente (ver Demski, 2007; Fellingham, 2007; Kaplan, 1989; Robertson & Bond, 2001). As perceções obtidas ressaltam que em Portugal o ensino da contabilidade é muito técnico, decorrente, essencialmente: da influência da OCC nos conteúdos programáticos dos cursos por si reconhecidos e, consequentemente, da necessidade de preparação dos estudantes para o exame de acesso à profissão; da própria formação dos docentes; e também do facto de, historicamente, as licenciaturas em Contabilidade serem lecionadas em institutos politécnicos, em conformidade com a literatura (Duff & Marriott, 2012; Hancock et al., 2019; Lubbe, 2014; Lubbe & Duff, 2021). É ainda salientada a dificuldade de integração da investigação no ensino, nomeadamente ao nível do primeiro ciclo de estudos, sendo necessário que o aluno previamente compreenda o que é a contabilidade e que adquira os conceitos básicos, como referido por García Ayuso e Sierra Molina (1994). Porém, à semelhança de Irving (2011), alguns entrevistados realçaram a necessidade de incluir nos cursos de primeiro ciclo alguma

investigação que permita o desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha e análise de artigos científicos, ainda que de forma simples. Este estudo evidencia que a investigação académica e a sua relevância podem e devem ser reforçadas dentro da sala de aula, em concordância com as estratégias identificadas por Tucker e Lawson (2020).

Em linha com Puyou (2022), este estudo conclui que a integração de investigação em contexto de aula enriquece a compreensão crítica dos alunos sobre o impacto da investigação da contabilidade na prática, ao mesmo tempo que promove o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos (Latif et al., 2019). Quanto ao segundo e ao terceiro ciclos de estudos, alinhadas com a literatura (Robertson & Bond, 2001), as perceções recolhidas apontam para uma fácil e existente concretização da integração da investigação no ensino, sendo esse o seu propósito, ou seja, analisar a investigação publicada na área e compreender as temáticas estudadas, suas contribuições e oportunidades de investigação futura. É, portanto, recomendada a inclusão da investigação no contexto de aula, de modo a diminuir o *gap* entre a investigação e o ensino da contabilidade, e assim fomentar uma cultura de investigação no ensino, como salientado por vários autores (Chalmers & Wright, 2011; Dandago & Shaari, 2013; Robertson & Bond, 2001).

A relação entre a investigação e o ensino da contabilidade no ensino superior é fundamental para o desenvolvimento e avanço desta disciplina académica. Através da investigação, novos conhecimentos são gerados, teorias são testadas e práticas são aprimoradas. Esses avanços têm um impacto direto no ensino da contabilidade, pois fornecem uma base sólida e atualizada para a formação dos estudantes. A investigação na área da contabilidade contribui para a identificação de novas práticas, métodos e teorias, que podem ser incorporados em contexto de aula, estimulando a atualização do conteúdo e fornecendo aos estudantes informação de ponta. Esta dinâmica ajuda a manter o ensino relevante e alinhado com as exigências do mercado. A integração da investigação em sala de aula pode e deve ser estimulada pelos docentes, através da discussão de exemplos de investigação na área, estudos de caso, artigos e publicações relevantes. No âmbito de determinadas matérias, isso permitirá que os alunos entendam a aplicação prática dos conceitos inerentes à área e desenvolvam competências de análise crítica. Os professores podem, ainda, estimular os estudantes a se envolverem em projetos de investigação, através de trabalhos de conclusão de curso, grupos de trabalho ou programas de iniciação científica, potenciando a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos, desenvolver competências de investigação e contribuir para o avanço científico da contabilidade. Também a colaboração entre docentes e investigadores em projetos de investigação conjuntos promove a troca de conhecimentos, fortalece a relação entre a teoria e a prática, e aumenta a visibilidade das IES no domínio da contabilidade.

As IES podem, ainda, sediar conferências, *workshops* e seminários sobre contabilidade, reunindo investigadores, docentes e estudantes, estimulando a partilha de investigações recentes, discussão de tendências e estabelecimento de conexões entre a investigação e o ensino. Uma vez que a contabilidade não se limita apenas à teoria, mas também possui uma dimensão prática, os docentes podem incentivar a investigação aplicada, tal como a resolução de estudos de caso, análises de dados reais ou a resolução de problemas em contexto organizacional, possibilitando aos estudantes experienciar os desafios e as complexidades da contabilidade do mundo real.

Como referido, a relação entre a investigação e o ensino da contabilidade é bidirecional. Enquanto a investigação informa e melhora o ensino, as experiências e os desafios enfrentados por alunos e professores em sala de aula também podem inspirar e direcionar a investigação da área. Assim, a interação entre a investigação e o ensino da contabilidade é crucial para o progresso e a excelência da formação dos futuros profissionais da área da contabilidade.

Como limitação deste estudo aponta-se a não generalização dos resultados obtidos, decorrente da análise das perceções de um conjunto limitado de académicos (ver tabelas 1 e 2), o que lança o desafio para investigações futuras de carácter mais quantitativo. Este estudo contribui para enriquecer a literatura sobre o ensino da contabilidade, focando-se na relação entre a investigação e o ensino da contabilidade, e visa despertar uma reflexão junto de vários atores sociais no âmbito da investigação e do ensino da contabilidade, nomeadamente diretores de IES, diretores de cursos, docentes do ensino superior, organismos de avaliação e de acreditação do ensino superior, editores de revistas e organismos profissionais. Os contributos da investigação no ensino da contabilidade, bem como as exigências impostas aos académicos, devem e merecem ser repensados em prol de uma sociedade mais evoluída. Esta pesquisa pretende sensibilizar e alertar os vários atores sociais para a utilidade da investigação no ensino da contabilidade. Adicionalmente, contribui para que se reflita sobre os conteúdos programáticos e metodologias de ensino de unidades curriculares da área da contabilidade dos diversos ciclos de estudo e se promova a integração da investigação em contabilidade no ensino. Consequentemente, pesquisas futuras poderão analisar o funcionamento dos ciclos de estudos nas IES portuguesas, inclusive, através de análise documental.

O cenário pandémico por Covid-19 vivido em 2020-2021 poderá constituir um contexto interessante de estudo e um denominador comum, no sentido de perceber a sua influência nessa persistente lacuna entre investigação e ensino da contabilidade reiterada na literatura e percecionada pelos académicos portugueses. Sugere-se também o estudo de estratégias seguidas pelos docentes de contabilidade para integrar a investigação no ensino da contabilidade no ensino superior público português (universitário e politécnico), de forma a mitigar o *gap* pronunciado,

nomeadamente no ciclo de estudos de licenciatura. O uso de ferramentas de inteligência artificial, quer na investigação, quer no ensino, pode ser visto como uma oportunidade. O contexto português e as alterações a que este setor esteve sujeito desde a década de 90 do século passado justificam um estudo mais focado nas alterações do contexto e de que forma as IES públicas e as IES privadas responderam a estas alterações, as quais incluíram um aumento de estudantes no ensino superior, implicando um crescimento de estudantes nas IES privadas, bem como o aumento do número de doutorados e de publicações.

Apoio Financeiro

Lídia Oliveira conduziu o estudo no NIPE, Universidade do Minho, e apoiado por fundos nacionais da FCT-Fundação para a Ciência e Tecnologia («UIDB/03182/2020; UIDP/03182/2020»).

Delfina Gomes conduziu o estudo no Centro de Investigação em Ciência Política (UIDB/CPO/00758/2020), Universidade do Minho/Universidade de Évora, e apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e pelo Ministério da Educação e Ciência de Portugal através de fundos nacionais.

Referências

- A3ES. (2021). *Critérios de qualificação de pessoal docente para a acreditação de ciclos de estudos. Versão 2.1*, 1–10. https://www.a3es.pt/sites/default/files/criterios_qualificacao_pessoal_docente_FINAL_2_1.pdf
- Annala, J., & Mäkinen, M. (2011). The research-teaching nexus in higher education curriculum design. *Transnational Curriculum Inquiry*, 8(1), 3–21. <https://doi.org/10.14288/tci.v8i1.2441>
- Arquero, J. L., Jiménez Cardoso, S. M., & Laffarga Briones, J. (2016). Utilidad percibida de la producción académica-contable. Opinión de los profesores universitarios y de los profesionales. *Revista de Contabilidad-Spanish Accounting Review*, 19(2), 239–251. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2015.10.004>
- Beaver, W. H. (1984). Incorporating research into the educational process. *Issues in Accounting Education*, 2, 33–38.
- Brown, R. B., & McCartney, S. (1998). The link between research and teaching: Its purpose and implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 117–129. <https://doi.org/10.1080/1355800980350205>
- Burke, L., & Rau, B. (2010). The research-teaching gap in management. *Academy of Management Learning and Education*, 9(1), 132–143. <https://doi.org/10.5465/amle.9.1.zqr132>
- Burke, L., Rau, B., Neely, A., & Evans, W. R. (2017). Factors perpetuating the research-teaching gap in management: A review and propositions. *International Journal of Management Education*, 15(3), 501–512. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.08.004>
- Burritt, R., Evans, E., & Guthrie, J. (2010). Challenges for accounting education at a crossroad in 2010. In E. Evans, R. Burritt, & J. Guthrie (Eds.), *Accounting education at a crossroad in 2010* (pp. 9–15). The Institute of Chartered Accountants in Australia.
- Casa Nova, S., Lourenço, I., & Azevedo, R. (2018). The misalignment between accounting faculty perceptions of success and organizational image during a process of institutional change. *International Journal of Organizational Analysis*, 26(5), 812–841. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2017-1216>

- Cerdeira, L., Mucharreira, P. R., & Cabrito, B. G. (2021). A Nova Governação pública e a educação superior em Portugal: Alguns efeitos. *Revista Panorâmica*, 34, 197–213. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1420>
- Chalmers, K., & Wright, S. (2011). Bridging accounting research and practice: A value adding endeavour. In E. Evans, R. Burritt, & J. Guthrie (Eds.), *Bridging the gap between academic accounting research and professional practice* (pp. 59–68). Centre for Accounting, Governance and Sustainability, University of South Australia, and The Institute of Chartered Accountants in Australia.
- Coate, K., Barnett, R., & Williams, G. (2001). Relationships between teaching and research in higher education in England. *Higher Education Quarterly*, 55(2), 158–174. <https://doi.org/10.1111/1468-2273.00180>
- Dandago, K. I., & Shaari, N. A. B. (2013). Effects of focus of accounting research on the quality of accounting education in Malaysian universities. *Asian Economic and Financial Review*, 3(10), 1371–1385. <https://archive.aessweb.com/index.php/5002/article/view/1095>
- Demski, J. S. (2007). Is accounting an academic discipline? *Accounting Horizons*, 21(2), 153–157. <http://www.econ.kyoto-u.ac.jp/~hujii/myweb/GradSchool%202016%20FinAccA%20Paper%20No4.pdf>
- Demski, J. S., & Zimmerman, J. L. (2000). On “Research vs. Teaching”: A long-term perspective. *Accounting Horizons*, 14(3), 343–352. <http://www.personal.psu.edu/sjh11/ACCTG597E/Class01-DefiningTheory/DemskiZimmermanAH00.pdf>
- DGES. (2022). *Direção Geral do Ensino Superior*. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues>
- Dopuch, N. (1989). Integrating research and teaching. *Issues in Accounting Education*, 4(1), 1–10.
- Duff, A., & Marriott, N. (2012). *Teaching and research: Partners or competitors?* The Institute of Chartered Accountants of Scotland: Edinburgh.
- Duff, A., & Marriott, N. (2017). The teaching-research gestalt in accounting: A cluster analytic approach. *British Accounting Review*, 49(4), 413–428. <https://doi.org/10.1016/j.bar.2017.05.001>

- Dyckman, T. R., & Zeff, S. A. (2015). Accounting research: Past, present, and future. *Abacus*, 51(4), 511–524. <https://doi.org/10.1111/abac.12058>
- Dyson, J. (1995). Accounting research and teaching in Scotland. *Accounting Education*, 4(2), 137–151. <https://doi.org/10.1080/09639289500000018>
- Fellingham, J. C. (2007). Is accounting an academic discipline? *Accounting Horizons*, 21(2), 159–163. <https://www.proquest.com/docview/208924341?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Fraser, K., Deng, X., Bruno, F., & Rashid, T. A. (2020). Should academic research be relevant and useful to practitioners? The contrasting difference between three applied disciplines. *Studies in Higher Education*, 45(1), 129–144. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1539958>
- Freeman, M., & Wells, P. (2015). Reducing the expectation gap: using successful early career graduates to identify the capabilities that count. *Academic Leadership Series*, 6, 67–78.
- García-Ayuso, M., & Sierra Molina, G. (1994). La relacion entre investigacion y practica en contabilidad. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 23(78), 235–287. <https://www.jstor.org/stable/42781064>
- García Benau, M. A. (1997). Algunas consideraciones internacionales sobre la controversia entre teoría y práctica contable. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 26(90), 263–279. <https://www.jstor.org/stable/42781232>
- Gebreiter, F. (2022). A profession in peril? University corporatization, performance measurement and the sustainability of accounting academia. *Critical Perspectives on Accounting*, 87, 102292. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2021.102292>
- Glover, S. M., Prawitt, D. F., Summers, S. L., & Wood, D. A. (2012). Publication benchmarking data based on faculty promoted at the top 75 U.S. accounting research institutions. *Issues in Accounting Education*, 27(3), 647–670. <https://doi.org/10.2308/iace-50140>
- Guthrie, J., & Parker, L. D. (2014). The global accounting academic: What counts! *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 27(1), 2–14. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-10-2013-1504>

- Guthrie, J., & Parker, L. D. (2016). Whither the accounting profession, accountants and accounting researchers? Commentary and projections. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 29(1), 2–10. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-10-2015-2263>
- Guthrie, J., Parker, L. D., Dumay, J., & Milne, M. J. (2019). What counts for quality in interdisciplinary accounting research in the next decade: A critical review and reflection. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 32(1), 2–25. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-01-2019-036>
- Hancock, P., Marriott, N., & Duff, A. (2019). Research–teaching yin–yang? An empirical study of accounting and finance academics in Australia and New Zealand. *Accounting and Finance*, 59(1), 219–252. <https://doi.org/10.1111/acfi.12257>
- Hopwood, A. (2007). Whither accounting research? *The Accounting Review*, 82(5), 1365–1374. <https://www.jstor.org/stable/30243502>
- Hopwood, A. (2008). Changing pressures on the research process: On trying to research in an age when curiosity is not enough. *European Accounting Review*, 17(1), 87–96. <https://doi.org/10.1080/09638180701819998>
- Hoque, Z. (2002). Using journal articles to teach public sector accounting in higher education. *Journal of Accounting Education*, 20(3), 139–161. [https://doi.org/10.1016/S0748-5751\(02\)00006-4](https://doi.org/10.1016/S0748-5751(02)00006-4)
- Ibert, J., Baumard, P., Donada, C., & Xuereb, J.-M. (2001). Data collection and managing the data source. In et. al. Thiétart, Raymond-Alain (Ed.), *Doing management research: A comprehensive guide* (pp. 172–195). SAGE Publications.
- Irving, J. H. (2011). Integrating research into an undergraduate accounting course. *Issues in Accounting Education*, 26(2), 287–303. <https://doi.org/10.2308/iace-10016>
- Jorge, S., Gomes, D., Oliveira, L., & Costa, G. (2019). The research-practice gap in accounting in the public sector in Portugal. In L. Ferry, I. Saliterer, I. Steccolini, & B. Tucker (Eds.), *The research-practice gap on accounting in the public services: An international analysis* (pp. 81–83). London: Palgrave Macmillan.
- Kaplan, R. S. (1989). Connecting the research-teaching-practice triangle. *Accounting Horizons*, 3(1), 129–132. <https://www.proquest.com/docview/208905797?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>

- Kinney, W. R. J. (1989). The relation of accounting research to teaching and practice: A “positive” view. *Accounting Horizons*, 3(1), 119–124. <https://www.proquest.com/docview/208903194?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Latif, N. E. A., Yusuf, F. M., Tarmezi, N. M., Rosly, S. Z., & Zainuddin, Z. N. (2019). The application of critical thinking in accounting education: A literature review. *International Journal of Higher Education*, 8(3), 57–62. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n3p57>
- Lubbe, I. (2014). Educating professionals: Describing the knowledge agency of accounting academics. *Meditari Accountancy Research*, 22(1), 107–127. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-02-2014-0031>
- Lubbe, I., & Duff, A. (2021). South African accounting academics’ conceptualisations of the teaching-research nexus. *Meditari Accountancy Research*, 29(1), 110–134. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-03-2020-0821>
- Major, M. (2017). Editorial: Positivism and “alternative” accounting research. *Revista Contabilidade e Finanças*, 28(74), 173–178. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201790190>
- Merchant, K. A. (2012). Making management accounting research more useful. *Pacific Accounting Review*, 24(3), 334–356. <https://doi.org/10.1108/01140581211283904>
- Nieuwoudt, M. J., & Wilcocks, J. S. (2005). The attitudes and perceptions of South African accounting academics about research. *Meditari Accountancy Research*, 13(2), 49–66. <https://doi.org/10.1108/10222529200500012>
- O’Connell, B., Carnegie, G., Carter, A., de Lange, P., Hancock, P., Helliar, C., & Watty, K. (2015). *Shaping the future of accounting in business education in Australia*. CPA Australia, Melbourne, Australia.
- Paisey, C., & Paisey, N. J. (2003). Developing research awareness in students: An action research project explored. *Accounting Education*, 12(3), 283–302. <https://doi.org/10.1080/0963928032000138295>
- Puyou, F. R. (2022). Teaching to read empirical sections from qualitative academic management literature as Literature. *Culture and Organization*, 28(3–4), 279–295. <https://doi.org/10.1080/14759551.2021.2017935>

- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23, 273–295. <https://doi.org/10.1007/BF00145017>
- Robertson, J., & Bond, C. H. (2001). Experiences of the relation between teaching and research: What do academics value? *Higher Education Research & Development*, 20(1), 5–19. <https://doi.org/10.1080/07924360120043612>
- Ryan, B., Scapens, R. W., & Theobald, M. (2002). *Research method and methodology in finance and accounting* (2nd ed.). London: Thomson.
- Ter Bogt, H., & Van Helden, J. (2014). A pragmatic view on engaged scholarship in accounting research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 11(1), 40–50. <https://doi.org/10.1108/QRAM-02-2014-0016>
- Tight, M. (2016). Examining the research/teaching nexus. *European Journal of Higher Education*, 6(4), 293–311. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1224674>
- Tucker, B., & Lawson, R. (2020). EMBA's perceived usefulness of academic research for student learning and use in practice. *British Accounting Review*, 52(5), 100877. <https://doi.org/10.1016/j.bar.2019.100877>
- Tucker, B., & Parker, L. D. (2020). The question of research relevance: A university management perspective. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 33(6), 1247–1275. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-01-2018-3325>
- Tucker, B., & Scully, G. (2020). Fun while it lasted: Executive MBA student perceptions of the value of academic research. *Accounting Education*, 29(3), 263–290. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1736590>
- Tucker, B., Waye, V., & Freeman, S. (2019). The use and usefulness of academic research: An EMBA perspective. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100314>
- Verhoef, G., & Samkin, G. (2017). The accounting profession and education: The development of disengaged scholarly activity in accounting in South Africa. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 30(6), 1370–1398. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-08-2015-2192>
- Vieira, R. (2009). Paradigmas teóricos da investigação em contabilidade. In M. Major & R. Vieira (Eds.), *Contabilidade e controlo de gestão: Teoria, metodologia e prática* (pp. 11–34). Lisboa: Escolar Editora.

- Woods, M., & Higson, A. (1996). The interface of accounting research with education and practice. *Accounting Education*, 5(1), 35–42. <https://doi.org/10.1080/09639289600000004>
- Wright, S., & Chalmers, K. (2010). The future for accounting academics in Australia. In Elaine Evans, R. Burrit, & J. Guthrie (Eds.), *Accounting Education at a Crossroad in 2010* (pp. 72–79). Institute of Chartered Accountants in Australia.
- Zeff, S. A. (1989). Recent trends in accounting education and research in the USA: Some implications for UK academics. *British Accounting Review*, 21(2), 159–176. [https://doi.org/10.1016/0890-8389\(89\)90194-7](https://doi.org/10.1016/0890-8389(89)90194-7)