



AUTORES:

Nena Geruza Cei

Endereço eletrônico: geruza@fsa.br ou ngcei@uol.com.br

Professora: da FEA/USP e da PUC-SP

William Carlo Brasil Cei dos Santos

Endereço eletrônico: wscei@uol.com.br

Professor da PUC-SP



IV Colóquio Internacional sobre
Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004

2

REFLEXÕES PARA APLICAÇÃO DE UM MODELO DE GESTÃO DE QUALIDADE PARA IES

RESUMO:

O objetivo deste trabalho de pesquisa é identificar, analisar, avaliar e propor um modelo de gestão baseado nos resultados apresentados no Exame Nacional de Cursos (ENC) de 2002, dos programas de graduação em Ciências Contábeis e verificar a existência de padrões de qualidade e excelência entre as Instituições de Ensino Superior-(IES) avaliadas. Através de uma conceituação a partir de uma revisão bibliográfica de educadores e dos órgãos responsáveis pela educação no país, buscou-se definir um norteador para a questão da qualidade do ensino, dessa área de conhecimento no Brasil. Com base nos resultados obtidos no Exame Nacional de Cursos – ENC de 2002, o primeiro ao qual o curso superior de Ciências Contábeis foi submetido, foi elaborada uma análise destes resultados, detectando os fatores determinantes de desempenho no curso. Através da análise crítica de todos estes fatores determinantes tornou-se possível a criação de um modelo de avaliação focado na qualidade como sugestão de avaliação de desempenho que pode auxiliar o gestor das Instituições de Ensino Superior – IES no direcionamento das suas ações e desenvolvimento dos cursos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Contabilidade - Gestão do Ensino - Qualidade



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



1. Introdução

A educação sempre foi alvo de preocupações em todas as áreas de conhecimento. A área contábil já algum tempo vem demonstrando preocupações com a qualidade do ensino oferecido bem como com a formação de seus futuros profissionais.

Apesar de existirem ações isoladas, por parte das IES, há sempre dificuldade na determinação dos fatores que contribuem para o ensino com qualidade e como estes valores devem ser trabalhados. Os cursos de graduação no Brasil têm como finalidade a formação e a qualificação dos alunos, objetivando suprir a demanda do mercado de trabalho com profissionais de alto nível técnico.

Para atender esta demanda as Instituições de Ensino Superior (IES) devem estar sempre atentas à qualidade de seus cursos e aos direcionamentos apontados pelos órgãos governamentais encarregados da normatização e fiscalização desses cursos.

O ensino superior brasileiro teve um grande desenvolvimento, por volta dos anos 70 com expansão dos cursos existentes e das IES, o que começou a gerar discussões sobre o ensino superior e como avaliá-lo.

Essa preocupação com a avaliação do ensino superior no Brasil já existia de longa data, conforme expõe o próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, órgão pertencente ao Ministério da Educação – MEC que entre suas diversas atribuições tem as seguintes funções:

- a. Organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais
- b. Planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País:

A aferição da qualidade dos cursos superiores oferecidos em face a crescente expansão dos cursos superiores de Contabilidade no Brasil já era objeto de preocupação conforme exposto no Relatório Síntese relativa a esse curso.

“Há mais de duas décadas, o tema avaliação está presente nas discussões sobre a educação superior brasileira, em função, especialmente, da expansão quantitativa que se deu, nos anos 70, de instituições, de cursos de graduação e do alunado, nessa modalidade de ensino. Era premente que medidas fossem implementadas em relação à qualidade, diante da situação que se colocava, acentuadas pela demanda social por maior oferta de ensino superior.” (INEP, Ciências Contábeis-Relatório Síntese, 2002, p.9).

O Conselho Federal de Educação (CFE) em conjunto com a Câmara de Ensino Superior (CES), no início dos anos 80 desenvolveu e aprovou a proposta de criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em junho de 1982, que inicia o efetivo processo de avaliação ampla do ensino superior. Existiram, ainda, outros programas que tentaram efetuar avaliações amplas da qualidade do ensino no país, porém, todos sem sucesso, mas com grandes contribuições à discussão e conscientização dos educadores sobre a importância da avaliação.



A Constituição Federal trata do ensino nos seus artigos 206, 209 e 211, onde faz observações sobre a estrutura do ensino, sua finalidade e o mais importante, a necessidade de qualidade.

A aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que trata da educação brasileira de maneira geral, determinando finalidades da educação por nível, regras de funcionamento e avaliação das IES, composição do corpo docente, horas mínimas de trabalho, entre outros fatores. Em seu capítulo 4 ao tratar da educação superior, expressa alguns itens de grande importância nos artigos. 47, 52 e 57, quando trata das regras de funcionamento da IES (art.47), formação do corpo docente (art.52) e horas mínimas de trabalho (art. 57).

A preocupação com a titulação do corpo docente reafirma a ligação entre o profissional titulado e a qualidade no ensino. O profissional com titulação atuaria como um certificador de qualidade, pois estaria mais preparado para ensinar que um profissional sem titulação.

2. As Questões Relacionadas ao ENC

A mais atual parte da história da avaliação do ensino no Brasil foi marcada pelo Exame Nacional de Cursos (ENC) experiência pioneira no processo de avaliação do sistema de educação superior no nível da graduação instituído pela Lei 9.131/95, que vigorou até abril de 2004, quando então foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SIMAES ,

A par da grande resistência ao ENC e as severas críticas emanada tanto por educadores como também pelos alunos as contribuições trazidas pelo ENC foram grandes, e serviram como indicadores de desempenho amplamente utilizados pela sociedade. Este exame tornou-se uma importante fonte de informação, apesar de todas as críticas existentes, na medida em representou um diagnóstico de seu ensino de maneira geral, ainda que fosse um macro diagnóstico. Essa proposta estava alinhada com as pretensões do MEC na utilização do ENC, onde Segundo o relatório do próprio INEP:

“A avaliação, no ENC, é entendida como um processo que visa a levantar e fornecer aos cursos dados e informações, cuja análise permita-lhes detectar seus pontos de excelência e eventuais problemas, planejar a melhoria e a correção de rumos, além de superar deficiências no ensino da graduação, de modo a elevar seu padrão de qualidade e oferecer a seus alunos melhor formação.” (INEP, Ciências Contábeis-Relatório Síntese, 2002, p.16)

Com isso a obteve-se a oportunidade de efetuar o macro diagnóstico da situação do ensino superior e do desempenho de cada Instituição de Ensino Superior (IES) permitindo mapear pontos de excelência e possíveis problemas, focando em qualidade.

2. Definindo Qualidade no Ensino Superior

Não é uma tarefa simples e rápida definir qualidade, principalmente quando aplicada ao ensino. A qualidade está atrelada ao usuário da informação ou produto e no horizonte do ensino do profissional. Este relacionamento é intrínseco e dissociável, pois a qualidade é definida somente no usuário ou consumidor final, seja este interno ou externo à empresa. Tratando-se de uma IES, a qualidade estaria, então, na ótica do mercado que absorve o profissional.

Tomando-se como exemplo um relatório de vendas, este só poderá ser considerado de boa qualidade se atender às necessidades dos seus usuários ou consumidores, assim como um produto é de boa qualidade quando o consumidor tem suas necessidades atendidas. O grande desafio é produzir a informação ou produto com qualidade a um preço ótimo e que atenda às necessidades do usuário ou consumidor.

Estabelecendo-se um paralelo da qualidade estabelecida para um produto e, se aplicado de forma análoga ao ensino superior. Assumindo-se a hipótese de que o profissional formado com qualidade seria aquele que atende às expectativas sociais, técnicas e políticas, torna-se mais simples a interpretação e definição de qualidade ou padrões de qualidade atribuídos ao processo de ensino .

Hansen & Mowen (2001, p.513) abordam a questão da qualidade de um produto de forma muito semelhante:

“Operacionalmente, um produto ou serviço de qualidade é aquele que satisfaz ou excede as expectativas do cliente. Na verdade a qualidade é a satisfação do cliente”.

Este conceito é abrangente e variado, e pode ser aplicado a oito dimensões diferentes, segundo Hansen & Mowen (2001, p.513):

- a) “Desempenho, medido pela utilidade e funcionamento”;
- b) Estética, relacionada à aparência e forma de apresentação;
- c) Facilidade de reparação, ligada principalmente a produtos e a manutenção;
- d) Características, analisada a partir dos seus componentes, tanto para produtos como para serviços;
- e) Confiabilidade, realização do que foi proposto no tempo determinado;
- f) “Durabilidade, medido pelo período de funcionamento do produto”.

Todos os itens acima estão muito ligados à apresentação, formatação e utilidade do produto ou serviço, e podem ser aplicados de maneira semelhante ao processo de ensino e as característica que deveriam ter os profissionais recém-formados, com exceção talvez dos itens c e f que, analisados a partir da ótica humana do profissional, poderiam estar expressos como educação continuada e atualizações profissionais constantes. Existem, porém, duas outras características colocadas pelos autores que podem contribuir um pouco mais para o entendimento da qualidade aplicada ao ensino. Segundo Hansen & Mowen (2001, p.513):

g) “Qualidade de conformidade, que é medida pela maneira que o produto satisfaz suas especificações, por exemplo o diâmetro de um parafuso”;

h) “Ajustamento para o uso, se relaciona a como o produto ou serviço irá desempenhar o que foi proposto, de maneira adequada ou não.”

Analisando estas dimensões anteriormente definidas, pode-se afirmar que a qualidade é uma mudança em uma ou mais dimensões, enquanto é mantido o desempenho das demais. Este enfoque engloba apenas a satisfação do cliente. Ampliando um pouco mais o conceito, a conformidade ganha mais força e é determinante no processo de melhoria da qualidade. Um individuo formado dentro de um processo com qualidade no ensino seria, então, um



profissional em conformidade com as expectativas do mercado de trabalho e da sociedade, abrangendo todas as características anteriormente já definidas.

A conformidade é um conjunto de especificações que são formuladas durante o projeto e que supõem um limite superior e inferior de trabalho e atendimento aos requisitos do projeto e estipula valores de desvios aceitáveis para o cumprimento do que foi estabelecido enquanto qualidade. Isso se torna muito interessante para uma IES, pois através de um estudo utilizando a conformidade como norteador, é possível se elaborar um processo com qualidade para o ensino.

Obviamente que existem outros enfoques para a questão da eficiência determinada pela qualidade, porém eles não serão empregados nesse tipo de análise, tendo em vista que utilizam premissas muito mais pontuais e inflexíveis, que os torna pouco apropriados para a aplicação em estudos envolvendo aspectos subjetivos como a da qualidade voltada para o ensino. Outro fator que contribui imensamente na escolha da abordagem de conformidade para a aplicação na avaliação da qualidade no ensino superior deve-se a forma de determinação das avaliações, onde os critérios foram definidos a partir da média de desempenho dos cursos e da instituição em análise.

2.1 Características avaliadas pelo ENC

Uma vez definida a abordagem a ser adotada na determinação da existência, ou não, de qualidade no ensino superior, bem como o que a sociedade espera de um profissional formado, surge à necessidade de se analisar as características que o ENC buscou ao avaliar nos cursos superiores.

As provas foram desenvolvidas segundo a orientação e diretrizes determinadas pela Comissão de Avaliação de cada um dos cursos superiores, determinados pela Portaria Ministerial 2.250/01. Segundo essas próprias diretrizes expostas pelo INEP em seu relatório síntese 2002, o perfil do aluno formado deveria estar em conformidade com as seguintes características:

- a) Postura ética geral e profissional, com responsabilidade social;
- b) Capacidade de raciocínio lógico e de desenvolvimento de análise e juízo críticos;
- c) Visão holística, sistêmica e gerencial;
- d) Capacidade de participação em equipes multidisciplinares;
- e) Capacidade de iniciativa e de interação na comunidade;
- f) Consciência da importância da educação continuada para o exercício da profissão;
- g) Abertura às inovações tecnológicas;
- h) Visão global do cenário econômico e financeiro nacional e internacional, em que se insere a Contabilidade.

Assim como deter as seguintes Competências e Habilidades:

- a) Comunicação e expressão corretas em Língua Portuguesa;
- b) Uso apropriado da linguagem profissional;

- c) Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem a prática profissional;
- d) Desenvolvimento de raciocínio lógico, para a formação e emissão de juízos críticos
- e) Análise de sistemas de informações para fins decisórios.

Apesar dos educadores e o próprio INEP reconhecerem que numa avaliação desta magnitude as habilidades e os conhecimentos testados são muito mais técnicos que humanos e políticos, foi recomendada, no caso dos cursos de Ciências Contábeis, uma atenção especial a tópicos como postura ética geral e profissional, com responsabilidade social, visão holística, sistêmica e gerencial e capacidade de iniciativa e de interação na comunidade.

Caso o exame fosse capaz de avaliar todas estas dimensões ele estaria perfeito do ponto de vista de avaliação. Como existem as limitações intrínsecas à avaliação em larga escala, os indicadores relativos a determinadas questões qualitativas devem ser obtidos através de avaliações acessórias.

3 Analisando os dados de Ciências Contábeis – ENC 2002

Um fator muito relevante, detectado pelo ENC 2002, foi que grande parte dos cursos de Contabilidade está no Estado de São Paulo, onde existem 105 cursos avaliados que representam aproximadamente 26% do total dos cursos avaliados. O fato importante a se destacar é que as Regiões Sul e Sudeste somadas representam 71% do total de cursos, enquanto as Regiões Norte e Nordeste representam apenas 17%, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1

Número de cursos no ENC/2002 – Ciências Contábeis, por região e unidade federada, segundo a categoria administrativa da IES

Região	Categoria Administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Norte	6	1	1	11	19
Nordeste	12	12	1	27	52
Sudeste	7	5	6	173	191
Sul	6	12	4	78	100
Centro-Oeste	6	5	0	35	46
Brasil	37	35	12	324	408

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

A quantidade de alunos avaliados também foi muito grande: 22.662, a grande maioria proveniente de instituições de ensino privadas e da Região Sudeste, conforme Tabela 2:

Tabela 2

Número de graduandos presentes ao ENC/2002 – Ciências Contábeis, por região e unidade federada, segundo a categoria administrativa da IES

Região	Categoria Administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Norte	303	33	31	671	1.038
Nordeste	892	508	62	1.854	3.316
Sudeste	546	398	510	9.285	10.739
Sul	434	534	254	3.694	4.916
Centro-Oeste	336	230	0	2.087	2.653
Brasil	2.511	1.703	857	17.591	22.662

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Com base nestas informações fica evidente que o ENC 2002 foi um marco para o ensino de Contabilidade no país, por ser o primeiro exame desta magnitude efetuado para esta área de ensino. Através de uma análise crítica dos resultados apresentados, torna-se possível a criação de um macropanorama da situação do ensino na área de Ciências Contábeis. A detecção dos pontos fracos e fortes em relação ao ensino de Contabilidade é de suma importância para reflexão e aprimoramento da profissão e das IES que oferecem este curso.

Analisando o desempenho dos alunos nas provas os primeiros sinais de preocupação começam a surgir, conforme demonstra a Tabela 3:

Tabela 3

Estatísticas básicas da prova - Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Geral
Número de presentes	22.666
Média	32,1
Desvio-padrão	11,3
Nota Mínima	0
P10	19
P27 (Nota limite do grupo inferior)	24
Mediana	30,5
P74 (Nota limite do grupo superior)	38,5
P90	47,5
Nota Máxima	88,5

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Conforme demonstrado na Tabela 3, os alunos não obtiveram um desempenho expressivo no ENC, a nota média apurada nos exames foi de apenas 32,1 enquanto a mediana foi de 30,5 o que demonstra que a concentração de notas abaixo da média foi maior do que

acima da média, além de um desvio padrão de 11,3, o que é relativamente alto para uma avaliação, e demonstra uma dispersão grande na amostra avaliada. Isso se deve a uma falta de homogeneidade na amostra. Outro fator importante é o valor demonstrado no percentil 90 que demonstra que 90% dos avaliados obtiveram uma nota igual ou inferior a 47,5, do total dos 100 pontos válidos. Dado o fraco desempenho dos alunos na prova, a análise foi dividida pelo tipo de questão, uma vez que o exame possuía questões de múltipla escolha e discursivas. O desempenho nas questões de múltipla escolha foi melhor que o desempenho geral da prova, o que denota que o fraco desempenho dos alunos deveu-se em grande parte a performance da parte discursiva da prova, conforme demonstra a Tabela 4.

Tabela 4

Estatísticas básicas das questões discursivas

Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Discursiva
Número de presentes	22.666
Média	16,7
Desvio-padrão	15,4
Nota Mínima	0
P10	0
P27	2,5
Mediana	12,5
P74	25
P90	37,5
Nota Máxima	92,5

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Houve um aumento no desvio padrão, uma queda na média e mediana, o percentil 90 foi de 37,5 contra os 47,5 do desempenho geral, conforme demonstrado na Tabela 3. Isso reflete uma problemática envolvendo as questões discursivas. Isso é um importante indicador de qualidade no ensino, pois demonstra que os conteúdos ensinados não foram transmitidos adequadamente, ou nem sequer abordados. Além disso, demonstram que quando solicitados a analisar e criticar uma situação, os candidatos enfrentaram grandes dificuldades e não obtiveram um bom desempenho.

Além da dimensão técnica da prova, os alunos foram submetidos a um questionário para avaliação de quesitos de natureza qualitativa do exame, que serviram de fonte de informação sobre outro tipo de problemas, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5

Qual a sua opinião sobre a composição das disciplinas em relação aos objetivos do seu curso? - (Questão 43)

Região/Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica/ Conceito	Atende muito bem	Atende bem	Atende parcialmente	Atende precariamente	Necessita de reformulação geral	SI	N
Região Norte	6,2	40,8	37,7	5,4	9,8	0,2	964
Região Nordeste	7,5	40,4	38,6	4,7	8,5	0,4	3.107
Região Sudeste	8,5	39,1	37,1	6,3	8,6	0,4	10.221
Região Sul	7,3	39	40,7	5,4	7,6	0,1	4.646
Região Centro-Oeste	9,4	41	34,1	5,5	9,5	0,5	2.407
Categoria Administrativa:							
Federal	5,5	38,2	41	5,5	9,5	0,3	2.337
Estadual	7,5	39,1	37,1	5,5	10,7	0,1	1.572
Municipal	7,6	34	40,5	8	9,9	0	817
Privada	8,5	40	37,3	5,7	8,1	0,4	16.619
Organização Acadêmica							
Universidades	6,3	36,8	41,2	6,1	9,3	0,3	10.164
Centros Universitários	8,6	38,5	37,3	6,3	9,1	0,3	2.751
Faculdades Integradas	9,4	42,5	36	5,8	5,8	0,5	2.229
Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	10,4	43,5	32,9	5	8	0,3	6.165
Centros de Educação Tecnológica	0	30,6	55,6	2,8	11,1	0	36
Conceito							
A+B	8,6	39,7	37,8	5,3	8,3	0,3	6.940
C	7,2	38,5	39,3	6	8,7	0,4	8.301
D+E	8,7	40,8	35,7	6	8,5	0,3	6.103
Sem Conceito	0	100	0	0	0	0	1
Total Brasil	8,1	39,5	37,8	5,8	8,5	0,3	21.345

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Segundo os alunos, somente 39,5% das disciplinas atendem bem aos objetivos estabelecidos pelo curso e 8,1% atendem muito bem, ou seja, menos da metade. Tal fato é capaz de gerar implicações sérias na qualidade do ensino e no conteúdo ministrado.

Paralelamente a este problema se encontra a capacitação técnica do professor. Uma das premissas adotadas é que um professor titulado detém um conhecimento e uma capacidade de ensinar muito maior do que um professor não titulado. Segundo os alunos que responderam à pesquisa, existe ainda uma parte grande de professores que não detém o domínio da matéria dada. Na Tabela 6 estão apresentadas às respostas fornecidas pelos estudantes, relativas ao domínio atualizado das disciplinas ministradas.

Tabela 6

Seus professores têm demonstrado domínio atualizado das disciplinas ministradas? (Questão 55)

Região/Categoria Administrativa/Organização Acadêmica/Conceito	Sim, todos	Sim, a maior parte deles	Sim, mas apenas metade deles	Sim, mas poucos	Não, nenhum deles	SI	N
Região							
Região Norte	13,2	56,3	15,9	13,9	0,3	0,4	964
Região Nordeste	11,9	51,4	18,3	17,5	0,5	0,5	3.107
Região Sudeste	19,1	54,5	13,8	11,9	0,5	0,3	10.221
Região Sul	17,4	58,5	13,2	10,5	0,2	0,2	4.646
Região Centro-Oeste	15,5	51,9	16,1	15,6	0,5	0,5	2.407
Categoria Administrativa							
Federal	9,8	53,7	17,5	18,1	0,6	0,3	2.337
Estadual	12	50,3	16,5	20,2	0,8	0,3	1.572
Municipal	13,8	57,3	15,9	12,9	0,1	0	817
Privada	18,7	55,1	14	11,5	0,4	0,4	16.619
Organização Acadêmica							
Universidades	13,1	54,3	16,2	15,5	0,5	0,4	10.164
Centros Universitários	20,4	53,9	14,7	10,4	0,4	0,2	2.751
Faculdades Integradas	18,2	57,5	13	10,8	0,2	0,3	2.229
Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	21,6	54,7	12,5	10,5	0,4	0,4	6.165
Centros de Educação Tecnológica	2,8	47,2	27,8	22,2	0	0	36
Conceito							
A+B	17,2	56,4	14,1	11,6	0,4	0,3	6.940
C	16,1	55,4	14,9	12,8	0,4	0,4	8.301
D+E	18	51,9	14,9	14,5	0,5	0,3	6.103
Sem Conceito	0	100	0	0	0	0	1
Total Brasil	17	54,7	14,6	12,9	0,4	0,3	21.345

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Somente 17% dos respondentes acreditam que todos os seus professores possuem domínio atualizado das disciplinas ministradas, enquanto 54,7% acreditam que, em sua maioria, os professores possuem domínio das disciplinas ministradas. Tais percentuais são críticos, assumindo-se que um professor deve dominar os conceitos intrínsecos à sua disciplina para poder ser capaz de transmiti-los aos alunos. Dessa forma é possível assumir

que todos os professores deveriam ter um conhecimento atualizado da disciplina lecionada, uma vez que o domínio dos conhecimentos e sua constante reciclagem são de grande importância para um ensino com qualidade, tal fato pode indicar a falta de titulação ou reciclagem do corpo docente das IES, o que está expresso na Tabela 7.

Tabela 7

Estatísticas básicas da composição do corpo docente Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Q Docentes	Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados
Mediana	23	0,99	7	12,01	2
Média	25,2	1,23	7,77	13,31	3,41
Mínimo	6	0	0	0	0
Máximo	78	13	43,99	51,02	76
Média de Intervalo	42	6,5	22	25,51	38
Desvio-padrão	11,58	1,82	5,73	7,08	7,67
Variância	134,14	3,31	32,88	50,06	58,87
Coeficiente de Variação	0,45	1,48	0,74	0,53	2,25

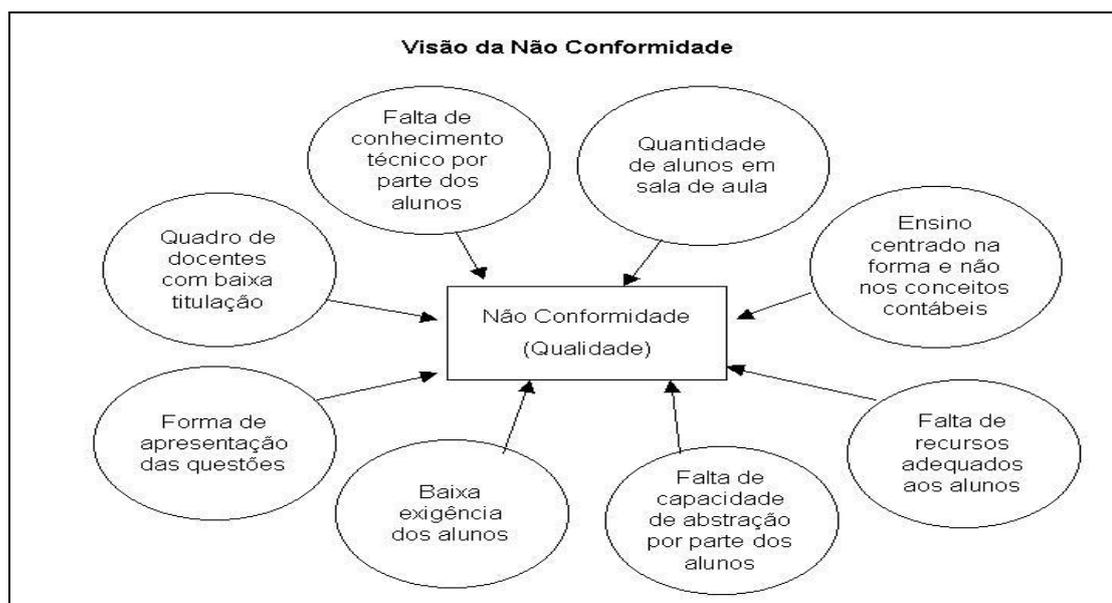
Fonte: INEP/MEC-ENC/2002

Isso evidencia que existe uma grande disparidade entre as IES avaliadas, bem como uma escassez de qualificação no corpo docente de Contabilidade das instituições no Brasil, fato esse que contribui ainda mais para um ensino sem qualidade. A quantidade de doutores que as IES possuem é pequena e mesmo se olharmos pelo valor máximo apurado foram de 13 enquanto de mestres foi apurado um valor máximo de 44, o que já se demonstra razoável para uma IES. Outro fator importante é que existe uma grande concentração no corpo docente de especialistas e graduados, o que representa uma falta de titulação, gerando falta de qualidade.

3.1 Síntese dos problemas detectados

Após todas as análises efetuadas até o presente momento, já é possível determinar uma série de fatores que contribuíram para o desempenho fraco das IES neste primeiro ENC. Estes fatores serão de extrema importância para a definição de um modelo de gestão de qualidade aplicada ao ensino de Contabilidade, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1



Todos estes fatores estão relacionados à qualidade do ensino de Contabilidade e devem ser analisados cuidadosamente a fim de melhorar o desempenho dos alunos no próximo ENC e, conseqüentemente, da própria IES, assim como formar adequadamente o profissional da área contábil. Anteriormente foi abordado o problema da qualidade, onde se definiu que para as IES a abordagem adequada de qualidade seria a da conformidade, para tanto era necessário se desenhar um processo para que depois fosse possível o tratamento da conformidade. O problema que as IES enfrentam, atualmente, é a dificuldade de identificar o funcionamento de seus processos educacionais, e os cursos oferecidos estão cada vez mais voltados para atendimento de demanda em detrimento da formação adequada de profissionais.

3.2 Os conceitos do QGQ e o ENC

O ENC contribuiu com um macro diagnóstico da situação do ensino de Contabilidade no Brasil. Cabe a todas as IES, agora, o aproveitamento dessas informações e, a partir de uma análise cuidadosa destes direcionadores, estabelecer seus planos de ação para o futuro.

Uma das formas de se efetuar uma gestão da qualidade do ensino de Contabilidade é através do modelo denominado por Gil, A.L. (1997) como QGQ - Qualidade e Gestão da Qualidade.

O principal atrativo para este modelo é que ele atende ao que o próprio MEC coloca nos objetivos do ENC, que é apenas um exame macro do problema e que ele necessita de outros exames para poder assegurar a qualidade do ensino como um todo. Sendo assim, as IES devem conduzir exames complementares, independentes e internos, de modo a conseguir assegurar a qualidade do ensino.

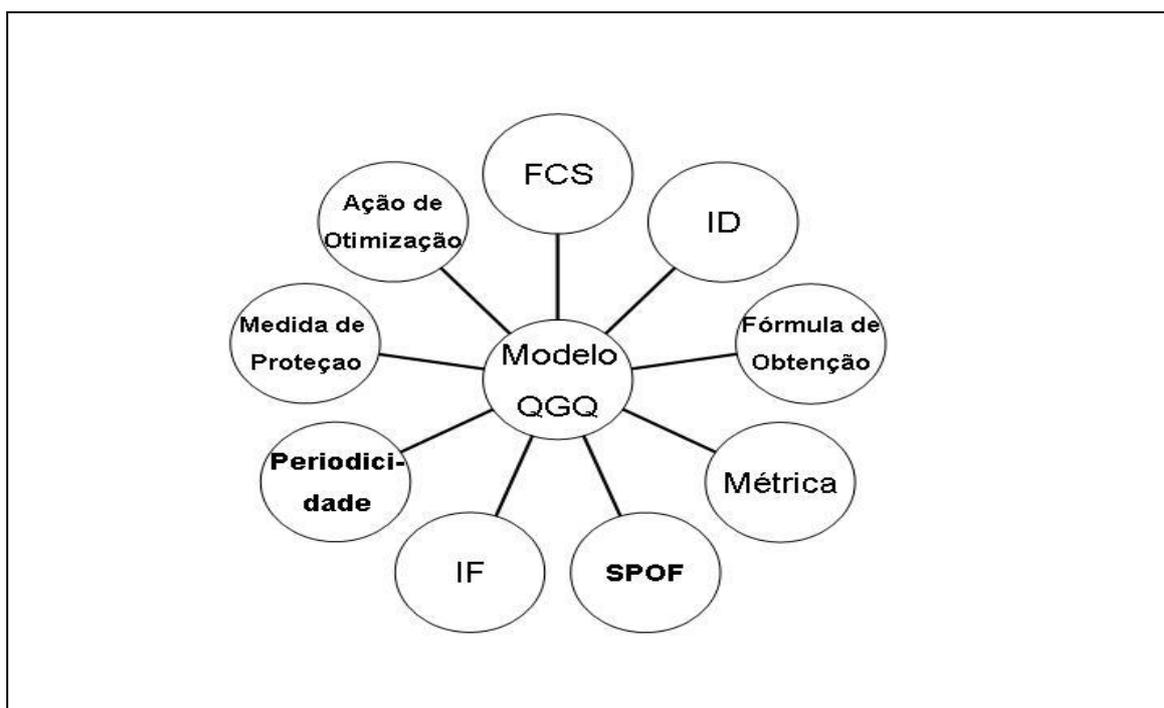
O QGQ oferece às IES uma ferramenta de gestão capaz de auxiliar na avaliação, detecção e correção de problemas, assim como monitoramento do desempenho de cada fator crítico de sucesso que as IES possuam. Para um melhor entendimento da proposta do QGQ, torna-se necessária a compreensão dos fatores que compõem o QGQ e como ele foi desenvolvido por Gil, A.L. (1997).

O modelo QGQ foi desenvolvido para ser uma ferramenta de apoio à gestão, de espectro amplo, focada em qualidade e na tomada de decisão. Para conseguir atingir o seu propósito, o modelo QGQ se centrou nos conceitos de gestão, os quais são caracterizados por Catelli (1999, p.57):

“A gestão caracteriza-se pela atuação em nível interno da empresa que procura otimizar as relações recursos-operação/serviços, considerando as variáveis dos ambientes externo e interno que impactam as atividades da empresa, em seus aspectos operacionais, financeiros, econômicos e patrimoniais”.

Dessa forma, a gestão é responsável pela otimização da utilização dos recursos da empresa aplicados na operação, levando em consideração os fatores ambientais do negócio. O QGQ utiliza um conceito de gestão muito similar a este e traz no modelo a possibilidade de executar uma gestão baseada em desempenho e padrões, mensurada por indicadores e focada na qualidade. A Figura 2 sintetiza as variáveis componentes do modelo QGQ.

FIGURA 2. Componentes do QGQ



Todas as variáveis que compõe o modelo QGQ devem funcionar de modo harmonioso, pois a interação entre as variáveis será a responsável pelo sucesso do modelo. Por se tratarem de diversas variáveis, será realizada uma análise de cada uma delas isoladamente para proporcionar um melhor entendimento das definições e funcionamento.

A principal variável do modelo QGQ é o Fator Crítico de Sucesso (FCS) que representa o fator responsável pela manutenção do desempenho e certificação de que a proposição da gestão está sendo realizada e assegurada. O FCS é tido como um ponto chave dentro do modelo QGQ, pois é o responsável por toda sua lógica. Pelo fato do FCS funcionar como uma ferramenta que possa garantir o desempenho favorável, este fator precisa de uma forma de mensuração, neste ponto surge a segunda variável do modelo, o Indicador de Desempenho (ID), que é responsável pela quantificação e mensuração do desempenho do FCS. A lógica existente no ID é de que ele deve sempre tender ao valor máximo imposto pelo FCS, seja ele crescente ou decrescente.

Por se tratar de um indicador, o ID não pode ser simplesmente arbitrado, dada à relevância do seu papel, ele necessita da terceira variável componente do modelo QGQ, a fórmula de obtenção, que funciona através da descrição de como o ID deve ser calculado, a forma de obtenção do índice ou indicador, o algoritmo de cálculo.

Sendo, então, o ID expresso através de uma fórmula de obtenção ou algoritmo, o modelo QGQ prevê ainda a formalização de como deve ser feita à interpretação do ID ou IF (Indicador de Falha), o qual será tratado mais adiante. Essa lógica de interpretação é abordada no modelo QGQ como a métrica do ID ou IF, expressando a lógica de interpretação ao usuário do índice.

Todas as variáveis anteriormente definidas tratavam do desempenho, sua mensuração e interpretação. Ocorre, porém, que o FCS não consegue trabalhar de maneira perfeita, uma vez que a realidade empresarial é cheia de imprevistos. Aparece então mais uma variável que é tratada no modelo, chamada de Ponto de Falha (SPOF).

O SPOF é o fator de agressão ao FCS, funcionando de modo contrário ao que a gestão planeja. O SPOF é uma falha que pode estar intrínseca no FCS, ou ser causada por fatores externos, e será o responsável pelo desempenho negativo do FCS, pois possui uma lógica contrária ao FCS. Assim como o FCS, essa falha precisa ser mensurada e analisada, surge, então, mais uma variável do modelo QGQ, que é o Indicador de Falha (IF).

O funcionamento do IF é similar ao ID, porém ele mede a agressão que a ocorrência da falha causa ao FCS e, da mesma forma que o ID, necessita da descrição da sua fórmula de obtenção e da métrica do IF, uma vez que, tanto o ID como o IF trabalham como indicadores de mensuração. Outra variável que o modelo QGQ utiliza é a periodicidade de apuração dos indicadores, responsável pela determinação dos períodos onde deve ocorrer a obtenção de cada indicador.

Existem, ainda, duas importantes variáveis: a Medida de Proteção (MP) e a Ação de Otimização (AO). A MP é responsável pelo controle, avaliação e correção de cada SPOF, sendo formatada a partir de ações que visam garantir que o SPOF não ocorra e, com isso, o



FCS se desenvolva sem problemas. Por sua vez, a AO é composta por ações que visam otimizar o desempenho do FCS e fazê-lo tender a uma maximização.

Como foi possível demonstrar, o modelo QGQ possui um espectro de aplicação amplo e pode auxiliar as IES a garantir a qualidade dos seus cursos. Para efetuar a aplicação do QGQ a uma IES, seria necessário definir o padrão buscado por ela, nesse ponto o ENC pode oferecer uma contribuição substancial. Por ser um exame de âmbito nacional e fazer uma análise global da situação do ensino de Contabilidade no Brasil, os dados fornecidos pelo ENC são de grande valia na determinação de um padrão para todas as instituições, no momento atual.

Outro fator muito positivo na adoção do ENC como padrão de qualidade das IES, é que o próprio governo utiliza essa avaliação como padrão de qualidade do ensino no Brasil, servido, assim, como um referencial de mercado para as IES.

O QGQ deve ser trabalhado para poder auxiliar as IES na obtenção e manutenção de um ensino de Contabilidade com qualidade, juntamente com um padrão de mercado, que funcione como referencial de comparação entre a realidade individual das IES e a realidade do mercado de ensino de Contabilidade.

CONCLUSÕES

A educação na área contábil já estava em discussão há alguns anos, seja durante congressos e encontros ou em salas de aula. Apesar de toda a carência de pesquisas na área do ensino de Contabilidade, houve trabalhos isolados na tentativa de avaliá-lo. Contudo, não tiveram uma abrangência tão grande como foi o caso do ENC.

Conforme apurado ao longo deste trabalho, o ENC trouxe algumas melhorias para o sistema de ensino, contribuindo para um diagnóstico abrangente, gerando, pela primeira vez, uma macroanálise da situação dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil e das condições de ensino, assim como da sua qualidade.

O modelo QGQ se mostrou atrativo para aplicação à realidade das IES, pois trabalha com o conceito de indicadores de desempenho e possui um foco em qualidade. Como o próprio INEP prevê a necessidade de desenvolvimento de exames complementares ao ENC, para efetuar uma avaliação completa do ensino, o modelo atende também a estas disposições. Com o auxílio dos dados do ENC obteve-se um padrão confiável para iniciar o desenvolvimento da ferramenta e buscar os fatores determinantes de sucesso para o ensino de Contabilidade, o padrão é o mesmo utilizado pelo Governo na avaliação de todo o sistema de ensino superior no Brasil.

Através do entendimento destes fatores e sua relação com o desempenho das IES no exame, o modelo de QGQ ofereceu uma alternativa de gestão focada em qualidade do ensino trazendo, conseqüentemente, contribuições para a melhoria do desempenho das instituições no ENC e melhor formação de profissionais.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA

BERBEL, A.C. **Gestão da Escola: Transformando o Planejamento em Ações Integradas**. . Cotia, SP: Alabama Editora, 2003.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado, 1988.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em www.mec.gov.br/index.html

CATELLI, A (coordenador). **Controladoria: Uma abordagem da Gestão Econômica - GECON**. . São Paulo: Atlas, 1999.

CEI, N. G., BOSCO FILHO, V. - Uma reflexão sobre o futuro da profissão do contador no Brasil. Revista de Contabilidade do CRC SP. São Paulo: , v.4, p.8 - 15, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. . Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

GIL, Antonio de Loureiro, **Gestão da Qualidade Empresarial: Indicadores da Qualidade**. 2.ed., São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Auditoria de Negócios**. . São Paulo: Atlas, 2000.

INEP. Provão 2.002 – Relatório. Relatório Síntese Vol. 06 – Ciências Contábeis. Ciências Contábeis_AnexoI.doc.Brasília, 2002. 01 CD Rom.

INEP. Provão 2.002 – Relatório. Relatório Síntese Vol. 06 – Ciências Contábeis. Ciências Contábeis_AnexoII.doc.Brasília, 2002. 01 CD Rom.

INEP. Provão 2.002 – Relatório. Relatório Síntese Vol. 06 – Ciências Contábeis. Ciências Contábeis_AnexoIII. Prova.pdf.Brasília, 2002. 01 CD Rom.

INEP. Provão 2.002 – Relatório. Relatório Síntese Vol. 06 – Ciências Contábeis. Ciências Contábeis_AnexoIV Padrão de Resposta.pdf.Brasília, 2002. 01 CD Rom.

INEP. Provão 2.002 – Relatório. Relatório Síntese Vol. 06 – Ciências Contábeis. Ciências Contábeis_Relatório Síntese.doc.Brasília, 2002. 01 CD Rom.

INEP. Provão 2.002 – Relatório. Relatório Síntese Vol. 06 – Ciências Contábeis. Ciências Contábeis_AnexoVI Questionário de Avaliação.htm.Brasília, 2002. 01 CD Rom.

INEP. Provão 2.002 – Relatório. Relatório Síntese, cap.2. O Exame Nacional de Cursos. disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2002/capitulo2.htm>

INEP. Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação:1998. Brasília, 1999.

IUDÍCIBUS, S. Conhecimento, ciência, metodologias científicas e contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.110, p.60-63, mar. Abr., 1998.

KOLIVER, O. A integração, a harmonização e a regulamentação da profissão contábil em um mundo globalizado: panorama das dificuldades. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.131, p71-83, 2001.



_____. Cursos sequenciais e a profissão contábil: um estudo crítico. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.126, p35-50, 2000.

_____. O ensino universitário, os exames de competência e a educação continuada em busca da excelência e do exercício profissional pleno. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.107, p.100-113, 1997.

LAFFIN, M. O professor de contabilidade no contexto de novas exigências. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.127, p.20-32, 2001.

MARION, J.C. **O Ensino da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAZZOTTI FILHO, W. O ensino da contabilidade: uma proposta curricular. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.125, p.24-29, 2000.

NOSSA, V. **Ensino da Contabilidade no Brasil: Uma Análise Crítica da Formação do Corpo Docente**. São Paulo, 1.999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Departamento de Contabilidade Atuária.

PAIVA, S.B. O ensino da contabilidade: em busca da interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.120, p.88-93, 2000.

PIRES, L.G.B. A contabilidade atual atende à imposição do desenvolvimento econômico do país?. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.125, p.21-23, 2000.

PORTER, M. **Vantagem Competitiva: Criando e sustentando um desempenho superior**. 19.ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1989.

SANTOS, C.R. **O Gestor Educacional de uma Escola em Mudança**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

SCHWEZ, N. A questão da qualidade do ensino na contabilidade: os pequenos segredos de um bom desempenho do professor. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.109, p.74-79, 2000.

VASCONCELOS, N.P. Uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino em ciências contábeis: uma abordagem sistêmica. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.125, p.30-36, 2000.

_____. Uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino em ciências contábeis: uma abordagem sistêmica. 1995. 134f. (Doutorado em Ciências Contábeis), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. 1995.