

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO - UNIFECAP

MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

WILLIAM CARLO BRASIL CEI DOS SANTOS

**MODELO DE GESTÃO DE RESULTADOS PARA
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE DA
QUALIDADE**

São Paulo

2004

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO - UNIFECAP

MESTRADO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE ESTRATÉGICA

WILLIAM CARLO BRASIL CEI DOS SANTOS

**MODELO DE GESTÃO DE RESULTADOS PARA
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ENFOQUE DA
QUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Centro
Universitário Álvares Penteado –
UNIFECAP, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Controladoria e Contabilidade
Estratégica.

Orientador: Prof Dr Antônio de Loureiro Gil

U
d
378.81
S237m
2004
Ex.2 BC U

N.Cham. d 378.81 S237m 2004
Autor: Santos, William Carlo Brasil Cei
Título: Modelo de gestão de resultados



47577

Ac. 40698

Ex.2 BC U

São Paulo

2004

378.81
S237m
ex.2

47577

FOLHA DE APROVAÇÃO**WILLIAM CARLO BRASIL CEI DOS SANTOS****MODELO DE GESTÃO DE RESULTADOS PARA INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR: ENFOQUE DA QUALIDADE**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Álvares Penteado - UNIFECAP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Controladoria e Contabilidade Estratégica.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Edson Ferreira de Oliveira
Universidade de São Paulo – FEA USP-SP

Prof. Dr. Anísio Cândido Pereira
Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP

Prof. Dr. Antônio de Loureiro Gil
Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 06 de fevereiro de 2004

***À minha mãe, Nena Geruza Cei,
Incentivadora, guerreira e exemplo.***

***A Galliano Cei,
avô, companheiro e conselheiro (in Memoriam)***

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus agradecimentos à banca examinadora e aos colegas de mestrado. Ao meu orientador Prof.Dr. Antonio de Loureiro Gil por me auxiliar na pesquisa científica e na conceituação do modelo. Aos meus professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e a minha família por me ajudar a suportar a pressão e as dificuldades as quais o mestrado nos sujeita. Aos amigos de infância, companheiros de longa data e que muito me auxiliaram proporcionando momentos de lazer e alegrias. Aos meus tios que sempre estiveram a meu lado me incentivando a continuar e não fraquejar jamais, principalmente a meu tio Glauco Mauro Cei, sempre presente nas minhas mais grandiosas conquistas.

A professora Terezinha Azerêdo Rios da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) por ter disponibilizado um tempo em sua agenda para discutirmos como a área de educação entende o ENC.

Aos meus professores de mestrado que contribuíram para uma visão holística das ciências contábeis e da profissão de contador.

Minhas tias Lucimar e Santana, que apesar da distância sempre valorizaram a amizade e companheirismo a todo o momento.

Um agradecimento especial a Profa. Dra. Nena Geruza Cei pelo trabalho investido na concretização do mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica do Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP.

***Ubi dubium ibi libertas:
Onde há dúvida, há liberdade
(Sagan, 2003, p. 389)***

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, se buscou definir um norteador para a questão da qualidade do ensino 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, que pode auxiliar o gestor das Instituições de Ensino Superior – IES no direcionamento das suas ações e desenvolvimento dos cursos.

Palavras-chave: Contabilidade - Ensino, Ensino superior - Qualidade, Exame Nacional de Cursos

ABSTRACT

The aim of this work is to identify, analyze, assess and propose a management model based on the results of the 2002 National Courses Exam concerning the under graduation accounting courses and check whether there is excellence and quality standards and excellence among the assessed colleges and universities. By the use of ratings based on bibliographic review of faculties and bodies in charge of the education system in the country, this work has tried to find a guide concerning quality in Brazilian education.

Based on results gotten from 2002 National Courses Exam, the first which included accounting courses, it was possible to analyze such results and spot factors which explained the performance of such courses. By analyzing such factors it was possible to make up a new model of assessment focused on quality. This assessment can help the managers of colleges and universities take measures in order to develop their courses.

Key-words: Education, Accounting, National Courses Exam

SUMÁRIO

FOLHA DE ROSTO.....	2
FOLHA DE APROVAÇÃO	4
DEDICATÓRIA.....	5
HOMENAGENS PÓSTUMAS.....	6
AGRADECIMENTOS.....	7
EPÍGRAFE.....	8
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
SUMÁRIO.....	11
LISTA DE FIGURAS.....	13
LISTA DE TABELAS.....	14
LISTA DE QUADROS.....	15
LISTA DE ABREVIATURAS.....	16
LISTA DE SÍMBOLOS.....	16
LISTA DE SIGLAS.....	17
 CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	 19
1.1 Introdução ao problema.....	19
1.2 O problema da pesquisa.....	20
1.3 Objetivo da pesquisa.....	20
1.4 A hipótese da pesquisa.....	21
1.5 A metodologia da pesquisa.....	21
1.5.1 O sujeito da pesquisa.....	22
1.5.2 O objeto da pesquisa.....	22
1.5.3 A delimitação da pesquisa.....	22
1.5.4 Justificativa da Pesquisa	22
1.5.5 Estrutura do trabalho.....	23
 CAPÍTULO 2 – QUALIDADE DO ENSINO EM CONTABILIDADE	 26
2.1 Breve histórico da avaliação do ensino no Brasil.....	26
2.2 A proposta de avaliação do ENC.....	30
2.3 Críticas e limitações do ENC.....	31
2.4 O ENC e os cursos de contabilidade.....	33
2.5 Indicadores de qualidade na educação.....	34
2.5.1 Definindo qualidade e suas diferentes abordagens.....	35
2.6 Características avaliadas pelo ENC.....	38
2.7 Considerações Finais do Capítulo.....	39
 CAPÍTULO 3 – DADOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – ENC 2002	 41
3.1 Características gerais do ENC 2002 – Ciências Contábeis.....	41
3.2 Avaliação de desempenho nas provas.....	45
3.2.1 Breve descrição dos conceitos utilizados na análise dos resultados do ENC 2002.....	45
3.2.2 Análise dos Dados.....	48
3.3 Avaliação dos quesitos qualitativos do exame.....	56

3.3.1 Impressões dos alunos.....	68
3.3.2 Impressões dos coordenadores e professores.....	71
3.4 Os conceitos do ENC.....	72
3.5 Considerações Finais do Capítulo.....	75
CAPÍTULO 4 – MODELO DE ANÁLISE CRÍTICA PARA O ENC	77
4.1 Síntese dos problemas detectados.....	77
4.2 Os conceitos do modelo QGQ – Qualidade e Gestão da Qualidade.....	78
4.3 O modelo QGQ aplicado ao ENC.....	83
4.4 Simulação do modelo QGQ.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
BIBLIOGRAFIA	112
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS PROVAS APLICADAS	119
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE IMPRESSÕES SOBRE A PROVA	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura da Dissertação.....	24
Figura 2 – Percentual dos Cursos por Unidade Federada.....	43
Figura 3 – Distribuição das Notas dos Graduandos e Graduados – Ciências Contábeis – ENC/2002.....	49
Figura 4 – Distribuição das Notas dos Graduandos e Graduados nas Questões de Múltipla Escolha – Ciências Contábeis – ENC/2002.....	52
Figura 5 – Distribuição das Notas dos Graduandos e Graduados nas Questões Discursivas – Ciências Contábeis – ENC/2002.....	54
Figura 6 – Extensão da Prova segundo os Graduandos – Ciências Contábeis – ENC/2002.....	68
Figura 7 – Problemas mais frequentes enfrentados ao responder a Prova, segundo os Graduandos – Ciências Contábeis – ENC/2002.....	69
Figura 8 – Desempenho nas Questões da parte Objetiva da Prova, segundo os Graduandos – Ciências Contábeis – ENC/2002.....	70
Figura 9. Determinação dos conceitos – ENC/2002.....	73
Figura 10 – Distribuição Percentual dos Conceitos atribuídos aos cursos de Ciências Contábeis – Ciências Contábeis – ENC/2002.....	74
Figura 11 – Visão da não conformidade.....	77
Figura 12 - Componentes do QGQ.....	80
Figura 13 - Relação QGQ, ENC e Análise Matemática.....	83
Figura - 14. Qualidade na Perspectiva das Entidades do Ambiente Interno e Externo Empresariais.....	84
Figura 15 - Casamento de Idéias Determinantes Quanto ao Binômio "Gestão/Qualidade".....	85
Figura 16 - Macrofatores determinantes de sucesso.....	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de cursos no ENC/2002 – Ciências Contábeis, por região e unidade federada, segundo a categoria administrativa da IES.....	42
Tabela 2 – Número de graduandos presentes ao ENC/2002 – Ciências Contábeis, por região e unidade federada, segundo a categoria administrativa da IES.....	44
Tabela 3 – Estatísticas básicas da prova Ciências Contábeis - ENC/2002.....	48
Tabela 4 – Estatísticas básicas da prova, por região Ciências Contábeis - ENC/2002.....	50
Tabela 5 – Estatísticas básicas das questões de múltipla escolha Ciências Contábeis - ENC/2002.....	51
Tabela 6 – Estatísticas básicas das questões de múltipla escolha, por região Ciências Contábeis - ENC/2002.....	52
Tabela 7 – Estatísticas básicas das questões discursivas Ciências Contábeis - ENC/2002.....	53
Tabela 8 – Estatísticas básicas das questões discursivas, por região Ciências Contábeis - ENC/2002.....	55
Tabela 9 – Durante a maior parte do seu curso, considerando-se apenas as aulas teóricas, qual o número médio de alunos por turma? (Questão 25).....	57
Tabela 10 – Qual a sua opinião sobre a composição das disciplinas em relação aos objetivos do seu curso?.....	58
Tabela 11 – Seus professores têm demonstrado domínio atualizado das disciplinas ministradas? (Questão 55).....	59
Tabela 12 – Estatísticas básicas da composição do corpo docente Ciências Contábeis - ENC/2002.....	60
Tabela 13 – Como você avalia o nível de exigência do seu curso? (Questão 56).....	64
Tabela 14 – De um modo geral, como você conceitua o seu curso de Ciências Contábeis? (Questão 77).....	65

Tabela 15 – Classificação das questões de múltipla escolha segundo o índice de facilidade Ciências Contábeis - ENC/2002.....	66
Tabela 16 – Estatísticas básicas de cada questão discursiva - Ciências Contábeis - ENC/2002.....	67
Tabela 17 – Nível de Dificuldade da prova para os graduandos, segundos coordenadores de curso.....	71
Tabela 18 – Distribuição do número e do percentual de cursos por faixa de conceito e valores mínimo e máximo associados a cada faixa – Ciências Contábeis – ENC/2002.....	74
Tabela 19 – Número e percentual de cursos nos ENC/2002 - Ciências Contábeis, por conceito obtido e por região.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição das ferramentas estatísticas utilizadas para formatação e análise dos resultados apresentados no ENC/2002 – Ciências Contábeis.....	45
Quadro 2 - Resultado médio dos dados fornecidos pelas IES – Titulação - ENC/2002	61
Quadro 3 - Resultado médio dos dados fornecidos pelas IES – Jomada % - ENC/2002	62
Quadro 4 - Resultado médio dos dados fornecidos pelas IES – Horas de Exercício Profissional em Sala de Aula % - ENC/2002	63
Quadro 5 – Matriz de Relacionamento entre Fatores Determinantes de Sucesso e Pontos de Falhas.....	90
Quadro 6 – Análise 5W/2H dos FCS e SPOF.....	91
Quadro 7 – Indicadores de Desempenho e de Falha X Fator Crítico de Sucesso (FCS) e Ponto de Falha (SPOF).....	92
Quadro 8 –Definição das Métricas para os ID.....	94
Quadro 9 – Definição das Métricas para os IF.....	96
Quadro 10 – Matriz de Relacionamento entre as variáveis componentes do modelo QGQ para o FCS: Desenvolvimento da Análise Crítica dos Alunos.....	98
Quadro 11 – Matriz de Relacionamento entre as variáveis componentes do modelo QGQ para o FCS: Titulação do Corpo Docente.....	100
Quadro 12 – Matriz de Relacionamento entre as variáveis componentes do modelo QGQ para o FCS: Metodologia de Avaliação dos Alunos.....	101
Quadro 13 – Base de dados para a simulação.....	103
Quadro 14 – Cálculo dos Indicadores.....	104
Quadro 15 – Comparativo entre os indicadores.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS

COEF. - Coeficiente
ID – Indicador de Desempenho
IF – Indicador de Falha
FCS – Fator Crítico de Sucesso ou Fator Determinantes de Sucesso
PF – Ponto de Falha
S.I. – Sem Informação
SPOF – Ponto de Falha
AO – Ação de Otimização
MP – Medida de Proteção

LISTA DE SÍMBOLOS

@	-	Arroba
%	-	Por cento
μ	-	Média
σ	-	Desvio padrão

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES - Câmara do Ensino Superior
CFC - Conselho Federal de Contabilidade
CFE - Conselho Federal de Educação
CRC - Conselho Regional de Contabilidade
ENC - Exame Nacional de Cursos
FACESP - Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação e Cultura
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
QGQ - Qualidade e Gestão da Qualidade

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 – Introdução ao problema

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu em 1996 o Exame Nacional de Cursos (ENC) buscando, com isso, desenvolver um instrumento de diagnóstico da atual situação do ensino superior brasileiro. Este exame, apesar de suas limitações e de sofrer grandes críticas por parte de educadores, foi um importante marco na educação brasileira, uma vez que, anteriormente, pouco se conhecia sobre a realidade do ensino superior no país.

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis 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 e com capacidade em atender às exigências do nosso mundo globalizado. Para atender esta demanda as Instituições de Ensino Superior (IES) devem estar sempre atentas à qualidade de seus cursos. Em linha com este pensamento, o MEC incluiu os cursos de graduação em Ciências Contábeis no Exame Nacional de Cursos (ENC), pela primeira vez, no ano de 2002 e seus resultados podem trazer grandes contribuições à melhoria do ensino de Contabilidade no Brasil.

A quantidade de IES que participaram do referido exame no ano de 2002 foi de 408. Assumindo que a maioria dos cursos apresenta um período de duração de quatro anos, os alunos que prestaram o concurso teriam ingressado na faculdade entre 1997 e 1998, quando o número de cursos de graduação em Ciências Contábeis existentes era de 408 (INEP; Sinopse Estatística do Ensino Superior Graduação:1998, 1999, p.99). Com estes dados, torna-se possível, então, elaborar um grande panorama da realidade do ensino de Contabilidade no Brasil.

Estes dados apresentam informações importantes sobre aspectos institucionais dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e de possíveis fatores determinantes para a qualidade ou ausência de qualidade no ensino de Contabilidade e de seus prováveis fatores de determinação. A análise dos

resultados do ENC auxiliará, não somente os gestores das IES, mas toda a área contábil.

1.2 – O problema da pesquisa

A educação sempre foi alvo de preocupações em todas as áreas de conhecimento. A área contábil já vem demonstrando algumas preocupações para com o seu ensino e se este ensino possui qualidade. 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.

O governo federal, preocupado com o ensino no Brasil, tomou algumas atitudes a fim de garantir que o ensino tivesse qualidade. Uma das ferramentas utilizadas foi o ENC que, apesar de todas as suas limitações, trouxe grandes contribuições para a autoconsciência das IES do país. Dessa forma, tornou-se necessário não só entender quais os fatores determinantes para o ensino com qualidade, bem como qual a relação entre eles. Diante deste panorama, o presente trabalho visa estudar:

- a) Quais fatores são determinantes para obtenção de bons resultados no Exame Nacional de Cursos (ENC)?
- b) Como os fatores determinantes, para obtenção de bons resultados no Exame Nacional de Cursos (ENC), podem ser utilizados para a gestão da qualidade?

1.3 – Objetivo da pesquisa

O objetivo deste trabalho de pesquisa é identificar, analisar, avaliar a realidade do ensino de contabilidade no Brasil e propor um modelo de gestão baseado nos fatores que levam as IES a obter bons resultados no ENC, com base

nos resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), referentes ao ano de 2002.

Através do trabalho de análise e identificação, é possível se definir um panorama atual da situação do ensino de Contabilidade como um todo, determinando um padrão e, através de uma avaliação individual, as IES podem identificar quais fatores são determinantes para um bom desempenho e como elas devem conduzir o seu ensino, buscando aprimoramento e melhoria constantes.

1.4 – A hipótese da pesquisa

A atividade de ensino deve ser encarada como um processo de formação profissional e social. Sob este prisma se entende que, enquanto processo, existem fatores e ações que são determinantes para o sucesso. No caso do ENC, a qualidade do curso certamente deve contribuir de forma direta para a formação de bons profissionais e cidadãos. Dessa forma, a hipótese assumida neste trabalho é:

Há a necessidade de um modelo de gestão e avaliação de qualidade para as IES, que seja capaz de mensurar a qualidade no ensino e fornecer indicadores para a gestão.

1.5 – Metodologia da pesquisa

O presente trabalho foi realizado através da análise dos resultados obtidos pelas IES no ENC 2002, buscando-se o ponto comum entre as IES avaliadas que fossem determinantes no desempenho observado. Tal análise foi utilizada como base do modelo de gestão sugerido. Segundo Gilberto Martins a análise comparativa entre casos implica na utilização de uma abordagem metodológica chamada de comparativa, enquanto a utilização da lógica e da dedução implica na abordagem metodológica conhecida como dedutiva (MARTINS, G.A, 2000, p.27). Por este trabalho utilizar a análise crítica, comparação de resultados e a busca de ferramentas que possam auxiliar na obtenção de bons resultados e qualidade, pode-se assumir que o presente trabalho se utilizou da

metodologia dedutiva-comparativa. A metodologia é dedutiva porque, através de premissas sobre a delimitação do que é um ensino com qualidade, busca-se avaliar os resultados obtidos no ENC, concluir através destes dados o perfil ou determinantes para a obtenção de bons resultados e a sugestão de um modelo de avaliação, mensuração e gestão do desempenho das IES. Adicionalmente, a metodologia é comparativa porque, através da observação dos resultados apresentados, busca-se a determinação de um padrão entre as variáveis observadas.

1.5.1 – O sujeito da pesquisa

O sujeito deste trabalho de pesquisa é a avaliação do ensino de Contabilidade de maneira global, seguindo as premissas impostas pela hipótese.

1.5.2 – O objeto da pesquisa

Este trabalho de pesquisa tem como objeto os cursos de graduação em Ciências Contábeis e os resultados que obtiveram no primeiro ENC, ao qual foram submetidos no ano de 2002.

1.5.3 – A delimitação da pesquisa

Este trabalho de pesquisa estará restrito aos cursos de Ciências Contábeis que participaram do ENC de 2002.

1.5.4 – Justificativa da Pesquisa

O tema do ensino de Contabilidade sempre foi abordado sob a ótica estrutural e técnica, discutindo-se, principalmente, o que o mercado de trabalho esperava do profissional contábil e se ele atendia a essas expectativas. Essa abordagem estava preocupada com um dos aspectos do ensino de Contabilidade. Com a inclusão dos cursos de Ciências Contábeis no ENC em 2002 surge uma nova

possibilidade, a de se avaliar o ensino através dos resultados obtidos pelas IES no ENC. Tais resultados podem ser base de avaliações, não só pelo MEC, como também, pelas próprias IES que, conhecendo o desempenho obtido, podem detectar pontos falhos no seu processo de ensino, assim como seus pontos de excelência. Aliando a análise dos resultados com o modelo de QGQ, surge uma ferramenta que pode auxiliar as IES do país a quantificar o seu desempenho e desenvolvimento ao longo do tempo, implantando uma política de qualidade e buscando sempre obter melhores resultados.

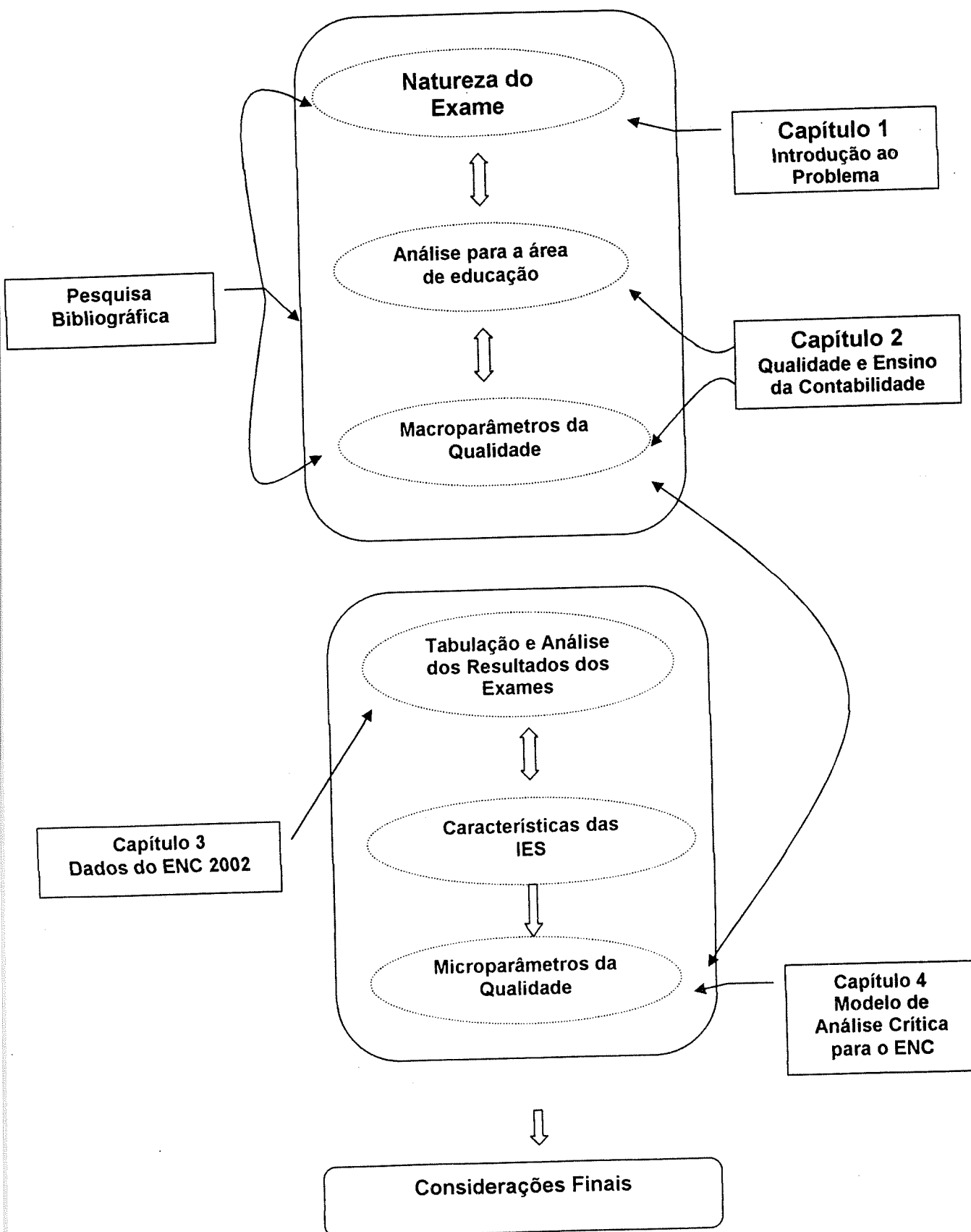
1.5.5 – Estrutura do trabalho

O presente trabalho foi estruturado conforme a disposição apresentada na figura 1. O primeiro capítulo trata da delimitação do trabalho, seus objetivos, hipóteses e metodologia. O segundo capítulo aborda a qualidade do ensino em Contabilidade, através de uma revisão bibliográfica.

No terceiro capítulo está a análise crítica dos resultados obtidos pelos cursos de Ciências Contábeis no ENC do ano de 2002 e a identificação dos fatores determinantes para o desempenho das IES. O quarto capítulo traz uma proposta de modelo de análise e avaliação para as IES com base nos resultados obtidos no ENC do ano de 2002, o que pode ser de grande auxílio para os gestores das IES.

Finalmente, são apresentadas as conclusões, sugestões de novas pesquisas e observações importantes sobre o tema.

Figura 1: Estrutura da Dissertação



No presente capítulo, foram abordados os aspectos metodológicos que balizaram este trabalho de pesquisa. A partir da delimitação da metodologia de trabalho, torna-se mais fácil a compreensão do raciocínio do autor, os objetivos, hipóteses e premissas utilizadas na análise. A partir deste ponto se inicia a análise do ensino de Contabilidade focando a qualidade. Através da revisão bibliográfica e levantamento dos pontos fortes e fracos do ENC, foi possível delinear como o modelo de avaliação do ensino superior funciona, seus mecanismos reguladores e como o ensino de Contabilidade está inserido nesse contexto.

CAPÍTULO 2 – QUALIDADE DO ENSINO EM CONTABILIDADE

2.1 – Breve histórico da avaliação do ensino no Brasil

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 o ensino superior no Brasil já existia de longa data, conforme expõe o próprio INEP:

“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, acentuada pela demanda social por maior oferta de ensino superior.”(INEP, Ciências Contábeis_Relatório Síntese, 2002, p.9)

Verifica-se, então, que o Conselho Federal de Educação (CFE) já estava preocupado com a expansão do ensino superior no início dos anos 80. Em conjunto com a Câmara de Ensino Superior (CES), foi desenvolvida e aprovada a proposta de criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em junho de 1982. 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.

Atualmente, a avaliação da qualidade do ensino superior está a cargo do Sistema de Avaliação da Educação Superior, regulamentado pelo Decreto Lei nº 3860/01 e abrange:

- a) “Censo da Educação Superior, que se realiza anualmente e envolve todos os cursos e IES do País;

- b) Exame Nacional de Cursos, que se realiza anualmente, destinando-se a todos os concluintes dos cursos de graduação que forem sendo incorporados ao processo a cada ano;
- c) Avaliação Periódica das Condições de Ensino, que se realiza a cada quatro anos e focaliza as dimensões, a organização didático-pedagógica, o corpo docente e as instalações dos cursos submetidos ao ENC;
- d) Avaliação para Fins de Reconhecimento ou Renovação de Reconhecimento, que se realiza sempre que necessário e tem as mesmas características da Avaliação das Condições de Ensino;
- e) Avaliação Institucional que focaliza, no âmbito organizacional, as dimensões da organização institucional, o corpo docente e as instalações, para fins de credenciamento ou renovação de credenciamento das IES.” (INEP, Ciências Contábeis_Relatório Síntese, 2002, p.15).

Este sistema deve, então, assegurar à população do Brasil um sistema de ensino que atenda às obrigações dispostas nos artigos 206, que trata dos princípios do ensino; 209, que trata do ensino privado; e 211, que trata das características de sistema de ensino, conforme dispostos na Constituição Federal, respectivamente:

“Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público

de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII Garantia de **padrão de qualidade**."

"Art.209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I Cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II Autorização e **avaliação de qualidade** pelo poder público."

"Art.211. A União, os Estados, o Distrito federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§1º A União organizará o sistema federal de ensino e os dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas e federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e **padrão mínimo de qualidade** do ensino, mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§4º Na organização de seu sistema de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório."

Aliada à constituição brasileira, existe ainda a chamada 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. Esta lei deu um passo importante na busca por um desenvolvimento do sistema

educacional e também atingiu a educação superior. No capítulo 4 da legislação, que trata somente da educação superior, alguns artigos são de grande importância, porém foco de preocupação para as IES: são eles art. 47, 52 e 57 que tratam das regras de funcionamento da IES (art.47), formação do corpo docente (art.52) e horas mínimas de trabalho (art. 57). Quanto à formação do corpo docente é importante ressaltar o disposto no inciso II, como segue:

“Art.52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I Produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico cultural, quanto regional e nacional;
- II Um terço do corpo docente, pelo menos, com **titulação** acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III Um terço do corpo docente em regime de tempo integral.”

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.

Conforme visto nos artigos anteriormente citados, existe uma preocupação evidente com a qualidade ou padrão de qualidade. A partir deste momento surge a necessidade de desenvolver ferramentas que forneçam, ao sistema de ensino, esse padrão de qualidade e como é possível mensurá-la.

Em resposta aos anseios por uma ferramenta capaz de realizar uma avaliação ampla do ensino superior brasileiro, foi instituído, pela Lei 9131/95, o Exame Nacional de Cursos (ENC), um exame que buscava avaliar a qualidade do ensino superior no país contribuindo, assim, para sua melhoria.

Esta iniciativa não surgiu repentinamente, conforme já foi visto. Ela foi resultado de uma necessidade social que o país tinha em avaliar o seu sistema de ensino superior assegurando, desta forma, um padrão mínimo de qualidade.

2.2 – A proposta de avaliação do ENC

O ENC sofreu severas críticas desde a sua instituição e primeira realização em 1996. Para se entender um pouco melhor como funciona o ENC, deve-se, primeiramente, entender qual é sua finalidade, sua proposta de avaliação e seu funcionamento.

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)

O processo de avaliação é realizado através de provas aplicadas aos alunos concluintes dos cursos de graduação, em nada menos que 361.561 graduandos de 5.031 cursos, em 24 áreas de conhecimento (INEP, Ciências Contábeis_Relatório Síntese, 2002, p.17). Uma avaliação desta magnitude está baseada em um conceito de avaliação em larga escala, onde as provas são elaboradas para avaliar o curso oferecido e não o aluno.

Como o foco da avaliação é o curso e não o aluno, pode-se assumir que todo o resultado desta avaliação deve ser direcionado tão-somente para o curso de graduação, tendo o aluno o simples papel de demonstrar a absorção do conhecimento através da prova e não de uma variável determinante na avaliação. Com um propósito deste, fica complicado se tratar o ENC como um certificado de

qualidade para as IES, função esta amplamente explorada para fins comerciais. Outro ponto importante a se ressaltar é a função que o ENC tem, segundo o INEP:

“Está na base do ENC, portanto, a função diagnóstica da avaliação, ao proporcionar um levantamento da realidade do ensino no que tange à situação dos graduandos quanto às habilidades e conteúdos avaliados.” (INEP, Ciências Contábeis_Relatório Síntese, 2002, p.18)

Neste ponto surge, mais uma vez, a questão da avaliação em larga escala, que consegue abranger somente um aspecto da qualidade, exercendo um papel de diagnóstico da situação e, a partir destes dados e de uma base histórica que vem sendo construída desde 1996, as IES poderão avaliar melhor os seus pontos fortes e fracos. Cabe ressaltar que o ENC não é a única ferramenta para avaliação das IES, conforme já comentado anteriormente no item 2.1.

2.3 – Críticas e limitações do ENC

Ao se tratar do ENC, nada melhor do que ouvir o que os profissionais ligados estritamente à área da educação pensam sobre este exame e como isso pode influenciar os leitores dos dados fornecidos pelo ENC.

Os educadores, de maneira geral, são favoráveis a avaliações institucionais, porém fazem algumas ressalvas quanto ao tecnicismo de alguns tipos de avaliações, pois isso pode criar alguns vieses no próprio processo de ensino. Segundo Dias Sobrinho:

“A tecnificação da formação produz com mais ou menos eficiência o ajuste da formação profissional às exigências do mercado, mas nega o sentido público da educação, sufoca sua função ineludível de formar profissionais competentes tecnicamente e que sejam também e ao mesmo tempo bons cidadãos ativos e críticos. Mesmo do ponto de vista puramente técnico e enfocando simplesmente a questão do desempenho, o Provão incorre, portanto, nesse equivocado pressuposto que tacitamente estabelece uma relação causal entre o

bom desempenho numa prova e o futuro desempenho profissional.” (DIAS SOBRINHO, 2000, p.137)

O autor considera que o ENC abrange apenas uma das habilidades esperadas de um graduando, focando somente a parte técnica da profissão, quando deveria, também, avaliar as demais competências que o profissional deve ter, como por exemplo a cidadania. A falta de avaliação, numa dimensão mais abrangente, deve-se principalmente à dificuldade de se entender quais seriam estas variáveis e como elas se relacionam.

Para se entender melhor como as capacidades profissionais devem ser avaliadas, é necessário compreender quais são suas variáveis e como avaliá-las. A educação entende que existem três perspectivas diferentes onde o ensino é aplicado e que trabalham em conjunto. São elas a perspectiva tecnológica, a política e a cultural, definidas como:

“Na perspectiva tecnológica subjaz a imagem de produção. Empregam-se conceitos tais como entrada-saída, diagramas de fluxo e especificação de tarefas.[...] As relações se baseiam na necessidade tecnológica; insiste-se no econômico e se concede o valor primordial à eficiência.” (HOUSE apud DIAS SOBRINHO, 2000, p.138).

Nesta perspectiva estão contidos os conhecimentos técnicos do profissional, suas ferramentas de trabalho e os recursos técnicos necessários. A segunda perspectiva seria:

“Na perspectiva política subjaz a imagem da negociação. Empregam-se conceitos como poder, autoridade e interesses competitivos. Pensa-se que as relações sociais são voluntárias e se baseiam em acordos contratuais, assim como que os interesses individuais e grupais entram freqüentemente em litígio [...]. O acento é posto no político e se atribui um valor fundamental à legitimidade do sistema de autoridade.” (HOUSE apud DIAS SOBRINHO, 2000, p.138).

A perspectiva política enquadra as relações sociais no enfoque de interesse social, busca de resultados através de troca de interesses e de contratos. A terceira e última perspectiva seria então:

"Na perspectiva cultural subjaz a imagem de comunidade. As pessoas estão unidas por significados compartilhados, que se apóiam em valores comuns [...]. A partir de uma perspectiva multicultural, é fundamental a autonomia das distintas culturas [...] as relações culturais são relativistas." (HOUSE apud DIAS SOBRINHO, 2000, p.139).

A terceira perspectiva é de extrema importância, pois trata de questões como ética, bem comum e de união. Em um mundo cada vez mais globalizado e de constantes mudanças, torna-se muito importante ao profissional a manutenção de suas atividades profissionais visando o bem comum, a ética e a cidadania.

Analisando o ENC a partir destas três perspectivas fica evidente que, por se tratar de um grande exame de diagnóstico, essas perspectivas não estão contempladas de maneira adequada, pois as provas são muito direcionadas aos cursos e não avaliam os aspectos políticos e culturais do aluno, atendo-se, principalmente, aos aspectos técnicos que o graduando deve possuir.

O próprio INEP reconhece que o ENC não é completo e que cabe às IES efetuarem estudos complementares para avaliação do curso, prova disso é que o próprio Sistema de Avaliação da Educação Superior é composto por outros instrumentos além do ENC.

2.4 – O ENC e os cursos de Contabilidade

Seguindo a tendência de todos os cursos de graduação, a Contabilidade foi incluída no ENC somente em 2002, sendo este exame uma importante fonte de informação pois, apesar de todas as críticas existentes ao ENC, a área contábil necessitava de um diagnóstico de seu ensino de maneira geral, mesmo que fosse um macrodiagnóstico.

O exame foi aplicado a 408 IES de todo o território nacional o que representa a totalidade dos cursos existentes, segundo o INEP, em 1998. Por ser o primeiro tipo de avaliação em larga escala aplicada aos cursos de Ciências Contábeis no Brasil, os resultados são de grande valia e, apesar de não existir um histórico da evolução destes cursos e seu desempenho no ENC, podem auxiliar as IES a detectarem, não somente pontos falhos em seu processo educacional e problemas estruturais, assim como obterem uma fotografia geral das condições do ensino de Contabilidade.

Na Tabela 1, é possível se ter uma idéia da dimensão que o ENC abrangeu. Uma avaliação desta magnitude possui grandes complicações na sua formulação e aplicação que serão abordadas mais adiante neste trabalho.

2.5 – Indicadores de qualidade na educação

Anteriormente, já havia sido discutido rapidamente como o ENC poderia contribuir para uma análise qualitativa do ensino de Contabilidade no Brasil. Neste momento se deve retomar as questões sobre o que seria qualidade no ensino de Contabilidade.

Os educadores entendem que a qualidade do ensino, e por conseqüência o de Contabilidade, possui uma relação intrínseca com as três dimensões que o profissional deve ter na sua formação, conforme já definido anteriormente por DIAS SOBRINHO (2000, p.138-p.139).

Dessa forma, pode-se assumir que o profissional de qualidade seria aquele formado com o mais alto conhecimento técnico, capaz de tomar decisões e com grande capacidade de análise. Deveria, ainda, ser consciente da sua responsabilidade social e, além disso, conseguir trabalhar em equipe, estar atento às mudanças e relações existentes no meio onde ele está inserido de forma a contribuir para o desenvolvimento do negócio e da sociedade como um todo.

Com um profissional que possui tantas prerrogativas e responsabilidades, torna-se extremamente complicado e árduo o processo de avaliação da qualidade desse profissional. Isso implica em algumas limitações, conforme o próprio INEP já havia previsto.

Sendo o ENC uma ferramenta de avaliação que se detém somente no caráter técnico da formação do profissional, surge a necessidade de desenvolvimento de avaliações e processos acessórios para determinação de uma avaliação mais abrangente e apropriada.

Para determinação de um modelo de avaliação adequado, as IES necessitam escolher um dos muitos conceitos que envolvem qualidade e que serão abordados a seguir.

2.5.1 – Definindo qualidade e suas diferentes abordagens

Não é uma tarefa simples e rápida definir qualidade, principalmente quando aplicada ao ensino de Contabilidade. Contudo, pode-se recorrer a uma definição mais simplista que, segundo o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda (1975, p.1165), é assim definida:

1. "Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza.
2. .Numa escala de valores, qualidade que permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, aceitar ou recusar, qualquer coisa".

Essa definição é perfeitamente aplicável ao universo do ensino e deixa claro que a qualidade é um diferencial, algo vital para sobrevivência das empresas e não menos importante para as IES, atualmente. 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.

Equiparando-se a questão da qualidade do ensino de Contabilidade a um produto e assumindo 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 para o ensino de Contabilidade. Hansen & Mowen (2001, p.513) efetuam uma abordagem 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 análoga a um profissional recém-formado, exceto pelos 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 no ensino de Contabilidade, são elas, 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 profissional 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 torna-se 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 essa questão, porém eles não serão empregados na análise da qualidade do ensino de Contabilidade, pois utilizam premissas muito mais pontuais e inflexíveis o que os torna pouco apropriados para a utilização em análises tão subjetivas como

a da qualidade do ensino de Contabilidade. Estes modelos seriam o da qualidade, do ponto de vista de robustez, onde o valor meta ou alvo deve ser perseguido constantemente e alcançado continuamente ou melhoria contínua.

Outro fator que contribui imensamente na escolha da abordagem de conformidade para a avaliação da qualidade no ensino de Contabilidade, é o próprio critério de determinação das avaliações, onde os critérios são definidos a partir da média de desempenho dos cursos e da instituição em análise. Tais critérios serão abordados, mais adiante, com maiores detalhes.

2.6 – Características avaliadas pelo ENC

Uma vez definida a abordagem a ser adotada na determinação da existência, ou não, de qualidade no ensino de Contabilidade, assim como o que os educadores esperam do profissional formado, surge a necessidade de analisar quais as características que o ENC buscou avaliar nos cursos de Ciências Contábeis.

As provas foram desenvolvidas segundo a orientação e diretrizes determinadas pela Comissão de Avaliação do Curso de Ciências Contábeis, nomeada pelo Ministro da Educação, por meio da 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 contábil;
- c) análise e interpretação dos fenômenos que dão origem a prática contábil;
- d) desenvolvimento de raciocínio lógico, para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados;
- e) criação e elaboração de sistemas de informações contábeis para fins decisórios;
- f) 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, na área de Contabilidade foi recomendada 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. No caso do ENC existem as visitas institucionais promovidas pelo MEC e um questionário de avaliação do próprio ENC denominado: Questionário de Avaliação, aplicado aos coordenadores e demais interessados, através de um formulário eletrônico, e Questionário de Impressões sobre a Prova, aplicado aos alunos conforme disposto nos Anexo A e Anexo B, respectivamente.

2.7 – Considerações Finais do Capítulo

O capítulo dois tratou das características que compõem o ENC, suas premissas e abrangência. Apresentou, também, algumas críticas referentes a este modelo de avaliação que ajudaram a entender as suas limitações. Neste ponto, surge a possibilidade de inserção de uma abordagem de gestão baseada em indicadores de qualidade para a avaliação do ensino, ponto importante que será explorado no capítulo 4 juntamente com as diferentes abordagens de qualidade e como os conceitos de QGQ podem auxiliar a IES. O capítulo 3, a seguir, contempla os dados apresentados no ENC 2002, que foram submetidos a uma análise para apreciação da situação do ensino de Contabilidade no Brasil e detecção dos seus pontos de excelência, assim como possíveis problemas.

CAPÍTULO 3 – DADOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – ENC 2002

3.1 – Características gerais do ENC 2002 - Ciências Contábeis

O ENC realizado em 2002 foi o primeiro do qual os cursos de Ciências Contábeis participaram, conforme já comentado anteriormente, estando demonstrado na Tabela 1 os dados por região, estado e categoria administrativa da IES.

Tabela 1
Número de cursos no ENC/2002 – Ciências Contábeis, por região e unidade federada, segundo a categoria administrativa da IES

Região	UF	Categoria Administrativa				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Norte	AC	0	0	0	0	0
	AM	1	0	0	2	3
	AP	0	0	0	1	1
	PA	1	0	0	3	4
	RO	3	0	0	3	6
	RR	1	0	0	0	1
	TO	0	1	1	2	4
	Total	6	1	1	11	19
Nordeste	AL	1	1	0	2	4
	BA	1	5	0	9	15
	CE	1	2	0	3	6
	MA	2	0	0	1	3
	PB	1	1	0	2	4
	PE	1	0	1	4	6
	PI	2	1	0	2	5
	RN	2	2	0	3	7
	SE	1	0	0	1	2
	Total	12	12	1	27	52
Sudeste	ES	1	0	1	11	13
	MG	2	2	0	31	35
	RJ	4	1	0	33	38
	SP	0	2	5	98	105
	Total	7	5	6	173	191
Sul	PR	2	12	2	17	33
	RS	3	0	0	36	39
	SC	1	0	2	25	28
	Total	6	12	4	78	100
Centro-Oeste	DF	1	0	0	7	8
	GO	0	3	0	6	9
	MS	3	0	0	13	16
	MT	2	2	0	9	13
	Total	6	5	0	35	46
Brasil		37	35	12	324	408

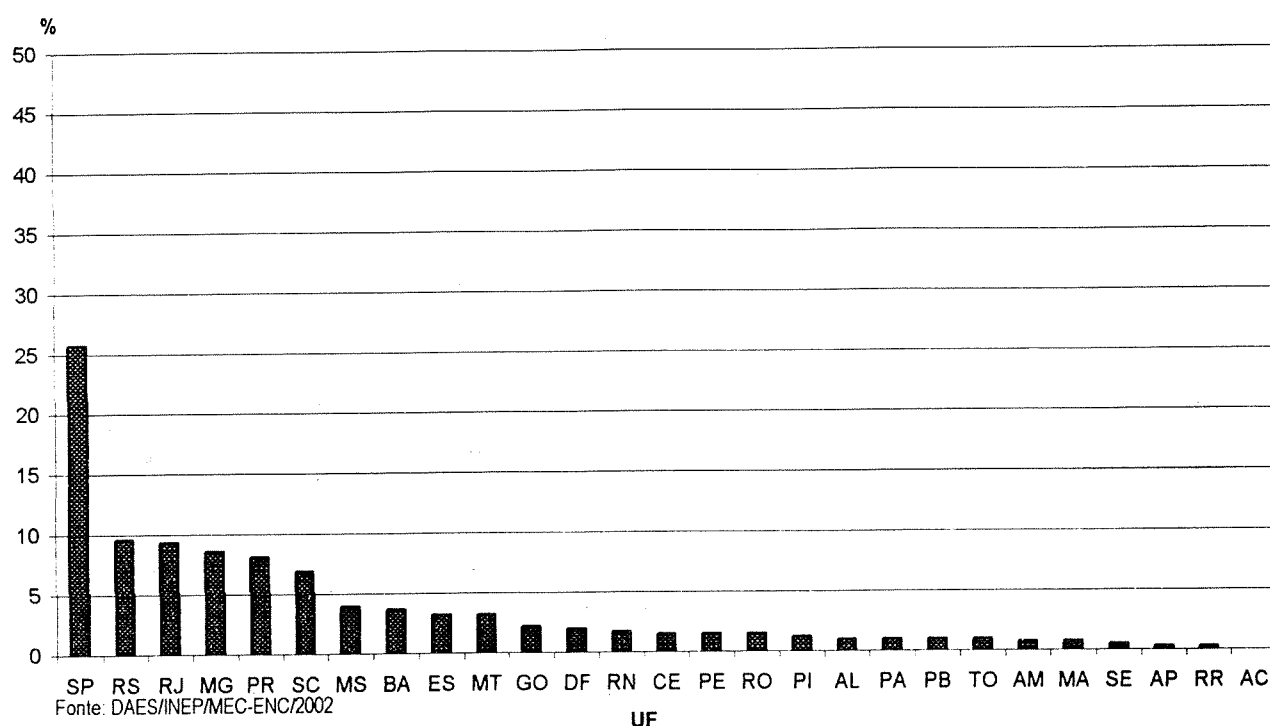
Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

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%.

Analisando os dados do ENC 2002 para os cursos de Ciências Contábeis, pode-se notar algumas características extremamente curiosas e importantes sobre as IES avaliadas, e os cursos de modo geral.

A alta concentração de cursos na Região Sudeste também pode ser percebida na Figura 2, que demonstra a importância que o Estado de São Paulo tem em termos de número de cursos de Contabilidade:

FIGURA 2. Percentual de cursos por unidade federada – Ciências Contábeis – ENC/2002



A distribuição desigual dos cursos de Contabilidade pelo território nacional se deve, principalmente, às grandes diferenças de desenvolvimento econômico-social existentes entre os diversos estados, além da maior demanda por mão-de-obra especializada no grande centro empresarial e financeiro do país.

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	UF	Categoria Administrativa				Total
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Norte	AC	0	0	0	0	0
	AM	60	0	0	158	218
	AP	0	0	0	50	50
	PA	128	0	0	286	414
	RO	87	0	0	93	180
	RR	28	0	0	0	28
	TO	0	33	31	84	148
	Total	303	33	31	671	1.038
Nordeste	AL	60	35	0	129	224
	BA	63	211	0	685	959
	CE	107	105	0	218	430
	MA	118	0	0	75	193
	PB	136	71	0	103	310
	PE	157	0	62	274	493
	PI	82	30	0	93	205
	RN	103	56	0	148	307
	SE	66	0	0	129	195
	Total	892	508	62	1.854	3.316
Sudeste	ES	64	0	90	586	740
	MG	141	120	0	2.194	2.455
	RJ	341	101	0	1.425	1.867
	SP	0	177	420	5.080	5.677
	Total	546	398	510	9.285	10.739
Sul	PR	159	534	51	1.067	1.811
	RS	214	0	0	1.458	1.672
	SC	61	0	203	1.169	1.433
	Total	434	534	254	3.694	4.916
Centro-Oeste	DF	132	0	0	655	787
	GO	0	121	0	551	672
	MS	94	0	0	528	622
	MT	110	109	0	353	572
	Total	336	230	0	2.087	2.653
Brasil		2.511	1.703	857	17.591	22.662

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Quando os cursos são divididos por categoria administrativa, nota-se que as instituições privadas são as maiores formadoras de contadores, representando 77,6% de todas as IES do Brasil. Novamente a Região Sudeste apresenta um grande destaque, sendo responsável pela formação de 47,4% de todos os contadores formados no território nacional em 2001. Somando-se a Região Sul e Sudeste o percentual sobe para 69,1%, o que mostra uma grande representatividade no total nacional.

3.2 – Avaliação de desempenho nas provas

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. Para analisar os resultados se torna necessária a utilização de todo um ferramental estatístico para auxiliar na tabulação e formatação das informações. Os conceitos e as ferramentas empregadas serão descritos a seguir.

3.2.1 – Breve descrição dos conceitos utilizados na análise dos resultados do ENC 2002

A análise de dados possui uma grande gama de ferramentas estatísticas a sua disposição, que buscam, não somente formatar os dados, assim como tratá-los para a geração de informações úteis e resumidas. Com base nos dados apresentados pelo ENC, da graduação em Ciências Contábeis, utilizaram-se uma série de ferramentas estatísticas para o tratamento das informações, as quais serão descritas no quadro a seguir:

Quadro 1
Descrição das ferramentas estatísticas utilizadas para formatação e análise dos resultados apresentados no ENC/2002 – Ciências Contábeis

Ferramenta	Descrição	Propósito
Média	É a medida de tendência central, calculada a partir da soma de todas as observações divididas pelo número de observações	Determinar um valor médio das observações

Desvio Padrão	O desvio padrão é expresso pela raiz quadrada da soma das diferenças ao quadrado entre a média aritmética e o valor real da observação dividido pelo total de observações menos um	Mede a dispersão "média" dos dados em relação a média aritmética.
Mediana	É o valor do meio de uma sequência ordenada de dados, não sendo afetada por valores extremos e sim pela quantidade de observações	Estabelecer o valor que representa o meio da série de dados, o que é diferente da média dos dados observados
P10	Percentil de 10%, segrega os alunos em grupo de 10% do total e o restante da amostra, analisando o desempenho do grupo	Determina a representatividade de 10% dos alunos em relação ao desempenho total em nota no exame
P27	Percentil de 27%, segrega os alunos em grupo de 27% do total e o restante da amostra, analisando o desempenho do grupo	Determina a representatividade de 27% dos alunos em relação ao desempenho total em nota no exame
P74	Percentil de 74%, segrega os alunos em grupo de 74% do total e o restante da amostra, analisando o desempenho do grupo	Determina a representatividade de 74% dos alunos em relação ao desempenho total em nota no exame
P90	Percentil de 90%, segrega os alunos em grupo de 90% do total e o restante da amostra, analisando o desempenho do grupo	Determina a representatividade de 90% dos alunos em relação ao desempenho total em nota no exame

Coef. de Fidedignidade	Obtido através Método de Kuder-Richardson para avaliar o valor do teste em si.	Determina a fidedignidade do teste, ou seja, numa segunda vez em que o mesmo teste for aplicado o resultado obtido deve ser igual ou muito próximo do primeiro, o valor varia entre 0 e 1 sendo 1 o valor ótimo.
Média de Intervalo	É a média obtida entre o maior e o menor valor de um conjunto de dados	Determinar uma média geral a partir dos extremos dos dados observados
Máximo	Expressa a maior observação em uma série de dados.	Determinar o maior valor observado em uma série de dados. Valor extremo superior dos dados observados
Mínimo	Expressa a menor observação em uma série de dados.	Determinar o menor valor observado em uma série de dados. Valor extremo inferior dos dados observados
Variância	Soma das diferenças ao quadrado entre a média aritmética e o valor real da observação dividido pelo total de observações menos um	Mede a dispersão "média" dos dados em relação à média aritmética.
Coef. de Variação	Expressa a relação entre o desvio padrão e a média aritmética	Medir a dispersão dos dados em relação à média aritmética
Índice de Facilidade	Corresponde a proporção de acertos que a questão obteve frente ao total de pessoas que fizeram a prova	Mede o percentual de acerto dos candidatos em relação à questão

Fonte: Levine, Berenson e Stephan (2000) e INEP (Relatório Síntese, 2002, P.28)

Com base no ferramental básico apresentado anteriormente, foram feitas as apreciações e determinados os problemas, conforme demonstrado a seguir.

3.2.2 – Análise dos dados

Os dados apresentados no ENC – 2002 são uma importante fonte de informação e determinação do panorama do ensino na área contábil no Brasil. Na tabela a seguir estão sintetizados os dados referentes ao desempenho dos alunos nas provas, através da análise das notas obtidas no exame:

Tabela 3
Estatísticas básicas da prova
Ciências Contábeis - ENC/2002

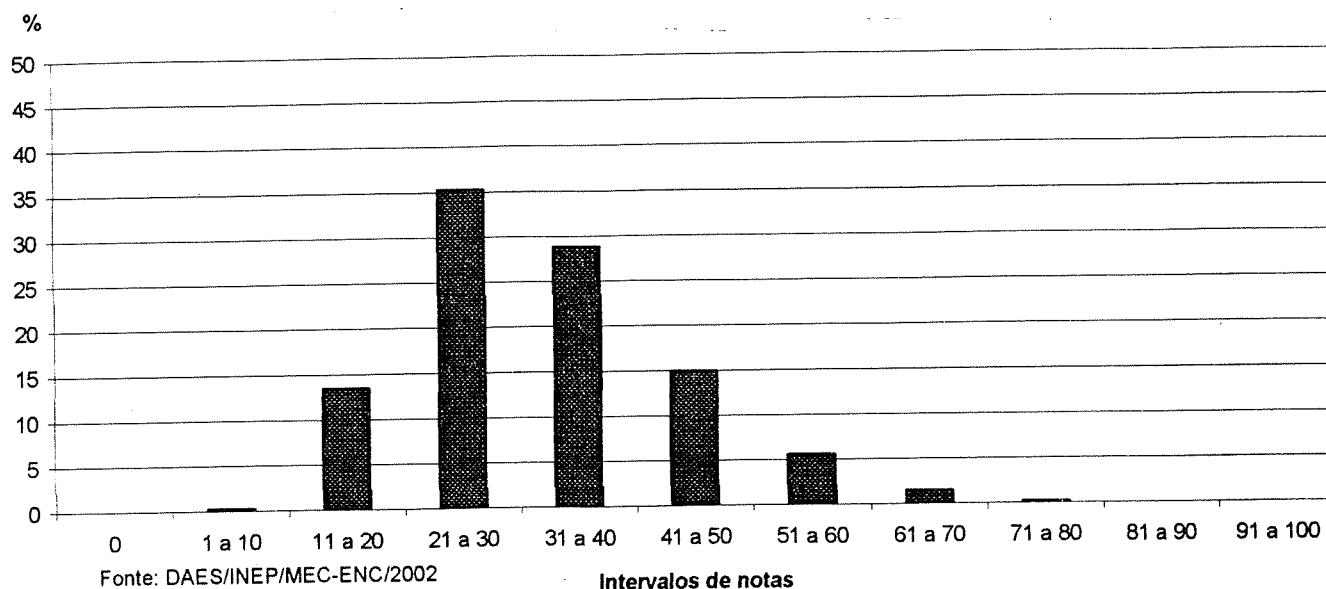
Estatísticas	Geral
Número de presentes	22.666
Média	32,1
Desvio-padrão	11,3
Nota Mínima	0,0
P10	19,0
P27 (Nota limite do grupo inferior)	24,0
Mediana	30,5
P74 (Nota limite do grupo superior)	38,5
P90	47,5
Nota Máxima	88,5

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.

Outro dado importante é demonstrado na Figura 3, que representa o gráfico de distribuição das notas dos avaliados:

FIGURA 3. Distribuição das notas dos graduandos e graduados – Ciências Contábeis – ENC/2002



Houve, assim, uma grande concentração das notas no intervalo compreendido entre 0 e 50, o que demonstra um fraco aprendizado pelos alunos avaliados e, pelo menos neste momento, um ensino deficitário.

Outro fato curioso, relativo ao desempenho dos alunos, está demonstrado na Tabela 4, onde os dados da Tabela 3 são detalhados por região geográfica.

Tabela 4
Estatísticas básicas da prova, por região
Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Geral
Número de Presentes	1.035	3.308	10.752	4.916	2.655	22.666
Média	30,9	32,7	32,5	32,4	29,6	32,1
Desvio-padrão	9,6	11,5	11,8	10,2	10,9	11,3
Nota Mínima	6,0	0,0	0,0	4,0	0,0	0,0
P10	19,0	19,5	18,5	20,0	16,5	19,0
P27	24,0	25,0	24,0	25,5	22,0	24,0
Mediana	30,0	31,5	31,0	31,5	28,0	30,5
P74	37,0	39,5	39,5	38,5	36,0	38,5
P90	44,0	48,5	49,0	46,0	44,0	47,5
Nota Máxima	65,0	75,0	88,5	76,0	71,5	88,5

fonte: DAES/INEP/MEC - ENC/2002

Efetuada uma análise de desempenho por região geográfica, fica evidente que os dados não são tão diferentes como era de se esperar, uma vez que as diferenças na formação de profissionais de cada região deveriam ser determinantes e refletir diretamente no desempenho dos alunos de cada região, porém as médias são próximas, os desvios são parecidos e o percentil 90 também é bastante semelhante em todos os casos, o que denota um problema em nível nacional e não regional.

Quando a prova é analisada desmembrada, ou seja, as questões discursivas são analisadas separadamente das questões de múltipla escolha, mais um aspecto interessante é evidenciado, conforme demonstra a Tabela 5:

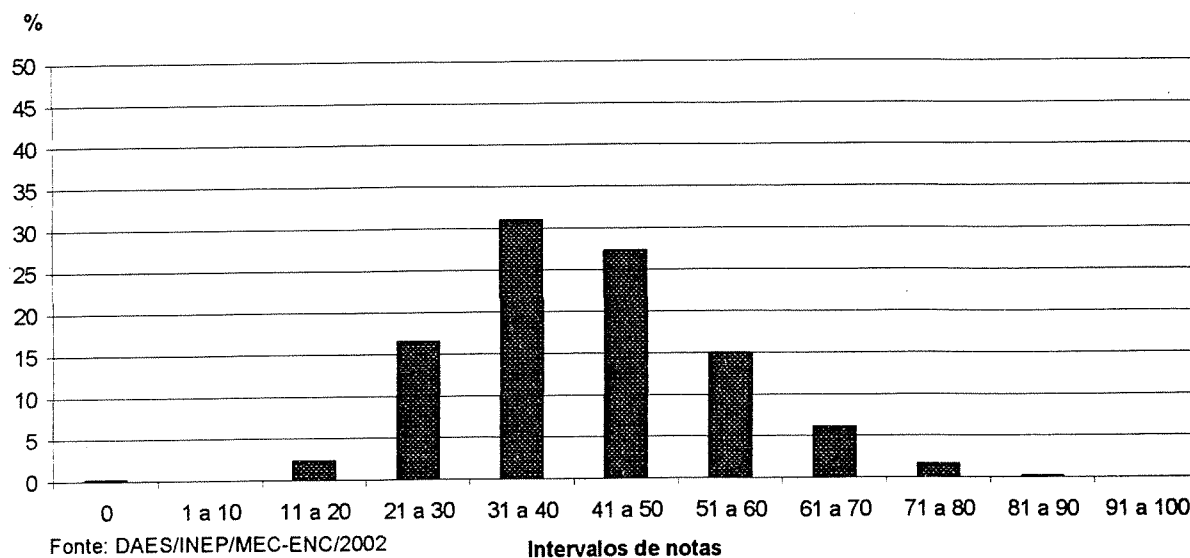
Tabela 5
Estatísticas básicas das questões de múltipla escolha
Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Múltipla Escolha
Número de presentes	22.666
Média	42,4
Desvio-padrão	12,4
Nota Mínima	0,0
P10	27,5
P27	35,0
Mediana	42,5
P74	50,0
P90	60,0
Nota Máxima	90,0
Coeficiente de fidedignidade	0,71

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Ocorreu agora um crescimento da média das notas quando analisadas as questões de múltipla escolha isoladamente, assim como o percentil 90 apresentou um crescimento razoável, indo para 60 pontos contra os 47,5 anteriores, apontados na Tabela 3. Observa-se também um pequeno aumento no desvio padrão, de aproximadamente 1,1, se comparado ao desempenho geral (Tabela 3), ocasionando, então, uma disparidade maior das notas. Na análise dos percentis também foi observado um aumento geral, o que indica um melhor desempenho neste tipo de questão. Com base nisso, pode-se afirmar que as questões de múltipla escolha foram mais favoráveis aos alunos e que o efeito causado na média geral, provavelmente, foi impulsionado pelo desempenho deles nas questões discursivas. A Figura 4 demonstra a distribuição das notas dos graduandos e graduados, considerando-se somente as questões de múltipla escolha:

FIGURA 4. Distribuição das notas dos graduandos e graduados nas questões de múltipla escolha - Ciências Contábeis - ENC/2002



Houve um deslocamento da distribuição, aproximando-se um pouco mais de uma distribuição normal. Outro fator importante é que, a exemplo do que foi verificado no desempenho global da prova e por região geográfica, os resultados foram semelhantes. No caso das questões de múltipla escolha não ocorreu nada de diferente e pode ser observada a mesma tendência, conforme demonstra a Tabela 6.

Tabela 6
Estatísticas básicas das questões de múltipla escolha, por região
Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Número de presentes	1.035	3.308	10.752	4.916	2.655
Média	40,8	43,8	42,3	43,0	40,5
Desvio-padrão	11,1	12,6	12,5	11,9	12,5
Nota Mínima	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
P10	27,5	27,5	27,5	27,5	25,0
P27	32,5	35,0	35,0	35,0	32,5
Mediana	40,0	42,5	40,0	42,5	40,0
P74	47,5	52,5	50,0	50,0	47,5
P90	55,0	60,0	60,0	60,0	57,5
Nota Máxima	80,0	90,0	87,5	85,0	80,0

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Os resultados regionais nas questões de múltipla escolha, a exemplo dos globais, foram muito próximos. Dessa forma, fica claro que o desempenho foi afetado de maneira negativa pelas questões discursivas, conforme demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7
Estatísticas básicas das questões discursivas
Ciências Contábeis - ENC/2002

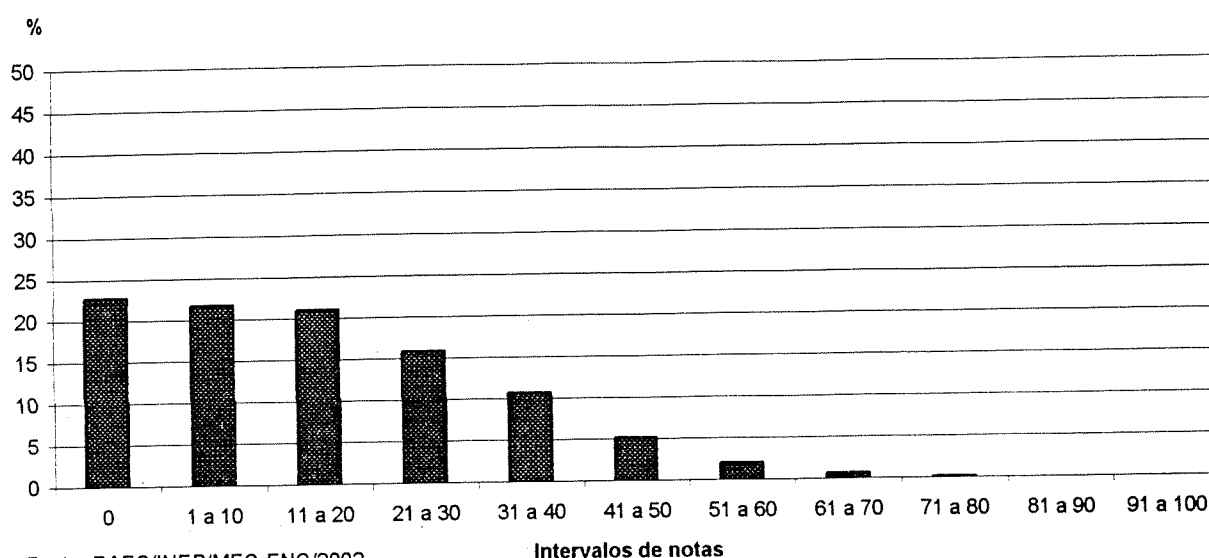
Estatísticas	Discursiva
Número de presentes	22.666
Média	16,7
Desvio-padrão	15,4
Nota Mínima	0,0
P10	0,0
P27	2,5
Mediana	12,5
P74	25,0
P90	37,5
Nota Máxima	92,5

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Neste caso 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. Ao contrário do que havia sido observado com o comportamento das notas na avaliação geral, e somente nas questões de múltipla escolha, ocorreu uma grande mudança no desempenho nas questões discursivas, conforme indica a Figura 5:

FIGURA 5. Distribuição das notas dos graduandos e graduados nas questões discursivas Ciências Contábeis ENC/2002



Os alunos surpreenderam com seu baixo desempenho nas 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. Um outro ponto que chama a atenção é que, nas questões discursivas, não houve um desempenho próximo entre os resultados das regiões brasileiras, conforme demonstrado na Tabela 8.

Tal fato merece destaque, pois representa um diferencial de qualidade do ensino nas regiões mais desenvolvidas, uma vez que a Região Sudeste, que possui a maioria dos cursos, demonstrou um desempenho superior às demais, principalmente quando comparada às Regiões Norte e Nordeste. Como as questões de múltipla escolha oferecem ao aluno a alternativa de tentar adivinhar a resposta, o fato do desempenho nas questões discursivas apresentar grande disparidade,

ressalta as diferenças existentes no ensino de Contabilidade no território nacional, uma vez que nas questões discursivas o aluno necessita de um bom raciocínio e conhecimento técnico.

Tabela 8
Estatísticas básicas das questões discursivas, por região
Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Número de presentes	1.035	3.308	10.752	4.916	2.655
Média	16,0	16,1	17,9	16,5	13,2
Desvio-padrão	14,2	15,9	16,3	13,7	14,0
Nota Mínima	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
P10	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
P27	2,5	0,0	5,0	5,0	0,0
Mediana	15,0	12,5	15,0	15,0	10,0
P74	25,0	27,5	27,5	25,0	22,5
P90	35,0	40,0	42,5	35,0	35,0
Nota Máxima	60,0	77,5	92,5	77,5	70,0

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Analisando os resultados apresentados fica evidenciado que o ensino de Contabilidade apresenta uma grande diferença entre as regiões com maior desenvolvimento e menor desenvolvimento. Apesar de estarem muito niveladas, quando analisadas sob a ótica do P74, o diferencial da qualidade do ensino se reflete após essa faixa, onde aparece a diferença de 7,5 pontos na Região Sudeste. Quando comparado o desempenho da Região Sudeste com a Norte e Sul isoladamente, vê-se que a primeira apresenta 7,5 pontos a mais no P90 que as outras duas. Um fato que merece destaque é que a Região Nordeste apresentou um desempenho melhor que as Regiões Sul, Norte e Centro Oeste após o P74, igualando-se à nota máxima da Região Sul. O ponto negativo é que, a exemplo da estatística geral da prova por região (Tabela 4), a Região Norte apresentou o pior desempenho de todas as regiões, ressaltando a necessidade de uma análise criteriosa e específica para a região. Outro ponto negativo a ser destacado é que, o desempenho dos alunos nas questões discursivas foi inferior ao desempenho deles nas questões de múltipla escolha, indicando que não tiveram uma boa preparação crítica para avaliar questões técnicas e resultados.

3.3 – Avaliação dos quesitos qualitativos do exame

Anteriormente foram abordados dados sobre o desempenho dos alunos nas provas, avaliando-se somente as características técnicas do exame e uma pequena análise estatística sobre os fatores que podem ter propiciado tais desempenhos. Estas informações apresentam uma série de limitações, pois existem fatores que não são demonstrados somente pelo desempenho em prova, conforme as próprias premissas do ENC. Tal deficiência foi atacada por meio da análise das avaliações acessórias, como o questionário de impressões sobre a prova e o questionário respondido pelos coordenadores de curso e outros interessados. É possível detectar, então, outras possíveis causas para esse fraco desempenho.

Na Tabela 9 está expressa a quantidade aproximada de alunos por turma em média. Esta informação é muito importante, pois dependendo do tamanho da turma o ensino irá ter características diferentes e trará, conseqüentemente, resultados diferentes.

Tabela 9
Durante a maior parte do seu curso, considerando-se apenas as aulas teóricas,
qual o número médio de alunos por turma?
(Questão 25)

Região/ Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica/ Conceito	Até 30	Entre 31 e 50	Entre 51 e 70	Entre 71 e 100	Mais de 100	SI	N
Região							
Norte	29,4	60,0	8,7	1,9	0,0	0,1	964
Nordeste	25,5	61,0	11,9	1,0	0,3	0,3	3.107
Sudeste	25,0	46,3	20,8	7,1	0,6	0,2	10.221
Sul	24,9	59,1	12,6	2,8	0,3	0,2	4.646
Centro-Oeste	29,1	55,0	11,6	3,6	0,2	0,5	2.407
Categoria Administrativa							
Federal	26,5	62,7	9,3	1,0	0,3	0,1	2.337
Estadual	25,5	63,4	8,2	2,2	0,4	0,3	1.572
Municipal	18,1	51,9	22,2	7,1	0,2	0,5	817
Privada	26,0	50,5	17,5	5,3	0,5	0,3	16.619
Organização Acadêmica							
Universidades	25,0	54,8	16,3	3,3	0,4	0,3	10.164
Centros Universitários	27,4	48,4	15,6	7,8	0,6	0,2	2.751
Faculdades Integradas	25,2	46,6	21,6	5,8	0,5	0,3	2.229
Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	26,3	53,7	14,2	5,1	0,3	0,4	6.165
Centros de Educação Tecnológica	13,9	86,1	0,0	0,0	0,0	0,0	36
Conceito							
A+B	22,2	51,7	18,9	6,2	0,7	0,3	6.940
C	25,6	53,7	15,5	4,6	0,4	0,3	8.301
D+E	29,8	53,0	13,7	3,0	0,2	0,3	6.103
Sem Conceito	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1
Total Brasil	25,7	52,8	16,1	4,7	0,4	0,3	21.345

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

A partir dos dados fornecidos por 21.345 graduandos e graduados que representam aproximadamente 94% dos 22.662 (foram descartados os questionários considerados inválidos) estudantes que participaram do ENC, somente 25,7% deles estudam em turmas com até 30 alunos, um número que pode ser considerado razoável para fins de ensino. A maioria, 52,8%, estuda em classes com 31 a 50 alunos, o que não é o ideal para fins de ensino. O fator alunos por classe é importante, pois implica em um ensino mais direcionado e buscando atender às necessidades individuais de cada aluno. Com um relacionamento mais próximo entre o professor e o aluno, as dificuldades podem ser superadas, e o professor desenvolverá um conhecimento específico sobre cada integrante da turma.

Outro fator que esta atrelado à qualidade do ensino é a adequação das disciplinas ministradas com os objetivos do curso; isso pode implicar em um ensino ruim e fora do foco estabelecido pela IES. Na Tabela 10 estão demonstradas as respostas dadas pelos alunos.

Tabela 10
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
	Nordeste	7,5	40,4	38,6	4,7	8,5	0,4	3.107
	Sudeste	8,5	39,1	37,1	6,3	8,6	0,4	10.221
	Sul	7,3	39,0	40,7	5,4	7,6	0,1	4.646
	Centro-Oeste	9,4	41,0	34,1	5,5	9,5	0,5	2.407
Categoria Administrativa								
	Federal	5,5	38,2	41,0	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	34,0	40,5	8,0	9,9	0,0	817
	Privada	8,5	40,0	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	36,0	5,8	5,8	0,5	2.229
	Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	10,4	43,5	32,9	5,0	8,0	0,3	6.165
	Centros de Educação Tecnológica	0,0	30,6	55,6	2,8	11,1	0,0	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	6,0	8,7	0,4	8.301
	D+E	8,7	40,8	35,7	6,0	8,5	0,3	6.103
	Sem Conceito	0,0	100,0	0,0	0,0	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 a pesquisa, existe ainda uma parte grande de professores que não detém o domínio da matéria dada. Na Tabela 11 estão apresentadas as respostas fornecidas pelos estudantes, relativas ao domínio atualizado das disciplinas ministradas.

Tabela 11
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								
	Norte	13,2	56,3	15,9	13,9	0,3	0,4	964
	Nordeste	11,9	51,4	18,3	17,5	0,5	0,5	3.107
	Sudeste	19,1	54,5	13,8	11,9	0,5	0,3	10.221
	Sul	17,4	58,5	13,2	10,5	0,2	0,2	4.646
	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	12,0	50,3	16,5	20,2	0,8	0,3	1.572
	Municipal	13,8	57,3	15,9	12,9	0,1	0,0	817
	Privada	18,7	55,1	14,0	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	13,0	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	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	18,0	51,9	14,9	14,5	0,5	0,3	6.103
	Sem Conceito	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1
Total Brasil		17,0	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 baixos, 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. Quanto à titulação do corpo docente o ENC demonstrou que muitas instituições ainda não buscaram uma melhor capacitação de seus professores. Abaixo, na Tabela 12, está apresentado o resumo de dados relativos à titulação do corpo docente das IES que participaram do ENC:

Tabela 12
Estatísticas básicas da composição do corpo docente
Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Q Docentes	Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados
Mediana	23	0,99	7,0	12,01	2,0
Média	25,2	1,23	7,77	13,31	3,41
Mínimo	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Máximo	78,0	13,00	43,99	51,02	76,0
Média de Intervalo	42	6,50	22,00	25,51	38,0
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.

Sobre a estatística apresentada vale a pena ressaltar que, das 408 IES, 72 não informaram a quantidade de docentes e a composição do seu quadro, o que

demonstra a falta de transparência que determinadas IES estão tendo em sua gestão, e isso prejudicou um estudo mais abrangente.

A análise dos resultados do ENC contribuiu, ainda, para um detalhamento da jornada de trabalho destes profissionais, assim como o seu regime de trabalho, o qual pode influenciar substantivamente na qualidade do ensino. Os resultados desta análise estão demonstrados no Quadro 2 abaixo:

Quadro 2
Resultado médio dos dados fornecidos pelas IES – Titulação - ENC/2002

Quadro de Docentes		Titulação %			
		Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados
	Número de Docentes				
Média	26	5	30	54	11

Nota-se que, em média, apenas 5% do quadro de docentes apresentam titulação de doutor e 30% de mestre, somando só 35%, em média, de docentes com titulação necessária para lecionar em cursos de graduação. A grande concentração está no grupo de especialistas, com 54% de profissionais que não têm como atividade principal o ensino. Além disso, ainda existe uma parcela razoável de professores apenas com graduação lecionando, que representa 11% do quadro total. Tal fato contribui ainda mais para o problema da qualidade do ensino de Contabilidade. Quando analisada a jornada de trabalho dos profissionais das IES, encontra-se novamente um problema, conforme demonstrado no Quadro 3:

Quadro 3
Resultado médio dos dados fornecidos pelas IES – Jornada % - ENC/2002

Quadro de Docentes		Jornada %			
	Número de Docentes	Maior ou igual a 40 horas mensais	De 20 a 39 horas mensais	De 8 a 19 horas mensais	Menor ou igual a 8 horas mensais
Média	26	22	23	32	23

Quando analisadas as horas de jornada de trabalho se nota que, em média, somente 22% dos professores se dedicam em tempo integral à IES, sendo que 23% se dedicam de 20 a 39 horas semanais, 45% mais de 20 horas semanais e os 55% restantes se dedicam muito menos que isso. Tal problema contribui para a queda da qualidade no ensino, pois os profissionais não se dedicam ao ensino como atividade principal. Essa falta de dedicação dos professores traz grandes consequências para a qualidade do ensino, uma vez que a baixa participação destes profissionais não gera um vínculo de comprometimento com o ensino de qualidade. Além disso, muitos profissionais atuam em diversas IES simultaneamente, o que contribui para um ensino tendendo a ser muito mais impessoal, e o compromisso focado em resultado financeiro do professor. Para agravar este cenário existe o problema da característica do corpo docente, abordada anteriormente, comparada ao exercício em sala de aula, conforme demonstra o Quadro 4:

Quadro 4

Resultado médio dos dados fornecidos pelas IES – Horas de Exercício Profissional em Sala de Aula % - ENC/2002

Quadro de Docentes		Horas de Exercício Profissional em Sala de Aula			
		%			
	Número de Docentes	Maior ou igual a 40 horas mensais	De 20 a 39 horas mensais	De 8 a 19 horas mensais	Menor ou igual a 8 horas mensais
Média	26	1	9	40	49

Dessa forma, ocorre que os profissionais que têm uma maior dedicação em horas na IES, estão entre 8 ou menos horas mensais (49%) dedicadas ao exercício profissional em sala de aula, sendo que somente 1% dedica, pelo menos, 40 horas mensais no exercício em sala de aula. Esse fato acarreta novamente uma tendência de pouca dedicação ao ensino como atividade principal, além de evidenciar que podem existir profissionais atuando como nômades institucionais, ou seja, que lecionem em diversas IES simultaneamente. A prática de pouca atuação em sala de aula, aliada à baixa titulação e jornada de trabalho incompatível com a proposta de uma instituição de ensino, pode ocasionar resultados desfavoráveis às IES. Os profissionais que possuem pouca dedicação, pequena jornada e atuam em diversas IES simultaneamente só podem contribuir negativamente para o ensino, uma vez que não possuem uma identidade acadêmica e um compromisso alinhado com os propósitos de uma IES, apesar de todas as limitações financeiras que a carreira proporciona.

Além de toda a qualificação que o corpo docente deve ter para ensinar com qualidade, a IES deve estar preocupada em como exigir de seus alunos o conhecimento transmitido a eles, pois será através da exigência de comprometimento e desenvolvimento que a IES poderá garantir que os profissionais formados possuam qualidade e, conseqüentemente, atenda às expectativas sociais, técnicas e políticas que tal profissional deverá ter. Sobre este assunto os alunos responderam conforme demonstrado na Tabela 13, a seguir:

Tabela 13
Como você avalia o nível de exigência do seu curso?
(Questão 56)

Região/ Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica/ Conceito	Deveria ter exigido muito mais de mim	Deveria ter exigido um pouco mais de mim	Exigiu de mim na medida certa	Deveria ter exigido um pouco menos de mim	Deveria ter exigido muito menos de mim	SI	N
Região							
Norte	39,0	39,6	19,4	1,5	0,3	0,2	964
Nordeste	31,4	45,6	20,2	2,1	0,2	0,5	3.107
Sudeste	26,6	42,8	27,1	2,9	0,3	0,3	10.221
Sul	26,0	50,2	21,6	1,6	0,3	0,3	4.646
Centro-Oeste	33,9	42,7	21,5	1,1	0,3	0,5	2.407
Categoria Administrativa							
Federal	28,8	46,1	22,3	2,0	0,5	0,5	2.337
Estadual	32,8	44,6	19,7	2,5	0,1	0,2	1.572
Municipal	26,8	48,7	22,4	1,6	0,4	0,1	817
Privada	28,2	44,3	24,6	2,3	0,2	0,4	16.619
Organização Acadêmica							
Universidades	29,9	46,2	21,0	2,2	0,3	0,4	10.164
Centros Universitários	29,0	40,1	26,3	3,8	0,4	0,4	2.751
Faculdades Integradas	26,1	46,5	25,2	1,9	0,0	0,3	2.229
Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	27,0	43,6	27,3	1,7	0,1	0,3	6.165
Centros de Educação Tecnológica	27,8	50,0	16,7	5,6	0,0	0,0	36
Conceito							
A+B	23,6	43,7	28,4	3,5	0,3	0,5	6.940
C	29,7	46,3	21,7	1,7	0,3	0,4	8.301
D+E	32,6	43,6	21,9	1,5	0,2	0,2	6.103
Sem Conceito	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1
Total Brasil	28,6	44,7	23,9	2,2	0,3	0,4	21.346

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Os dados apresentados mostram uma realidade preocupante pois somente 23,9% julgaram terem sido exigidos adequadamente, enquanto 44,7% julgou que deveria ter sido exigido um pouco mais dele durante o curso e 28,6% julgou que os cursos deveriam ter sido exigido muito mais, ou seja, quando somados os percentuais, é possível se assumir que existe uma insatisfação quanto à exigência do curso de 73,3%, o que é muito grave.

Apesar de os alunos se queixarem do corpo docente, do nível de exigência e da adequação das disciplinas aos objetivos do curso, quando

questionados sobre como conceituariam seu curso de ciências contábeis os dados obtidos foram no mínimo interessantes, como mostra a Tabela 14 abaixo:

Tabela 14
De um modo geral, como você conceitua o seu curso de Ciências Contábeis?
(Questão 77)

Região/ Categoria Administrativa/ Organização Acadêmica/ Conceito	Excelente	Bom	Regular	Ruim	Não sei responde r	SI	N
Região							
Norte	7,4	52,8	33,2	4,8	0,3	1,6	964
Nordeste	8,2	53,9	31,4	5,0	0,4	1,1	3.107
Sudeste	9,4	54,1	29,6	5,4	0,7	0,8	10.221
Sul	9,9	56,4	28,7	3,8	0,7	0,6	4.646
Centro-Oeste	9,6	55,4	28,1	5,2	0,6	1,0	2.407
Categoria Administrativa							
Federal	7,5	53,6	31,8	5,6	0,5	1,1	2.337
Estadual	10,0	49,2	33,0	6,6	0,6	0,6	1.572
Municipal	7,1	48,2	36,6	6,5	0,5	1,1	817
Privada	9,6	55,6	28,7	4,6	0,7	0,8	16.619
Organização Acadêmica							
Universidades	7,4	52,5	32,8	5,7	0,8	0,9	10.164
Centros Universitários	12,3	52,6	27,5	5,9	0,7	1,0	2.751
Faculdades Integradas	9,5	56,4	28,7	3,6	0,9	0,8	2.229
Faculdades, Escolas e Institutos Superiores	11,0	58,3	25,8	3,7	0,4	0,8	6.165
Centros de Educação Tecnológica	2,8	72,2	16,7	8,3	0,0	0,0	36
Conceito							
A+B	11,9	55,4	26,9	4,5	0,5	0,8	6.940
C	8,2	54,4	31,1	4,8	0,7	0,9	8.301
D+E	7,8	54,2	30,8	5,6	0,8	0,9	6.103
Sem Conceito	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	1
Total Brasil	9,3	54,7	29,6	4,9	0,7	0,9	21.345

Grande parte dos alunos julgou que seu curso foi bom, 54,7%, enquanto 9,3 julgaram o curso excelente, totalizando, uma satisfação com o curso da ordem de 64%. Esse tipo de dado é conflitante com os demais dados anteriormente analisados, e levam a crer que o alunado apesar de pouco exigido, ter um corpo docente não titulado e as disciplinas não atenderem aos objetivos do curso, ainda assim gostou do ensino que lhe foi dado. Esse pensamento demonstra que os alunos não têm interesse em um ensino com maior qualidade, aparentemente. Esse tipo de problema contribui para dificultar a análise da real situação do ensino da Contabilidade no país, pois o principal consumidor do conhecimento das IES não

demonstra interesse em aprender. Dada a pequena porcentagem de alunos que julgaram que o seu curso era ruim, somente 4,9%, pode-se afirmar que o aluno que as IES estão aceitando não busca o conhecimento, busca apenas um diploma e essa questão deve ser analisada pela IES de modo a direcionar melhor seus objetivos ou a sua seleção de alunos, além disso, as IES devem se empenhar em estimular o seu alunado a buscar o conhecimento, desenvolver a capacidade de aprendizado do seu aluno e sua vontade de aprender.

Outro fator importante abordado nas respostas destes questionários foram as informações relativas ao conteúdo e forma da prova. Dado o baixo desempenho dos alunos estes questionários são muito ricos em informações sobre possíveis causas de problemas encontrados pelos alunos na resolução da prova. O primeiro dado importante, e que foi revelado, é o que o INEP denomina de índice de facilidade calculado a partir da proporção entre a quantidade de acertos que a questão teve no total. Tal índice varia de zero a um, sendo o zero a questão extremamente difícil e um a questão extremamente fácil. A Tabela 15 resume a distribuição das questões segundo o índice de facilidade.

Tabela 15
Classificação das questões de múltipla escolha segundo
o índice de facilidade
Ciências Contábeis - ENC/2002

Índice de Facilidade	Classificação	Questões
$\geq 0,86$	muito fácil	4
0,61 a 0,85	fácil	3, 8, 9, 17, 19, 21, 24
0,41 a 0,60	médio	2, 7, 13, 14, 25, 27, 35
0,16 a 0,40	difícil	5, 6, 10, 11, 15, 22, 23, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40
$\leq 0,15$	muito difícil	1, 12, 18, 20, 26, 31

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Observa-se, então, que 6 questões foram consideradas extremamente difíceis, enquanto 17 foram consideradas difíceis, totalizando, assim, 23 questões de nível difícil. Como a prova teve 40 questões, sendo que duas foram anuladas, têm-se então um percentual de aproximadamente 60% de questões difíceis. Esse coeficiente, porém, expressa somente a dificuldade do ponto de vista do aluno e não

dos elaboradores da prova o que limita um pouco a análise, do ponto de vista de dificuldade real, pois o desempenho dos alunos é diretamente influenciado pela sua formação. Com um percentual tão alto de questões difíceis surge um primeiro indicador das causas do fraco desempenho dos alunos no ENC.

Outro fator importante para a detecção de problemas é a observação do desempenho dos alunos nas questões discursivas. Na Tabela 7 foi dada uma abordagem geral do desempenho no que concerne às questões discursivas. Porém, se for feita uma análise por questão discursiva fica evidente que os alunos não estavam adequadamente preparados para o ENC, o que representa um ensino de baixa qualidade. A Tabela 16 expressa o desempenho dos alunos por questão.

Tabela 16
Estatísticas básicas de cada questão discursiva
Ciências Contábeis - ENC/2002

Estatísticas	Questões		
	1	2	3
Número de graduandos	22.666	22.666	22.666
Média	21,1	8,5	16,2
Desvio-padrão	22,6	17,1	19,7
Nota Mínima	0,0	0,0	0,0
P10	0,0	0,0	0,0
P27	0,0	0,0	0,0
Mediana	15,0	0,0	10,0
P74	35,0	10,0	30,0
P90	55,0	30,0	50,0
Nota Máxima	100,0	100,0	100,0

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Assim como na análise da Tabela 7, o percentil 90 foi extremamente baixo, principalmente na questão 2 que tratava de Contabilidade de Custos. Outro fato que deve ser ressaltado é que 27% dos alunos obtiveram nota zero em todas as três questões, conforme demonstrado pelo percentil 27. Isso demonstra uma total ignorância por parte de uma parcela significativa de alunos formados, 27%, que não conhece nada da carreira que optou por seguir, além disso esse fato se repetiu nas três questões, o que agrava um pouco mais o problema. Quando analisado o P74 da questão 1, verifica-se que a nota foi 35, se você descontar destes 74% os 27% que

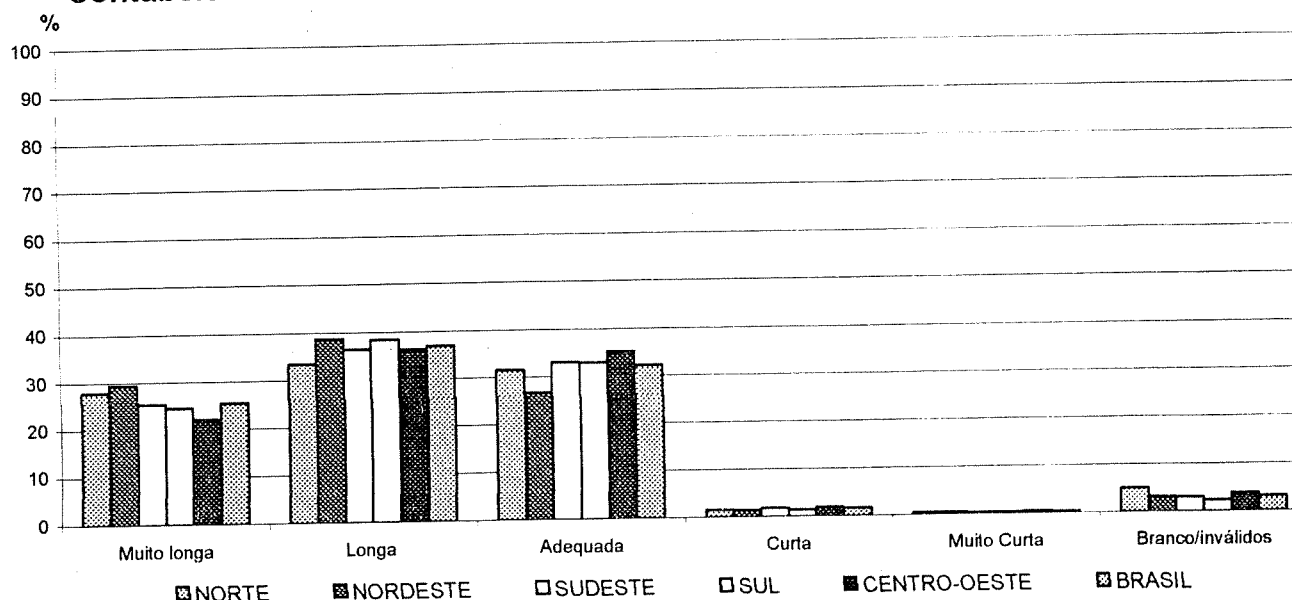
tiraram zero, o percentual de alunos que obtiveram nota de zero a 35, excluindo-se o zero, foi de 47%, praticamente metade dos alunos. Seguindo este mesmo raciocínio para as demais questões, verifica-se que na questão 2 a nota foi 20 e na questão 3 a nota foi 30. Com isso fica evidente que existe um grande problema no ensino de Contabilidade, no que tange ao domínio do conhecimento técnico e à capacidade de raciocínio e abstração dos alunos, um indicador importante que deve ser trabalhado nas IES.

3.3.1 – Impressões dos alunos

O ENC foi encarado de maneira geral como sendo difícil, conforme dados anteriormente já apresentados e destacados como importante causa do fraco desempenho dos alunos no ENC. Consoante à dificuldade da prova, os alunos julgaram-na demasiadamente extensa, acabando por impactar o desempenho geral. A Figura 6 nos apresenta uma idéia clara sobre as impressões quanto à duração da prova.

FIGURA 6. Extensão da prova, segundo os graduandos – Ciências

Contábeis – ENC/2002



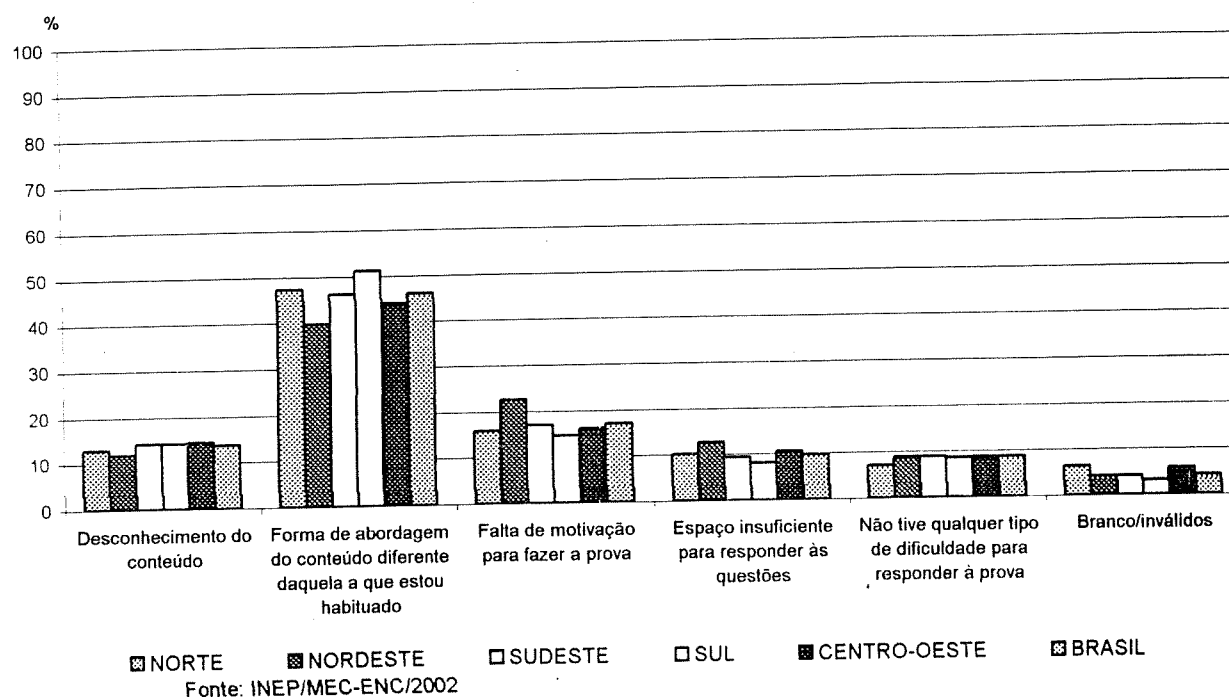
Fonte: INEP/MEC-ENC/2002

Apesar de extensa, a prova não apresentou problemas de tempo de resolução, conforme julgamento dos próprios alunos o tempo foi suficiente. Também

não foram apresentados problemas com a clareza das questões, nem quanto à objetividade das mesmas. Sendo assim, o que mais poderia ter influenciado negativamente o desempenho dos alunos no ENC se a prova, apesar de extensa, estava adequada, objetiva e clara?

A Figura 7 demonstra os problemas mais freqüentes enfrentados pelos alunos na resolução da prova, conforme segue:

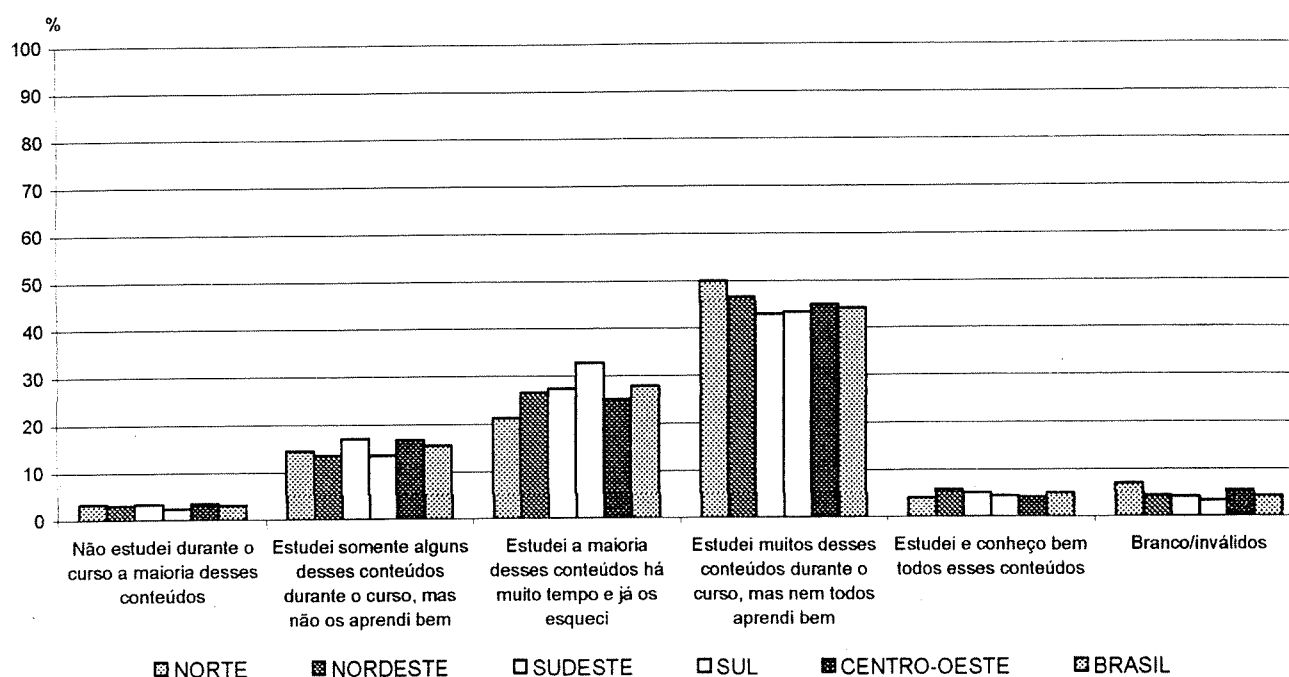
FIGURA 7. Problemas mais freqüentemente enfrentados ao responder à prova, segundo os graduandos – Ciências Contábeis – ENC/2002



Entre os problemas enfrentados, pode-se destacar a abordagem do conteúdo de forma diferente daquela a qual o aluno estava habituado, existindo ainda de 11% a 13% de alunos que desconheciam o conteúdo. A limitação imposta pela abordagem das questões teve um impacto significativo e indica que a maneira como a Contabilidade vem sendo ensinada precisa ser revista e uniformizada, pois isso reflete que ao invés do aluno estar se atendo ao conteúdo transmitido em sala de aula, ele está somente se atendo à forma de apresentação do conteúdo, limitando seu senso crítico e sua capacidade de abstração. Para detectar melhor

estes fatores torna-se necessária análise de desempenho por tipo de prova e, para tanto, a figura 8 apresentará as justificativas dos alunos para as questões objetivas.

FIGURA 8. Desempenho nas questões da parte objetiva da prova, segundo os graduandos – Ciências Contábeis – ENC/2002



Fonte: INEP/MEC-ENC/2002

A mais interessante das informações que podem ser extraídas deste gráfico, é que somente um percentual de aproximadamente 5% declarou ter estudado e dominado o conteúdo cobrado na prova. A maioria justificou o desempenho utilizando o fato de já ter aprendido o conteúdo há muito tempo, aproximadamente 25%, e outra parcela significativa alegou que apesar de já haver estudado o conteúdo não o assimilou, aproximadamente 42%. Tais informações são preocupantes, uma vez que estes profissionais estão sendo entregues ao mercado de trabalho sem o preparo adequado e provavelmente não conseguirão exercer seus deveres profissionais e cívicos.

As causas abordadas nas questões discursivas foram muito semelhantes sendo que, assim como nas questões objetivas, o percentual de alunos que afirmou ter conhecimento da matéria foi de aproximadamente 16% para a questão 1, 14% para a questão 2, e 18% para a questão 3. Isso corrobora os problemas detectados

nas questões objetivas. Com isso surge um grande problema no ensino de Contabilidade, uma vez que os alunos não possuem conhecimento da matéria, que pode estar relacionado à qualidade do ensino da IES, à qualidade do corpo docente, ao nível de exigência dos professores, ao corpo docente da IES, entre outros tipos de fatores que podem estar contribuindo para esse mal desempenho dos alunos. Cabe às IES efetuarem uma análise criteriosa de seus resultados no ENC, sua estrutura e seus recursos para, então, detectar a origem destes problemas na instituição.

3.3.2 – Impressões dos coordenadores e professores

Assim como os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre a prova e seu conteúdo, o MEC se preocupou em ouvir também os coordenadores de cursos, professores e público em geral que tivessem colaborações a fazer ao ENC.

Os resultados apresentados a seguir representam o universo de 99 opiniões de coordenadores de curso. As opiniões expressas por professores e público em geral foram representados por 47 respostas, totalizando, então, 146 respostas ao questionário.

Segundo os coordenadores de curso, a prova apresentou um nível médio de dificuldade em sua maioria, conforme mostrado na Tabela 17.

Tabela 17
Nível de Dificuldade da prova para os graduandos,
Segundo os coordenadores de curso

Alternativas	% de respostas
(A) Fácil	4,0
(B) Médio	79,8
(C) Difícil	16,2
(SI) Sem Informação	0,0

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

Esse dado é muito importante, pois é contrário ao coeficiente de dificuldade que foi obtido a partir das respostas dos alunos, anteriormente (Tabela

15). Quanto aos demais fatores, nas pesquisas com os coordenadores houve uma coerência com o que foi anteriormente apresentado pelos alunos. A prova foi considerada extensa, os enunciados claros e objetivos. Como exceção, pode-se destacar que os coordenadores julgaram curto o tempo destinado à resolução, enquanto os alunos julgaram o tempo de resolução da prova demasiadamente extenso.

Ainda, segundo os coordenadores os alunos não devem ter enfrentado dificuldades durante a prova para aproximadamente 37% deles, enquanto 58%, aproximadamente, julgaram a abordagem das questões inadequadas.

Os professores e o público em geral julgaram as questões de maneira muito semelhante à dos coordenadores de curso sem maiores desvios ou problemas. A prova foi julgada de dificuldade média, pela maioria, extensa e o tempo de resolução insuficiente. Os enunciados foram considerados claros e objetivos e, assim como os coordenadores, julgaram que a abordagem dada às questões pode ter gerado problemas para os alunos

3.4 – Os conceitos do ENC

A metodologia de atribuição dos conceitos, adotada pelo MEC, é no mínimo curiosa. Primeiramente, vale a pena ressaltar que os conceitos são determinados apenas com base em graduandos e graduados que estão prestando o exame pela primeira vez. As provas em branco também são consideradas no cálculo do conceito. A partir deste universo, é efetuado o cálculo de média das notas da instituição, a média geral dos cursos e o desvio padrão de todos eles.

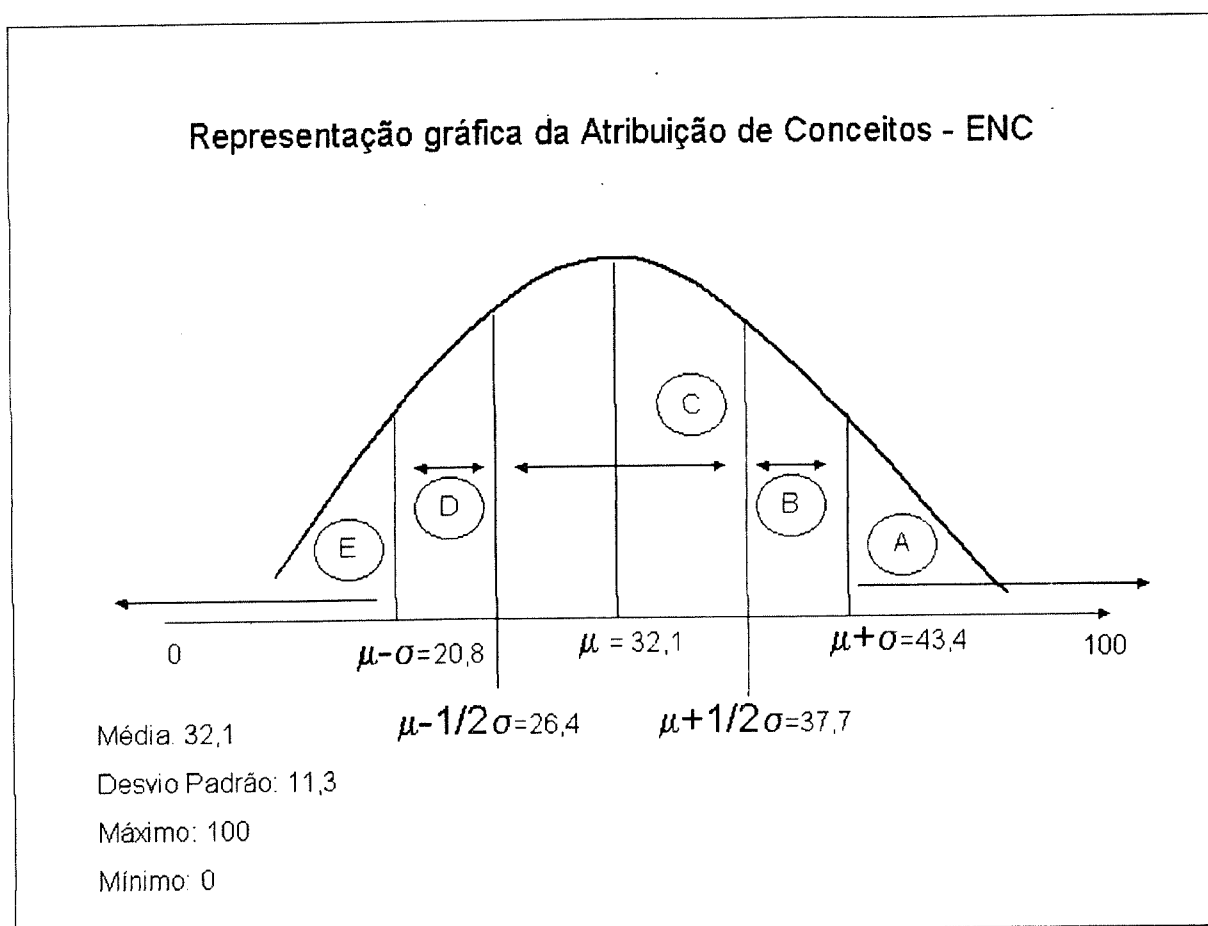
Com base nestes dados os conceitos são atribuídos da seguinte forma, segundo o INEP (Ciências Contábeis_Relatório Síntese ,2002,p.79).

- a) "Conceito A: notas acima de 1 desvio padrão (inclusive) da média geral
- b) Conceito B: notas compreendidas entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio padrão acima da média geral

- c) Conceito C: notas compreendidas entre 0,5 desvio padrão abaixo e 0,5 desvio padrão acima da média geral
- d) Conceito D: notas compreendidas entre 0,5 (inclusive) e 1 desvio padrão abaixo da média geral
- e) Conceito E: notas abaixo de 1 desvio padrão (inclusive) da média geral."

Para ilustrar melhor como funciona a determinação dos conceitos do ENC, a Figura 9 traz uma representação gráfica da distribuição dos conceitos:

FIGURA 9. Determinação dos conceitos – ENC/2002



Após entender como se dá a atribuição dos conceitos do ENC, vale a pena observar a distribuição dos cursos por faixa de conceito, demonstrado na Tabela 18:

Tabela 18

Distribuição do número e do percentual de cursos por faixa de conceito e valores mínimo e máximo associados a cada faixa – Ciências Contábeis – ENC/2002

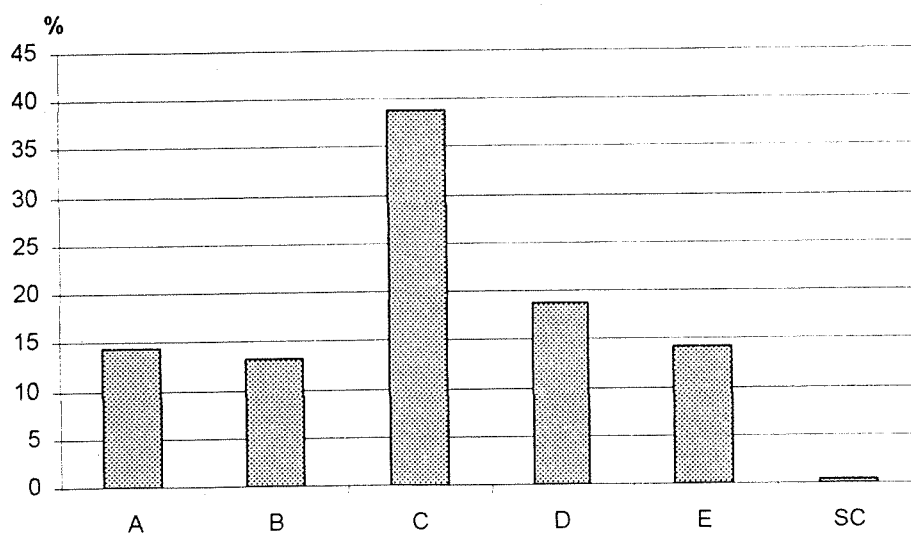
Conceito	Nota Mínima	Nota Máxima	Número de Cursos	Percentual de Cursos
A	36,0	51,7	59	14,5
B	33,7	35,9	54	13,2
C	29,1	33,6	158	38,7
D	26,7	28,9	77	18,9
E	20,3	26,6	58	14,2
SC	27,5	27,5	2	0,5

SC = Sem Conceito

fonte: DAES/INEP/MEC - ENC/2002

Nota-se uma grande concentração de cursos no conceito C, com o percentual de 38,7% dos cursos avaliados. Os cursos com conceito D, E e SC representam 33,6%. Na Figura 10 se tem uma melhor idéia de como estão distribuídos os conceitos:

FIGURA 10. Distribuição percentual dos conceitos atribuídos aos cursos de Ciências Contábeis – ENC/2002



Fonte: INEP/MEC-ENC/2002

Aliada a essa distribuição centrada no conceito C existe ainda a concentração de cursos na Região Sudeste, conforme já apresentado anteriormente na Tabela 2. Os conceitos referentes às regiões geográficas também são muito peculiares, conforme demonstrado na tabela 19.

Tabela 19
Número e percentual de cursos nos ENC/2002 - Ciências Contábeis, por conceito obtido e por região

Ano	Conceito	Região										Brasil
		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste		
		nº	%	nº	%	Nº	%	nº	%	nº	%	
2002	A	0	0,0	7	13,5	33	17,3	13	13,0	6	13,0	59
	B	3	15,8	10	19,2	21	11,0	18	18,0	2	4,3	54
	C	14	73,7	20	38,5	64	33,5	48	48,0	12	26,1	158
	D	2	10,5	9	17,3	38	19,9	11	11,0	17	37,0	77
	E	0	0,0	5	9,6	34	17,8	10	10,0	9	19,6	58
	SC	0	0,0	1	1,9	1	0,5	0	0,0	0	0,0	2
	Total	19	100,0	52	100,0	191	100,0	100	100,0	46	100,0	408

Fonte: DAES/INEP/MEC-ENC/2002

A Região Sudeste foi a que apresentou um baixo percentual de concentração no conceito C, superada pela Região Centro-Oeste que apresentou o percentual de 26,1%. A Região Sudeste, porém, teve um grande percentual de cursos com conceito D e E, e o maior percentual de cursos com conceito A. A Região Norte foi a que mais concentrou seus cursos no conceito C, assim como não possui cursos de conceito A, também não possui cursos de conceito E. As demais regiões apresentaram características condizentes com a distribuição de cursos nacional, tendo a maioria de cursos com o conceito C.

3.5 – Considerações Finais do Capítulo

O capítulo 3 apresentou os dados obtidos no ENC-2002 para os cursos de Ciências Contábeis. Através da análise desses dados do ENC foi possível detectar características específicas da avaliação do curso, um perfil geral dos cursos em nível de Brasil, assim como diagnosticar alguns problemas específicos. Com base na análise realizada no capítulo 4 é feita a síntese de todos os problemas

levantados no capítulo 3, que servirão de embasamento para a elaboração de uma ferramenta de gestão para as IES baseada nos conceitos do QGQ, uma proposta inovadora e com real possibilidade de aplicação à realidade das instituições em todo o país.

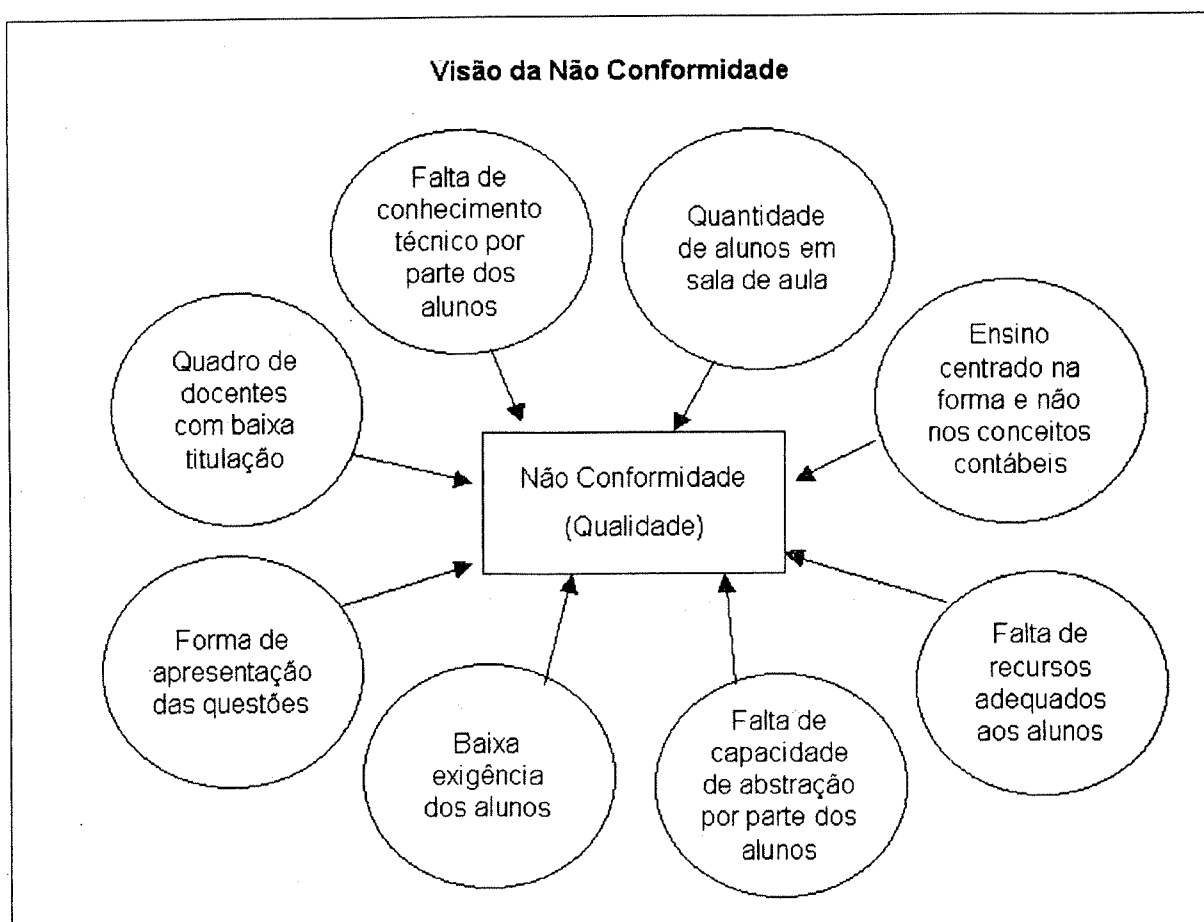
CAPÍTULO 4 – MODELO DE ANÁLISE CRÍTICA PARA O ENC

4.1 – 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.

Os fatores que influenciaram negativamente o resultado do ENC no ano de 2002 e que foram analisados no Capítulo 3, podem ser representados pela seguinte figura:

FIGURA 11. Visão da Não Conformidade



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.

4.2 – Os conceitos do modelo QGQ – Qualidade e Gestão da Qualidade

O ENC contribuiu com um macrodiagnóstico 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

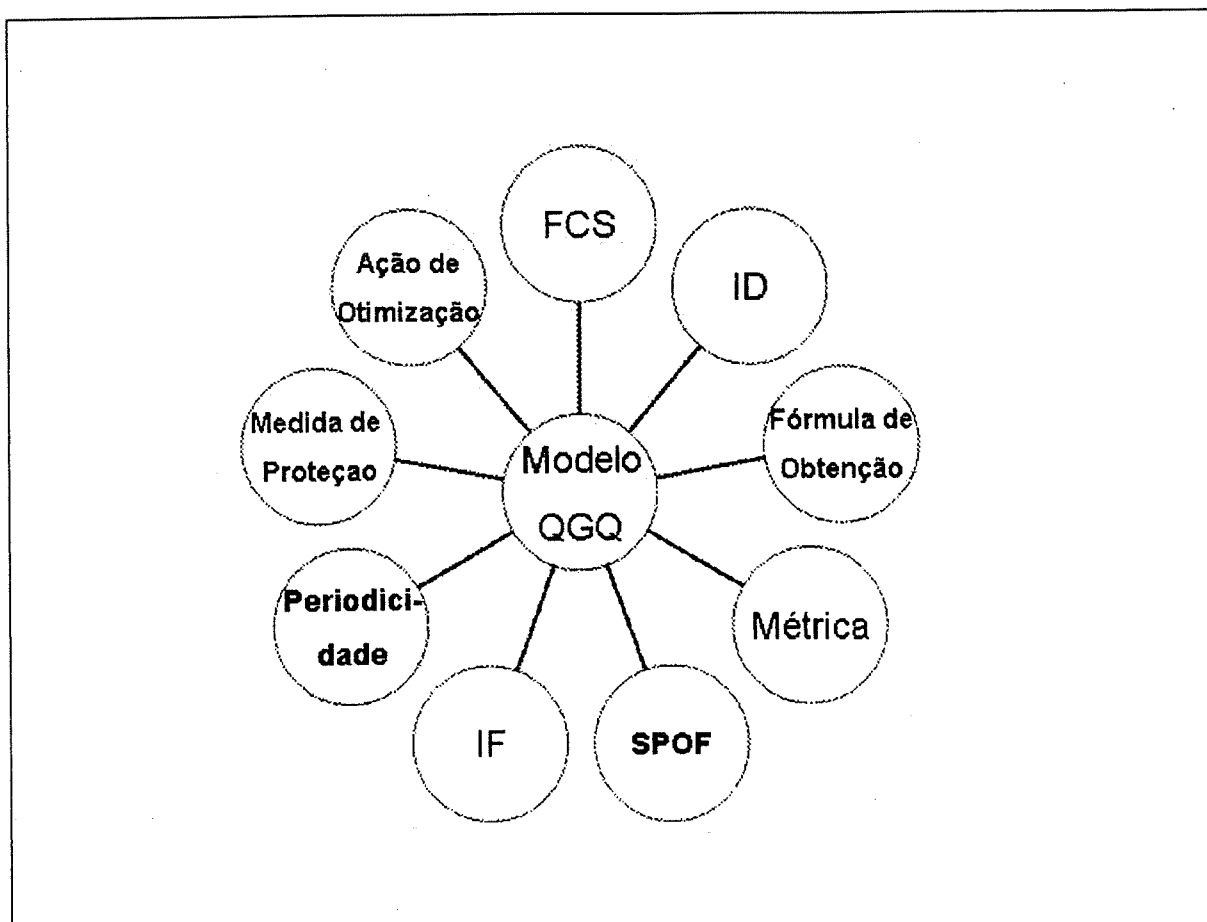
entendimento da proposta do QGQ, torna-se necessária a compreensão dos fatores que compõem o QGQ e como ele foi desenvolvido por Gil, A.L. (1997).

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. As variáveis que compõe o modelo QGQ estão apresentadas na Figura 12:

FIGURA 12. 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 a 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 a 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.

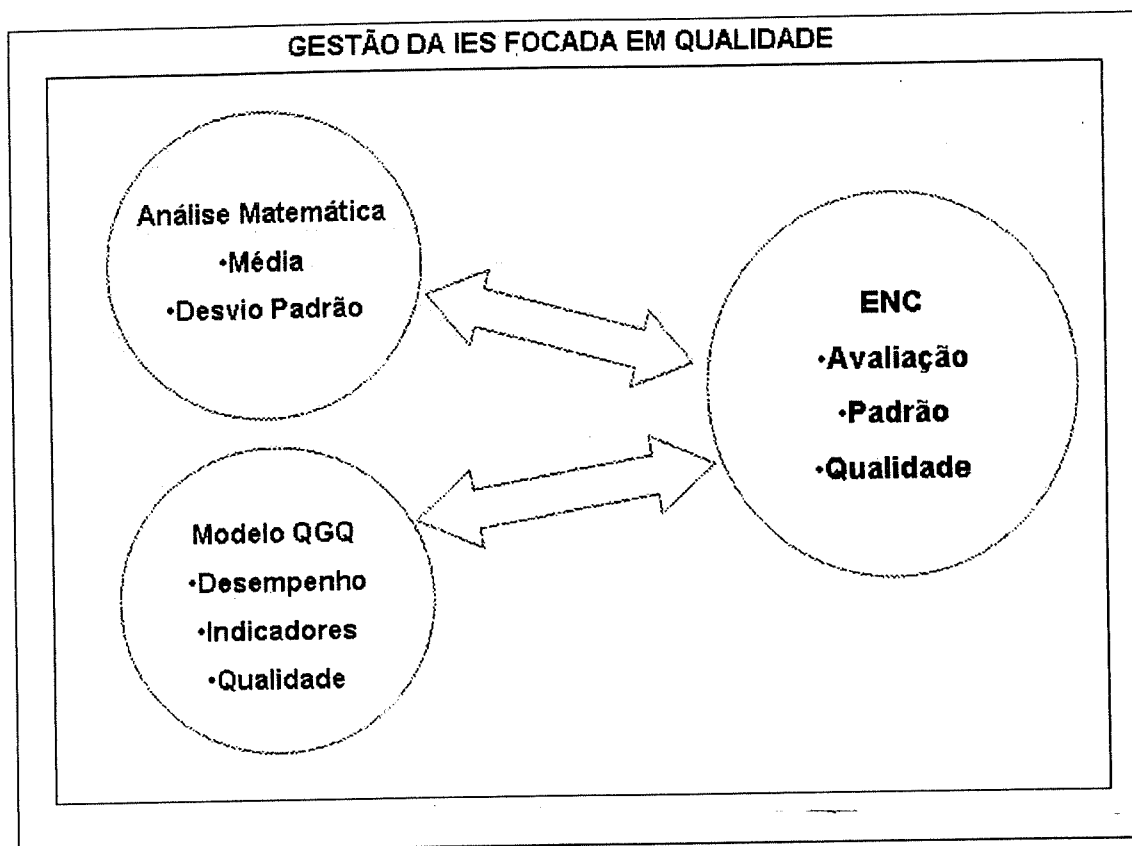
Existem, ainda, duas importantes variáveis: a Medida de Proteção (MP) e a Ação de Otimização (AO). A MP é responsável pelo controle, avaliação e correção de cada SPOF, sendo formatada a partir de ações que visam garantir que o SPOF não ocorra e, com isso, o FCS se desenvolva sem problemas. Por sua vez, 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. A Figura 13 demonstra como essa relação foi trabalhada na formatação do presente trabalho.

FIGURA 13. Relação QGQ, ENC e Análise Matemática



Com a utilização das análises matemáticas, principalmente de conceitos como média e desvio padrão, foi possível obter uma tendência no desempenho das IES no ENC e a determinação de um padrão de mercado para elas. Aliando tudo isso ao modelo QGQ, que utiliza indicadores para mensurar o atendimento, ou não, aos padrões estabelecidos, trabalhando com os conceitos de qualidade e de desempenho, foi possível desenvolver ferramenta de auxílio e gestão para as IES que buscam oferecer um ensino de Contabilidade focado em qualidade.

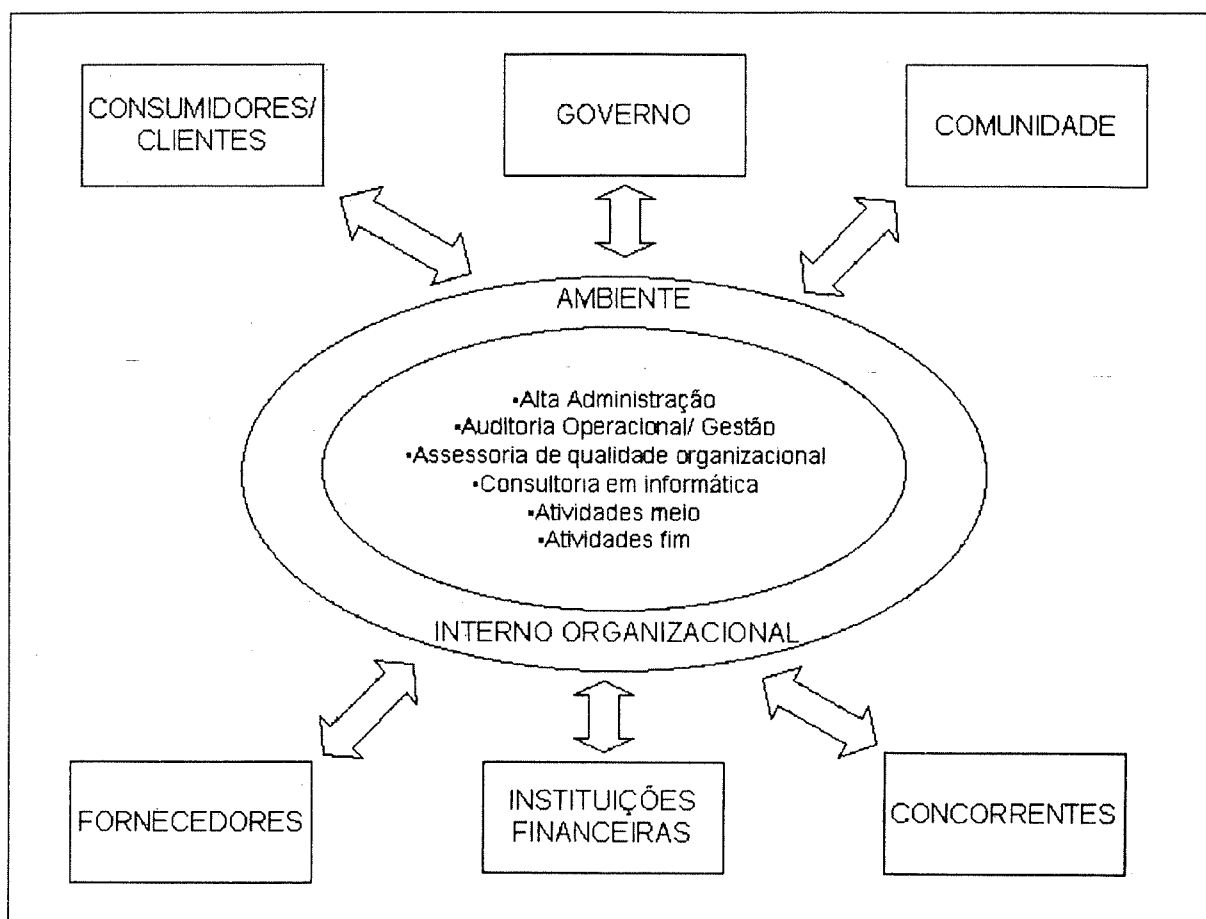
4.3 – O modelo QGQ aplicado ao ENC

Para poder iniciar o desenvolvimento de uma ferramenta que assegure um ensino de qualidade e uma gestão adequada da IES, é necessário, primeiramente, determinar o problema a ser atacado. Baseando-se nos fatores que

já foram tratados anteriormente, a IES precisa ter uma idéia clara de sua situação frente aos problemas detectados. Estariam seus alunos preparados? Seus professores são capacitados?

Para responder questões como estas não basta apenas uma análise isolada do desempenho, sendo necessário o entendimento do ambiente onde a IES está inserida e como ela atua neste meio. Gil, A.L. (1997, p.24) identifica os macroambientes interno e externo organizacionais:

FIGURA 14. Qualidade na Perspectiva das Entidades do Ambientes Interno e Externo Empresariais



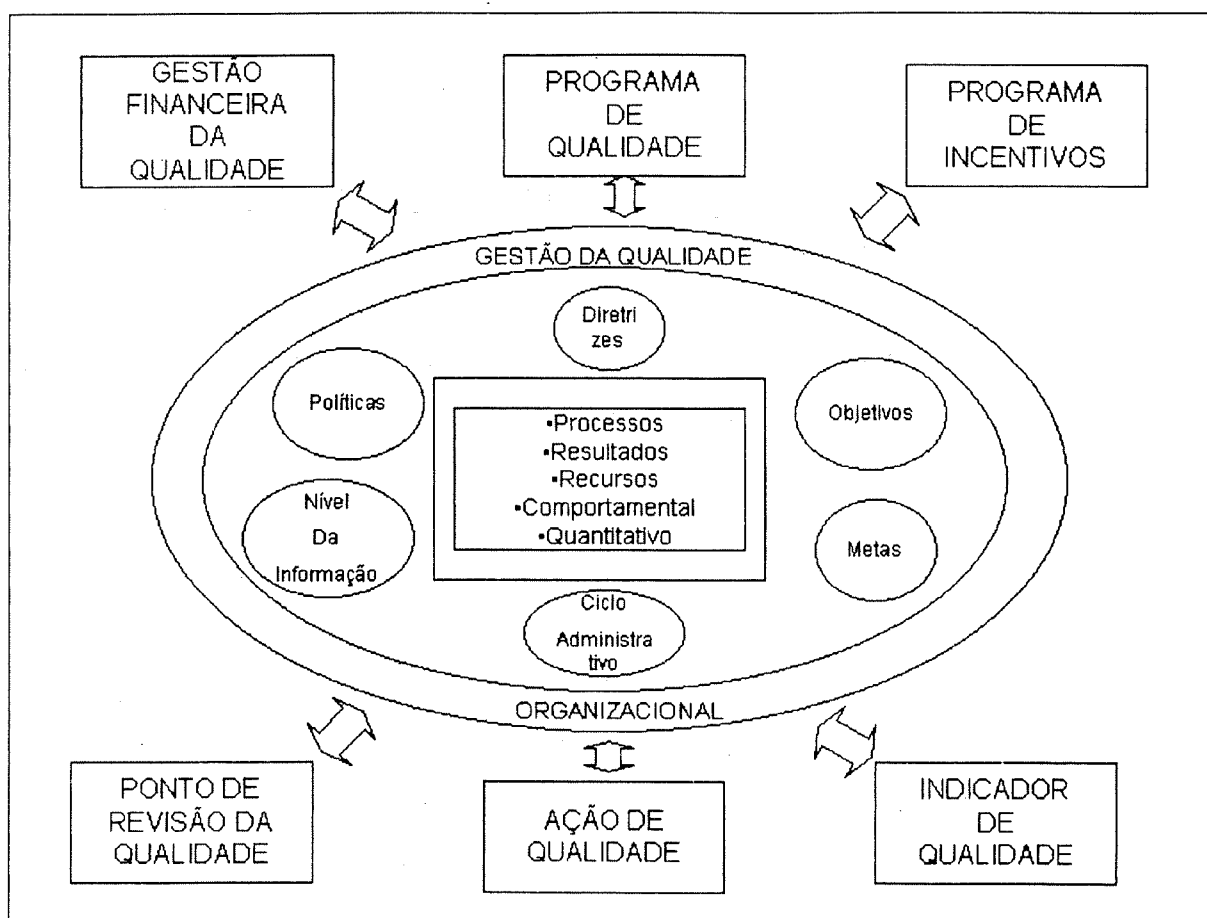
Adaptado de Gil, A.L. (1997, p.24)

Para uma IES a macroestrutura dos ambientes interno e externo não apresenta diferenças significativas. No ambiente macroorganizacional externo deve, assim como empresa, possuir a consciência de seu papel frente à sociedade, governo, alunos (consumidores/clientes), fornecedores, bem como se preocupar

com a concorrência e com sua imagem junto às instituições financeiras. No ambiente interno organizacional deve conciliar a sua alta administração (reitoria) e seus recursos com as atividades meio e atividades fim, de modo a suprir todos os seus objetivos.

Essa consciência irá contribuir para uma melhor administração dos recursos e suas aplicações, assim como o alinhamento das ações da IES a seus objetivos. O modelo de QGQ trabalha a qualidade e gestão em conjunto e, para isso, necessita de uma aproximação dos fatores determinantes da qualidade aos processos e recursos da organização, de modo a atingir os objetivos. Gil, A.L. (1997, p.27) ilustra esse relacionamento, conforme demonstra a Figura 15:

FIGURA 15. Casamento de Idéias Determinantes Quanto ao Binômio “Gestão/Qualidade”



Adaptado de Gil, A.L. (1997, p.27)

Assim como no ambiente macroorganizacional, o ambiente microorganizacional possui uma série de fatores a serem analisados e inter-relacionados, de modo a garantir a qualidade do processo e, conseqüentemente, do objetivo a ser atingido que, no caso desta dissertação, deve ser a qualidade no ensino de Contabilidade. A análise dos resultados do ENC estaria afetando diretamente a dois fatores expostos nesta figura, os pontos de revisão da qualidade e o indicador de qualidade, os demais fatores dependeriam de um estudo de caso de cada IES buscando verificar se existe um programa de qualidade na IES, se existem metas, programas de incentivos, políticas, entre outros fatores que geram influência na qualidade do ensino de Contabilidade.

Os pontos de revisão da qualidade e o indicador foram ressaltados como fatores relacionados diretamente ao ENC, porque o exame funciona como uma ferramenta de diagnóstico para a IES, bem como mede o desempenho do curso superior através do desempenho do aluno formado. Existe, então, no desempenho do aluno um reflexo da qualidade do curso oferecido e, conseqüentemente, da qualidade deste curso. Dessa forma, através dos resultados obtidos no ENC, seria possível efetuar uma análise da qualidade do ensino por meio da comparação entre o desempenho próprio da IES e o padrão apresentado no Relatório Síntese do ENC. Outra análise que poderia ser efetuada seria a do desempenho obtido no ENC e o padrão interno de cada instituição, isso, porém, implica em um modelo de qualidade interno e o acesso aos resultados detalhados que cada IES tem do ENC.

Como já foi definido anteriormente, a ferramenta utilizada para a análise dos resultados seria a QGQ, que auxiliará na detecção e interpretação de desvios, na elaboração de um *benchmarking*¹ e determinação de ações para otimizar o desempenho, uma vez que os resultados apresentados no ENC, de maneira geral, foram insatisfatórios para o que pode se considerar um padrão de qualidade. Além dessa função, GIL, A.L. (1997, p.69) define alguns outros momentos para a qualidade que devem ser levados em consideração:

¹ Benchmarking: Processo de comparação com indicadores de desempenho. Conforme Pinho (1995, p.185)

- a) Fazer certo logo da primeira vez
- b) Atendimento a normas e padrões preestabelecidos
- c) Parceria, equilíbrio operacional

Com isso, a qualidade ganha *status* de um processo que se desenvolve através de um tempo determinado, devendo respeitar o momento tempo para poder atender às premissas que a qualidade possui. Anteriormente, no item 2.5, foi definido que a abordagem a ser utilizada de qualidade é a de conformidade; essa abordagem será a norteadora da análise. Na Figura 14 foi possível determinar a necessidade de políticas de qualidade, diretrizes, metas e objetivos para uma análise dentro do modelo de QGQ. Como esta análise não é alvo para este trabalho, serão utilizados os padrões de qualidade que foram definidos no capítulo 2, aliados a alguns pontos ressaltados na Figura 10, onde está disposta uma síntese dos problemas detectados a partir da análise dos resultados do ENC.

Para se efetuar uma análise buscando a conformidade da qualidade do ensino de Contabilidade, será necessária a detecção dos fatores determinantes da qualidade e a criação do que o modelo de QGQ denomina de indicador de desempenho. O indicador de desempenho foi definido por GIL, A.L. (1997, p.93) como o algoritmo² de mensuração da qualidade entre dois momentos distintos.

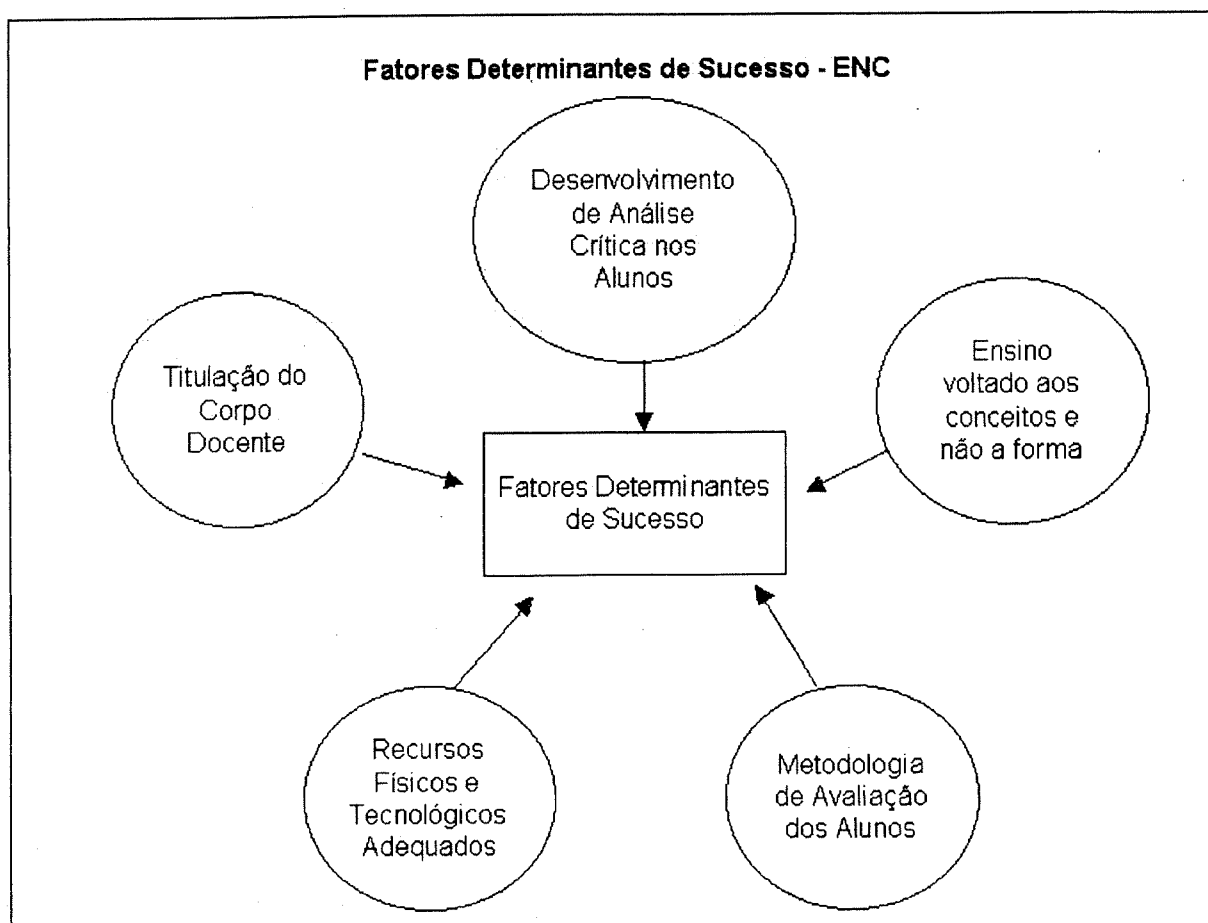
Isso nada mais é do que um fator que explica uma relação entre as variáveis de qualidade, de modo a mensurar variações entre dois momentos de tempo diferentes, gerando, então, um índice capaz de medir o desempenho positivo e auxiliar no monitoramento do desempenho, assim como detectar desvios quanto ao desempenho esperado e a necessidade de correções no processo. Na prática, é um instrumento de análise e regulação, utilizado para administrar um processo, ação, ou estratégia. Com a utilização dos indicadores de desempenho as IES poderão ter uma visão clara e objetiva da sua situação frente ao padrão do mercado, no caso desta análise, o ENC.

² Algoritmo: Detalhamento do processo de cálculo ou resolução de um grupo de problemas semelhantes, através da estipulação de regras formais para a obtenção do resultado. Conforme Ferreira (1975, p.68)

O indicador de desempenho deve estar alinhado com o fator determinante de desempenho, pois possui uma ótica positiva em sua análise. O usuário busca, através de sua análise, medir se o desempenho obtido foi de acordo com as expectativas ou não. O indicador de desempenho não é único. Uma vez que ele mede, conforme o próprio nome diz, o desempenho, existe o seu antônimo, o indicador de falha.

O indicador de falha mede, então, o nível de agressão ao fator determinante de sucesso. Para cada fator determinante de sucesso existe um ou mais fatores que o agredem, isso seria o que o modelo QGQ trata como o risco implícito da não ocorrência ou a exceção de ocorrência do fator determinante de sucesso. Como isto é a negação do fator determinante de sucesso, pode ser chamada, então, de ponto de falha e representa a exceção e o risco atrelados à não ocorrência do fator determinante de sucesso. Da mesma maneira que existe um ou mais indicadores de desempenho para o fator determinante de sucesso, existe um para mensuração do ponto de falha, denominado indicador de falha.

Com a utilização destes conceitos, torna-se possível trabalhar a questão da qualidade do ensino de Contabilidade, a partir da análise dos resultados apresentados pelo ENC. Na Figura 16 estão demonstrados os principais fatores determinantes de sucesso detectados:

FIGURA 16. Macrofatores Determinantes de Sucesso

A partir da determinação dos FCS, pode-se iniciar a construção da matriz de inter-relacionamento e a análise dos FCS, em conjunto com os SPOF que já haviam sido definidos a partir da Figura 11. No Quadro 5, estão demonstrados os relacionamentos, através de uma matriz de dados, onde serão dispostos os Fatores Críticos de Sucesso (FCS) e os Pontos de Falha (SPOF) relacionados a cada um.

Quadro 5 – Matriz de Relacionamento entre Fatores Determinantes de Sucesso e Pontos de Falhas

Fator Determinante de Sucesso (FCS)	Ponto de Falha (SPOF)
Desenvolvimento da Análise Crítica dos Alunos	Apresentação das Questões
	Baixa Exigência dos Alunos
Titulação do Corpo Docente	Não Titulação dos Docentes
Metodologia de Avaliação dos Alunos	Não Titulação dos Docentes
	Avaliações pouco Exigentes

O primeiro fato que chama a atenção é que alguns dos pontos de falha tem relação com mais de um fator determinante de sucesso. Isso ocorre devido à característica do problema analisado que é a qualidade no ensino de Contabilidade. Os fatores determinantes de sucesso possuem uma grande ligação entre si dentro da estrutura do ensino, por isso ocorre esse tipo de relação. Isso torna evidente que com a titulação, e conseqüente capacitação do corpo docente, os outros problemas sofreriam uma melhora significativa, pois um corpo docente melhor titulado poderia contribuir significativamente para o aprimoramento do ensino de modo geral. Como mensurar e controlar o desempenho destes fatores e gerar melhorias para a IES?

Uma forma de entender o relacionamento entre estas variáveis é aplicar a análise 5W/2H conforme GIL. A.L (1997, p.54). Essa análise permite, através de questionamentos a partir de interrogações básicas, que o gestor identifique pontos de melhoria, pontos de excelência, processos indevidos, entre outros. As questões aplicadas são: O quê? Por Quê? Quando? Quem? Qual? Quanto custa? e Como?.

Para os FCS e SPOF demonstrados no Quadro 5, a formatação de uma análise 5W/2H está demonstrada no Quadro 6:

Quadro 6 – Análise 5W/2H dos FCS e SPOF

VARIÁVEL "SPOF / FCS"	WHO / WHAT / WHY / WHERE / WHEN / HOW / HOW MUCH	
	CAUSAS	EFEITOS
Apresentação das Questões	1- Os alunos não possuem uma análise crítica desenvolvida? 2 - A formação estudantil dos alunos não é adequada?	1- Os alunos não são capazes de resolver problemas que exijam raciocínio lógico? 2- Qual a importância de um bom conhecimento acumulado?
Baixa Exigência dos Alunos	1- Qual deve ser o perfil do professor de cada matéria? 2- Quem deve ser o responsável por definir o professor de cada cadeira?	1- Os professores estão sendo alocados indevidamente? 2- A coordenação do curso está engajada e participando do planejamento da grade de aulas?
Não Titulação dos Docentes	1- Qual deve ser o perfil dos profissionais contratados pela instituição? 2- Quantas horas devem ser exigidas de atualização técnica dos profissionais?	1- Como o perfil inadequado de profissionais pode comprometer o desenvolvimento do curso? 2- Qual a importância da participação dos professores em cursos de atualização?
Professores não Titulados	1- Qual a participação do professor no desempenho dos alunos? 2- Os professores sem titulação estão em contato com a realidade da profissão contábil?	1- O desempenho dos alunos pode ser afetado por um professor sem a capacitação adequada? 2 - Qual a importância para o professor de estar atualizado e sintonizado na realidade da profissão?
Avaliações Pouco Exigentes	1- A metodologia adotada é adequada para avaliação dos alunos? 2 - Como garantir que os alunos aprovados realmente possuem conhecimento da matéria?	1- Quais os impactos de uma avaliação inadequada dos alunos? 2 - Os alunos aprovados estão apresentando um bom desempenho nas demais disciplinas?

Os questionamentos feitos na análise 5W/2H irão contribuir para um melhor entendimento do problema e a visualização de possíveis aprimoramentos e soluções, que darão origem aos ID e IF.

Através da utilização dos indicadores de desempenho e indicadores de falha, será possível efetuar um acompanhamento destes problemas e sua evolução no decorrer dos anos. Para tanto serão definidos indicadores de desempenho e de falha a partir dos dados analisados no capítulo 3. No Quadro 7 estão dispostos alguns dos possíveis pontos de falha e de desempenho que podem existir para os

fatores determinantes de sucesso e pontos de falha, anteriormente dispostos no Quadro 5:

Quadro 7 – Indicadores de Desempenho e de Falha X Fator Crítico de Sucesso (FCS) e Ponto de Falha (SPOF)

Fator Determinante de Sucesso	Indicador de Desempenho	Ponto de Falha	Indicador de Falha
Desenvolvimento da Análise Crítica dos Alunos	Índice de Acerto nas Questões Discursivas	Apresentação das Questões	Índice de respostas erradas nas questões discursivas em função da forma
		Baixa Exigência dos Alunos	Índice de falha na exigência dos alunos por parte dos professores
Titulação do Corpo Docente	Índice de Professores Titulados	Não Titulação dos Docentes	Índice de Professores sem Titulação
Metodologia de Avaliação dos Alunos	Índice de Aprovação	Não Titulação dos Docentes	Índice de reprovados que alegaram não conhecer a matéria
		Avaliações pouco Exigentes	Índice de reprovados por avaliação não adequada

Com a adoção dos indicadores de falha e desempenho é possível notar qual relação eles possuem com cada FCS ou SPOF. Analisando, por exemplo, o primeiro FCS, Desenvolvimento da Análise Crítica dos Alunos, e o ID correspondente, Índice de Acerto nas Questões Discursivas, nota-se que a relação entre eles é positiva, pois o ID expressa a ocorrência das premissas do FCS. Quanto maior for a capacidade de análise crítica dos alunos maior será o índice de acerto nas questões discursivas, que são os tipos de questões que exigem mais análise e capacidade de abstração.

Ao mesmo tempo surgem os dois SPOF para o FCS, são eles: Apresentação das Questões e Baixa Exigência dos Alunos, que possuem uma relação negativa de agressão com o FCS, pois uma questão apresentada com uma

linha de raciocínio já definido, sem abertura a novas abordagens ou interpretações, inibe o desenvolvimento da análise crítica dos alunos e os conduz a aceitar um raciocínio imposto. Da mesma forma, quando ocorre uma baixa exigência dos alunos, a capacidade de análise crítica não se desenvolve, uma vez que não é necessária para resolução de problemas simples e sem desafio. Tem-se, então, o IF para cada SPOF que estão representados, no caso do SPOF Apresentação das Questões, pelo índice de respostas erradas nas questões discursivas em função da forma, e para o SPOF; Baixa Exigência dos Alunos, o índice de falha na exigência dos alunos por parte dos professores. Os indicadores de falha possuem a mesma lógica do SPOF, pois mensuram a agressão que o SPOF causou ao FCS, contribuindo para um desempenho menor que o esperado (medido pelo ID).

Contudo, não basta determinar qual o ID e o IF, é necessário expressar como deve ser obtido cada um deles, através da métrica³ do ID ou IF. Para cada indicador de desempenho e de falha, existe ainda uma descrição da métrica a ser utilizada para obtenção do indicador. Dentro da metodologia da QGQ isto foi definido como métrica do indicador ou algoritmo do indicador (GIL, A.L, 1997, p.93).

A métrica e o algoritmo serão descritos de forma a esclarecer, para o usuário, a sua metodologia de cálculo e sua utilidade do indicador. Esta descrição deve ser detalhada de modo a evidenciar, para todo e qualquer usuário, a metodologia de cálculo, a finalidade e utilidade de cada indicador, de modo a auxiliar a tomada de decisão e administração da qualidade. O Quadro 8 ilustra a descrição da métrica a partir de cada ID, definido anteriormente no Quadro 7:

³ Métrica: Razão ou parâmetro obtido através do algoritmo. índice.

Quadro 8 – Definição das Métricas para os ID

NOME ID	FÓRMULA OBTENÇÃO	FORMA COLETA MÉTRICA	MÉTRICA COLETADA	MÉTRICA PADRÃO	INTERPRETAÇÃO MÉTRICA COLETADA VERSUS PADRÃO	PERIODICIDADE APURAÇÃO
AC	(Nº de questões discursivas certas/ nºtotal de questões discursivas)	Relatório resumo de resultados das avaliações	0,25	0,16	Se o desvio foi positivo o desempenho foi favorável a IES, pois melhor está o capacidade de análise dos alunos. Caso seja negativo, desempenho desfavorável	a cada avaliação
IPT	(quantidade de professores titulados/ quantidade total de professores)	Relatório de plano de carreira fornecido pelo RH	0,15	0,35	Se a métrica estiver de acordo com a padrão o desempenho é positivo para a IES pois o seu índice é próximo ao de mercado	Semestral
QA7	(Nº de alunos aprovados m7/ nºtotal de alunos)	Relatório resumo de resultados das avaliações	0,95	0,80	Se a métrica estiver de acordo com a padrão ou superior, o desempenho é positivo para a IES	Semestral

A partir da determinação das métricas adotadas na elaboração de cada ID, torna-se possível entender como efetuar a coleta de dados e elaboração dos indicadores. Depois da mensuração do indicador é necessário determinar qual interpretação de cada um dos indicadores, o que é muito importante na hora de avaliar os resultados e definir ações para melhorar ou manter o desempenho. Cabe destacar que a coluna da métrica padrão foi obtida a partir dos dados do ENC, sendo o padrão do ID, denominado AC, baseado na média de acertos nacional em questões discursivas (Tabela 7) e o ID, denominado IPT, baseado nas características do corpo docente das IES participantes do ENC (Quadro 2). Para fins de ilustração do funcionamento do ID no modelo QGQ, os valores da métrica coletada foram arbitrados. O valor da métrica padrão para QA7 também foi arbitrado, pois este dado seria interno de cada IES e não possui correspondente no ENC.

Analisando os resultados de cada ID, é possível avaliar o desempenho da IES frente aos resultados do ENC e auxiliar a gestão da administração de suas atividades. No caso de AC o desempenho foi positivo para a IES, uma vez que o índice de acerto dos alunos da instituição esteve 9% acima do desempenho médio nacional. Para IPT o desempenho foi desfavorável, pois a IES está 20% abaixo da média nacional. Em QA7 o desempenho também foi favorável, estando a IES 15% acima de sua média de aprovação.

O mesmo tipo de trabalho deve ser feito para os IF, o Quadro 9 expressa a descrição das métricas para cada IF:

Quadro 9 – Definição das Métricas para os IF

NOME IF	FÓRMULA OBTENÇÃO	FORMA COLETA MÉTRICA	MÉTRICA COLETADA	MÉTRICA PADRÃO	INTERPRETAÇÃO MÉTRICA COLETADA VERSUS PADRÃO	PERIODICIDADE APURAÇÃO
ERF	(Quantidade de erros causados pela falta de entendimento da questão/ quantidade total de erros nas questões discursivas)	Questionário de avaliação das provas e do professor	0,20	0,12	Desvio positivo gera desempenho desfavorável à IES, pois houveram mais erros que a média. Caso seja negativo, desempenho favorável	a cada avaliação
IFP	(Quantidade de erros causados pelo desconhecimento da matéria/ quantidade total de erros nas questões discursivas)	Questionário de avaliação das provas e do professor	0,40	0,45	Desvio positivo gera desempenho desfavorável à IES, pois houveram mais erros que a média.	a cada avaliação
PST	(1 - IPT)	Relatório de plano de carreira fornecido pelo RH	0,85	0,65	Desvio positivo gera desempenho desfavorável a IES, pois o número de professores titulados é inferior a média nacional.	semestral
IRD	(Quantidade de reprovações relacionadas ao desconhecimento da matéria/ quantidade total de alunos reprovados)	Questionário de avaliação das provas e do professor e Relatório Gerencial de controle de notas	0,60	0,70	Desvio positivo gera desempenho desfavorável a IES, pois houveram mais reprovações por desconhecimento da matéria.	a cada avaliação
QREP	(Quantidade de reprovações relacionadas a avaliação indevida/ quantidade total de alunos reprovados)	Questionário de avaliação das provas e do professor e Relatório Gerencial de controle de notas	0,40	0,30	Desvio positivo gera desempenho desfavorável a IES, pois houveram mais reprovações por desconhecimento da matéria.	a cada avaliação

Os padrões adotados, assim como no Quadro 8, foram obtidos dos dados do ENC. No caso de ERF e IFP o padrão foi obtido através da análise da Figura 7, enquanto PST teve seu padrão obtido a partir do Quadro 2. Para IRD e QREP os valores foram arbitrados, pois se trata de índices internos das IES. Todos os valores das métricas coletadas foram arbitrados para fins de ilustração do funcionamento do QGQ.

Analisando cada indicador, isoladamente, pode-se chegar a um panorama da IES e sua situação perante as demais IES. No caso de ERF houve um desempenho desfavorável à IES, pois existiu uma maior ocorrência de erros causados pela falta de entendimento das questões, o que enfatiza o problema destacado pelo SPOF apresentação das questões. O mesmo não ocorre no caso de IFP, onde existiu uma diminuição de 11% nos erros causados pelo desconhecimento da matéria. O IF PST mostrou uma evolução muito negativa se comparado à média e demonstra uma necessidade de trabalhos na área de recursos humanos da IES, para melhorar a titulação do corpo docente. Para IRD o desempenho foi favorável à instituição, caindo dos 70% padrão para 60%, enquanto que em QREP o desempenho foi desfavorável, aumentando de 30% para 40% os erros causados por uma avaliação inadequada. A coluna de periodicidade, conforme já foi definido anteriormente, determina o período de apuração do indicador para avaliação.

Após toda a análise e determinação dos FCS, SPOF, ID, IF, e o detalhamento e formalização de cada componente, o modelo QGQ atinge o primeiro de seus objetivos, auxiliar a gestão na identificação, análise e monitoramento dos fatores responsáveis pelo seu desempenho e qualidade. Existe, porém, uma outra parte do QGQ que a gestão pode utilizar para aprimoramento e otimização de todo o seu processo. Esta análise seria possível com a utilização de outras duas variáveis que estão previstas no modelo, a Ação de Otimização (AO) e a Medida de Proteção (MP). No item 4.2 já foram definidos os conceitos de AO e MP, agora o objetivo é integrar a AO e a MP ao modelo QGQ desenvolvido até o momento e adequar o seu funcionamento, visando a melhoria e aprimoramento. Para realizar a integração da AO e o MP foi efetuada a divisão do modelo por FCS para facilitar a visão do funcionamento como um todo. O Quadro 10 representa o modelo QGQ estruturado para o FCS: Desenvolvimento da Análise Crítica dos Alunos.

Quadro 10 – Matriz de Relacionamento entre as variáveis componentes do modelo QGQ para o FCS: Desenvolvimento da Análise Crítica dos Alunos

DESEMPENHO			FALHAS		
FCS	AO	ID	SPOF	MP	IF
Desenvolvimento da análise crítica dos alunos	Aprimoramento do conteúdo programático	Índice de acerto nas questões discursivas (AC)	Apresentação das Questões	P - Atentar a formatação de questões	Índice de respostas erradas nas questões discursivas em função da forma (ERF)
				D- Acompanhamento periódico do desempenho dos alunos	
				C - Reforço dos conceitos e reavaliação	
			Baixa Exigência dos alunos	P - Formação de um comitê para discussão e avaliação do nível de exigência das provas	Índice de falha na exigência dos alunos por parte dos professores (IFP)
				D - Elaboração de quadro comparativo de desempenho dos alunos por turma	
				C - Re-alocação de professor	
			P - Preventiva	D - Detectiva	C - Corretiva

No caso do FCS escolhido, a AO visa melhorar o ensino de forma a aprimorar a análise crítica dos alunos, através de novos conteúdos a serem ensinados. Essa iniciativa, se concretizada, deve melhorar a análise crítica do aluno e contribuir para o deslocamento da métrica até o seu valor máximo, maximizando o desempenho do FCS.

A MP atua de forma diferente da AO. A primeira diferença está na sua composição, que possui três dimensões de trabalho diferentes. A primeira é a MP Preventiva que, pela própria analogia com o nome, trabalha no sentido de prevenir a

ocorrência do SPOF. A segunda é a MP Detectiva, que trabalha no monitoramento do SPOF para detectar sua ocorrência o mais rápido possível. Quando o SPOF já ocorreu entra em cena a terceira dimensão da MP que é a corretiva, onde são trabalhadas ações para corrigir os efeitos do SPOF e minimizá-los. Basicamente estas dimensões trabalham em seqüência e espaços de tempo definidos, futuro, no caso da MP Preventiva, presente, no caso da MP detectiva e passado, no caso da MP corretiva.

A segunda diferença entre a MP e a AO reside justamente no objetivo de cada uma, a AO está voltada para a maximização do FCS, enquanto a MP busca a minimização do SPOF. Agregando estas duas ferramentas ao modelo desenvolvido até o momento, a gestão agora pode trabalhar na identificação, análise, avaliação e gerenciamento do desempenho da IES.

Para o SPOF Apresentação das Questões, a MP preventiva foi atentar para a formatação das questões apresentadas, uma vez que uma formatação mais adequada deve contribuir para um desenvolvimento de análise crítica dos alunos e não ao contrário. A MP detectiva foi o acompanhamento periódico do desempenho dos alunos para identificar possíveis problemas de falta de análise crítica neles, enquanto a corretiva foi o reforço dos conceitos e a reavaliação dos alunos nos casos mais graves. O SPOF Baixa exigência dos alunos teve com MP preventiva a formação de um comitê para a discussão e avaliação do nível de exigência das provas, para tentar garantir que os alunos sejam exigidos. A MP detectiva foi a elaboração de um quadro comparativo do desempenho dos alunos por turma, uma ferramenta que possibilitaria a identificação de grandes diferenças de desempenho dos alunos em diferentes disciplinas, o que pode auxiliar na detecção de professores menos rigorosos. Como MP corretiva, foi sugerida a re-alocação de professores, caso esteja ocorrendo algum problema com o nível de exigência..

Todos os aspectos analisados acima tratam somente do FCS Desenvolvimento da Análise Crítica dos Alunos. Para o FCS Titulação do Corpo Docente, a composição é um pouco diferente, conforme demonstra o Quadro 11:

Quadro 11 – Matriz de Relacionamento entre as variáveis componentes do modelo QGQ para o FCS: Titulação do Corpo Docente

DESEMPENHO			FALHAS		
FCS	AO	ID	SPOF	MP	IF
Titulação do corpo docente	Exigência de adequação ao plano de carreira da IES	Índice de professores titulados (IPT)	Não Titulação dos Docentes	P - Desenvolvimento de plano de carreira	Índice de professores sem titulação (PST)
				D - Avaliação do quadro de professores	
				C - Substituição de professor	
			P - Preventiva	D - Detectiva	C - Corretiva

Ao analisar a matriz de relacionamento para o FCS Titulação do Corpo Docente, a relação entre a AO e o FCS novamente fica evidente, através da AO que sugere a adequação do corpo docente a um plano de carreira, a IES conseguirá maximizar o FCS, que é formatado como a Titulação do Corpo Docente. No caso deste FCS existe um SPOF que abrange a totalidade da falha, que é o antagonismo da afirmação do FCS. A MP preventiva busca o desenvolvimento de um plano de carreira para os docentes, a MP detectiva trata da análise do quadro de professores para monitorar a qualificação dos mesmos, enquanto a MP corretiva sugere a substituição dos professores que não se enquadram aos objetivos da IES. A relação de maximização do FCS, e minimização do SPOF continua existindo na relação FCS/AO e SPOF/MP.

Por fim, existe a necessidade de desenvolver a matriz de relacionamento para o terceiro FCS levantado, que é a Metodologia de Avaliação dos Alunos, demonstrada no Quadro 12:



Quadro 12 – Matriz de Relacionamento entre as variáveis componentes do modelo QGQ para o FCS: Metodologia de Avaliação dos Alunos

DESEMPENHO			FALHAS		
FCS	AO	ID	SPOF	MP	IF
Metodologia de avaliação dos alunos	Criação do comitê de apreciação e elaboração de avaliações	Índice de Aprovação (QA7)	Professores não titulados	P - Elaborar plano de desenvolvimento pessoal individualizado	Índice de reprovados que alegaram que não conheciam a matéria (IRD)
				D - monitoramento dos prazos estabelecidos para titulação	
				C - Treinamento do corpo docente	
			Avaliações pouco exigentes	P - Elaborar uma comissão responsável pela apreciação das provas	Índice de reprovados por avaliação não adequada (QREP)
				D - Avaliação das provas aplicadas	
				C - Aplicação de nova avaliação	
			P - Preventiva	D - Detectiva	C - Corretiva

Para o FCS Metodologia de Avaliação dos Alunos, a AO sugerida seria a criação de um comitê para avaliar as provas e participar das suas elaborações. Esse procedimento pode minimizar falhas e tornar as avaliações mais adequadas com as normas das IES.

No caso do SPOF Professores não Titulados, a MP preventiva trata da elaboração de um plano de desenvolvimento pessoal para cada profissional, enquanto a MP detectiva trabalha o monitoramento dos prazos estabelecidos pela IES e o plano de desenvolvimento, de modo a assegurar que todos os profissionais estejam enquadrados no perfil da IES. A MP corretiva trata do oferecimento de treinamento aos docentes e incentivo à titulação.

Já para o SPOF Avaliações Pouco Exigentes, a MP preventiva é a criação da comissão de avaliação das provas, que vai de encontro ao previsto pela AO. A MP detectiva seria a avaliação das provas aplicadas e, por fim, a MP corretiva seria a realização de novas avaliações.

Com a utilização das matrizes de relacionamento, é possível criar um sistema de informação e gestão baseado em índices que contribuirá no gerenciamento dos cursos. Através da utilização da lógica de causa e efeito, que suporta o modelo QGQ, foi possível abordar o problema do ensino de forma objetiva e determinar fatores que são importantes no desempenho das IES, assim como uma alternativa para sanar o problema do ensino de Contabilidade no Brasil..

Conforme demonstrado, o modelo QGQ oferece uma solução para a gestão das IES baseada em um padrão comum de mercado e que permita a instituição avaliar, mensurar e gerir todo o seu processo de ensino, focado em desempenho e qualidade. Por se tratar do primeiro ano que houve o ENC em Contabilidade, o padrão adotado fica mais evidente por ser composto por apenas um único período, à medida que os exames forem avançando e for desenvolvida uma série histórica para os resultados do exame, as IES poderão aprimorar o modelo para o padrão dinâmico. Além disso, a manutenção do modelo QGQ irá, automaticamente, gerar uma série de índices internos de cada IES, contribuindo para o surgimento de um conhecimento interno de cada instituição que dificilmente elas teriam sem a aplicação de um modelo como o QGQ.

4.4– Simulação do modelo QGQ

Após o desenvolvimento do modelo QGQ, e sua aplicação ao ENC, surge a necessidade de demonstrar o seu funcionamento através de uma simulação para evidenciar de maneira mais clara a sua utilidade e aderência a realidade vivida pelas IES.

Para a realização dessa tarefa serão utilizados dados hipotéticos de uma IES, criados com a finalidade de ilustrar o funcionamento da aplicação do modelo. No quadro a seguir encontram-se os principais dados da IES em questão:

Quadro 13: Base de dados para a simulação

Descrição	Quantidade
Total de Questões Discursivas	40
Total de Acertos nas Questões Discursivas	10
Quantidade Total de Professores	42
Quantidade de Professores Titulados	14
Total de Alunos Matriculados	150
Quantidade de Alunos aprovados	100
Total de Erros nas Questões Discursivas	90
Quantidade de erros nas questões discursivas, atribuídos a falta de entendimento da questão	25
Quantidade de erros nas questões discursivas, atribuídos a falta de conhecimento da matéria.	48
Quantidade Total de Reprovações	50
Quantidade de reprovações atribuídas a avaliação indevida dos alunos.	14
Quantidade de reprovações atribuídas a falta de conhecimento da matéria.	36

Com base no mesmo modelo desenvolvido anteriormente no item 4.3 e nos dados fornecidos na Tabela 20, torna-se possível a elaboração de um estudo sobre a situação da IES e da aplicação do modelo QGQ. Segundo demonstrado anteriormente nos Quadros 8 e 9, já foram definidas as métricas para os ID e IF, restando apenas calcular os indicadores com base nos dados informados na Tabela 20. Cabe ressaltar que para a simulação da aplicação do modelo foi utilizada a mesma matriz de relacionamento de variáveis do modelo anteriormente apresentadas no quadro 10, 11 e 12, respectivamente. No Quadro 14 encontram-se os cálculos dos indicadores:

Quadro 14: Cálculo dos Indicadores

Indicador	Fórmula de Obtenção	Cálculo	Resultado
AC	(Nº de questões discursivas certas/ nºtotal de questões discursivas)	10/40	0,25
IPT	(quantidade de professores titulados/ quantidade total de professores)	14/42	0,34
QA7	(Nº de alunos aprovados m7/ nºtotal de alunos)	100/150	0,67
ERF	(Quantidade de erros causados pela falta de entendimento da questão/ quantidade total de erros nas questões discursivas)	25/90	0,27
IFP	(Quantidade de erros causados pelo desconhecimento da matéria/ quantidade total de erros nas questões discursivas)	48/90	0,53
PST	(1 - IPT)	1-0,34	0,66
IRD	(Quantidade de reprovações relacionadas ao desconhecimento da matéria/ quantidade total de alunos reprovados)	36/50	0,72
QREP	(Quantidade de reprovações relacionadas a avaliação indevida/ quantidade total de alunos reprovados)	14/50	0,28

Com todos os indicadores calculados a partir dos dados simulados da IES, se torna possível a construção da matriz de comparação entre os indicadores da instituição e o padrão obtido através do ENC ou do padrão interno da IES, conforme demonstrado no Quadro 15.

Quadro 15: Comparativo entre os indicadores

Indicador	Interpretação da Métrica Coletada versus Padrão	Resultado	Padrão
AC	Se o desvio foi positivo o desempenho foi favorável à IES, pois melhor está a capacidade de análise dos alunos. Caso seja negativo, desempenho desfavorável.	0,25	0,16
IPT	Se o desvio for positivo o desempenho será favorável à IES, pois maior será o número de professores titulados. Caso seja negativo, desempenho desfavorável.	0,34	0,35
QA7	Se o desvio for positivo o desempenho será favorável à IES, pois maior será o número de alunos aprovados. Caso seja negativo, desempenho desfavorável.	0,67	0,80
ERF	Desvio positivo gera desempenho desfavorável à IES, pois houveram mais erros que a média. Caso seja negativo, desempenho desfavorável.	0,27	0,12
IFP	Desvio positivo gera desempenho desfavorável à IES, pois houveram mais erros que a média.	0,53	0,45
PST	Desvio positivo gera desempenho desfavorável à IES, pois existem menos professores titulados.	0,66	0,65
IRD	Desvio positivo gera desempenho desfavorável à IES, pois houveram mais reprovações por desconhecimento da matéria.	0,72	0,70
QREP	Desvio positivo gera desempenho desfavorável à IES, pois houveram mais reprovações por desconhecimento da matéria	0,28	0,30

Analisando os resultados obtidos através do cálculo dos indicadores com o padrão obtido através do ENC e do padrão interno da IES, os aspectos da qualidade mensurada pelo modelo QGQ começam a surgir.

A IES apresentou um desempenho favorável no ID denominado AC, que mensurou a quantidade de aproveitamento dos alunos nas questões dissertativas, o que indica um aprimoramento na capacidade da análise crítica dos alunos, que aumentou de 16% para 25%. Houve, porém, um desempenho desfavorável nos indicadores IPT e QA7.

O ID IPT mensurou a quantidade de professores titulados no quadro da IES e demonstrou uma queda de 1% em relação ao padrão apresentado, demonstrando assim uma necessidade de aumento de professores titulados no quadro de professores. O IF PST apresentou uma evolução positiva, o que representou uma variação de 1% na quantidade de professores sem titulação, o que representa a mesma evolução desfavorável medida pelo indicador IPT, uma vez que os dois indicadores trabalham de maneira complementar.

O ID QA7 apresentou uma variação desfavorável de 13% em relação a média, o que significa que o número de aprovações da IES é inferior a média padrão.

Para o IF ERF, o desempenho foi desfavorável em 15% para a IES, o que demonstra que os alunos da instituição apresentaram mais problemas com o entendimento da questão do que o padrão do ENC. Isso pode revelar problemas na forma como a instituição vem ministrando o ensino aos alunos.

Assim como o IF ERF, o IF IFP também apresentou uma variação desfavorável em relação ao padrão, mas no seu caso foi de 8%. Apesar de menor, a evolução destaca que os alunos da IES alegaram ter encontrado problemas na resolução das questões discursivas por não conhecerem a matéria, o que denota falha no processo de ensino da IES.

O IF IRD mensurou o percentual de alunos não aprovados que alegaram ter sido reprovados por não conhecerem a matéria que estava sendo avaliada, porém a evolução, apesar de desfavorável, foi pequena, de apenas 2%.

Por último, o IF QREP apresentou uma evolução favorável a IES, com a diminuição de 2% no percentual de alunos que atribuíam sua reprovação a um processo de avaliação indevido.

Através da análise das evoluções dos indicadores e sua comparação com os padrões, a IES pode apurar quais fatores contribuíram para a evolução favorável dos indicadores e quais contribuíram para a evolução desfavorável dos indicadores, destacando pontos positivos e negativos em seu processo e dimensionando ações para a correção dos problemas encontrados, além de potencializar os pontos positivos buscando uma melhora ainda maior nos seus indicadores.

Com isso o modelo QGQ demonstra todo o seu poder de apoio à decisão e gerenciamento do negócio das IES, uma vez que os produtos do modelo mensuram informações de cunho qualitativo através de indicadores que são passíveis de acompanhamento e sensíveis as mudanças do ambiente. A análise dos indicadores ajuda o gestor a avaliar as políticas implementadas e seus resultados, assim como pontos onde existe a necessidade de implementação de políticas de melhoria, contribuindo para o crescimento do negócio e melhoria contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

O presente trabalho teve, então, como objetivo identificar, analisar, avaliar e gerir os fatores que levam as IES a obter bons resultados no ENC, com base nos resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), referente ao ano de 2002.

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.

Através de uma revisão bibliográfica, foi levantado o entendimento do conceito de qualidade no ensino de Contabilidade, não só pela legislação, como por educadores e profissionais ligados à área de qualidade, assim como críticas ao modelo de avaliação e suas limitações. O ENC merece críticas pela sua forma de apuração e alguns de seus objetivos, no entanto foi o maior exame já realizado e pode servir de base para análises mais detalhadas da situação do ensino de Contabilidade no Brasil.

No Capítulo 3 foram analisados os dados oriundos do resultado do ENC, utilizando-se ferramentas estatísticas para identificar tendências e resumir os principais problemas que geraram o fraco desempenho dos cursos de Ciências Contábeis no ano de 2002. Os problemas encontrados tiveram diversas origens e muitos estão ligados à qualidade do ensino, seja pela falta de recursos estruturais nas IES avaliadas, seja pela falta de recursos humanos adequados. A grande concentração de problemas na forma do ensino e na transmissão do conteúdo do curso, conforme já foi demonstrado anteriormente, tem um forte relacionamento com

a titulação do corpo docente. Surge, então, a figura do profissional contábil voltado para a docência, preocupado com o exercício de seu papel e consciente da importância que o ensino adequado tem na formação de um bom profissional e cidadão.

O Capítulo 4 tratou das principais características embutidas nos dados do ENC e de sua análise para traçar um perfil dos cursos, da mesma forma identificar falhas e fatores críticos de sucesso que estão ligados ao desempenho da IES. Aliando essa análise focada em desempenho com um modelo de gestão baseado em qualidade, foi possível focar os problemas do ensino apurados sob a ótica da qualidade e trabalhar os pontos fracos identificados, de modo a direcionar a gestão da IES à obtenção e manutenção do seu processo de ensino com 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.

Cabe ressaltar o papel que os docentes possuem neste processo, pois através de um corpo docente melhor titulado, haveria uma maior contribuição através de pesquisas na área de ensino e desenvolvimento de outras ferramentas que pudessem auxiliar na gestão das IES. Como a profissão contábil vem sofrendo grandes mudanças em função dos escândalos que foram enfrentados nos últimos

anos, como o caso Enron¹, WorldCom² e, mais recentemente, a Parmalat³, o mercado está cada vez mais consciente da importância da Contabilidade e da formação de profissionais qualificados, principalmente do ponto de vista ético. A questão do ensino ganha um destaque, pois cada IES é responsável pelo fornecimento de profissionais e de cidadãos para a sociedade.

Dessa forma, através do presente trabalho foi possível apontar alguns dos fatores determinantes à obtenção de bons resultados no ENC e desenvolver uma ferramenta de auxílio à gestão da qualidade e das IES, buscando sempre um melhor desempenho. Foi apurado que realmente existe uma grande necessidade de desenvolvimento de modelos de gestão para as IES, que auxiliem no desenvolvimento dos cursos e contribuam para fornecer informações, direcionando a tomada de decisão da gestão. Isso comprova a hipótese levantada no início do trabalho.

O modelo proposto é apenas o início do desenvolvimento de ferramentas e soluções que possam sanar a deficiência que as IES possuem nesta área. Surge, então, um amplo campo de trabalho para os profissionais de Contabilidade e o ensino ganha um papel de destaque. A carência de profissionais titulados, atuando na área de ensino, é um fato que precisa ser trabalhado e sanado para que o modelo de ensino de Contabilidade possa ser melhorado. Infelizmente, os dados do próprio MEC e do ENC mostram uma realidade muito diferente daquela que poderia ser considerada ideal e isso reflete diretamente na qualidade do ensino de Contabilidade. Como o ENC fornece apenas uma macrovisão do problema e um padrão de mercado, surge a necessidade de novas pesquisas nesta área, de modo a contemplar as futuras mudanças na forma de avaliação do ENC e no desenvolvimento de outras soluções que possam contribuir para engrandecer o ensino de Contabilidade com qualidade. Com base nisso, as seguintes pesquisas complementares podem ser sugeridas:

¹ Enron: Empresa americana do setor de energia que faliu após inúmeras manobras contábeis para ocultar prejuízos em 2001. Vide Folhaonline. (Enron tem pedido histórico de falência. 03/12/2001)

² WorldCom: Empresa americana do setor de telecomunicações que quebrou em virtude de fraudes contábeis em 2002. Vide Folhaonline (Quebra da WorldCom representa risco para outras telefônicas. 23/07/2002))

³ Parmalat: Empresa italiana do setor alimentício que teve falência decretada após escândalos de fraudes contábeis e desvio de verbas. Vide Michael (Administradores da Parmalat são foco da PF. 23/01/2004)

1. Aplicação do modelo QGQ a um caso específico e detalhado de IES: um estudo de caso.
2. Levantamento dos programas de qualidade das IES que oferecem curso de Ciências Contábeis.
3. Efeitos que a formação prévia do aluno de Ciências Contábeis tem no desempenho do aluno no ENC.
4. Comparação e análise crítica entre o ENC 2002 e subseqüentes.
5. Desenvolvimento do modelo QGQ para o padrão dinâmico.
6. Normalização dos conceitos aplicados pelo ENC a todas as áreas de conhecimento.

A utilização dos conceitos de qualidade atrelados ao modelo de gestão proposto, pode fornecer as IES uma ferramenta capaz de mensurar a qualidade, avaliar o sistema educacional interno das IES e direcionar a decisão do gestor, o que contribui para um melhor gerenciamento da instituição e conseqüente melhora do ensino de contabilidade no país.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 6024**: Numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 6027**: Sumário. Rio de Janeiro, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 6028**: Resumos. Rio de Janeiro, 1990.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 10719**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ANDRADE, M.M. **Como Preparar Trabalhos para Cursos de Pós-Graduação**. 3ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

BERTI, A. O profissional da contabilidade frente à tomada de decisão. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.127, P.91-97. 2001

BOOTH, R. Value for Money, **International Management**, July-August 1994, v49, nº6, p51.

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:index.html

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

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica**. 5ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COELHO, R.A.C.; CHAGAS, J.F.; NOSSA, V. O ensino da contabilidade de custos no Brasil. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.111, p.60-79, 1998.

CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE DE SÃO PAULO (CRC-SP). Cursos sobre contabilidade de custos. . São Paulo: Atlas, 1992.

_____. **Custo como ferramenta gerencial**. . São Paulo: Atlas, 1995.

CORRADI, P.R., Is A Cost of Quality System For You?, **National Productivity Review**, Spring, 1994.

CROSBY, P.B., **Qualidade é investimento**. Rio e Janeiro: José Olympio, 1986.

_____. **Qualidade sem lágrimas**. Rio e Janeiro: José Olympio, 1992.

DIAS, A.M. **Projeto Pedagógico e Qualidade de Ensino na Graduação de Contabilidade**: Um Estudo de Caso. São Paulo, 2.003. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Álvares Penteado - Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo – Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica.

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

DIAS SOBRINHO, J; RISTOFF, D.I.(organizadores). **Universidade Reconstruída: Avaliação Institucional e resistência**. . Florianópolis: Insular, 2000.

FERREIRA, A.B.H. **Novo Dicionário Aurélio**. . Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

FIGUEIREDO, S. MOURA, H. A utilização de métodos quantitativos pela contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)** (RBC). Brasília, n.127, p.52-61, 2001.

FOLHAONLINE, Enron tem pedido histórico de falência. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 03 dez.2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft0312200110.htm>. Acesso em 23 jan 2004.

FOLHAONLINE, Quebra da WorldCom representa risco para outras telefônicas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 jul.2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2307200220.htm>. Acesso em 23 jan 2004.

FREIRE, P.R.N. **Educação e Atualidade Brasileira**. . São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 3ed.São Paulo: Atlas, 1997.

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

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

HANSEN, D.R; MOWEN, M.M. **Contabilidade de Custos: Contabilidade e Controle**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

HORNGREN, C.T; FOSTER, G; DATAR, S.M. **Contabilidade de Custos**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 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.

JURAN, J. The Quality Edge: a Managment Tool, **PIMA (maio)**, 1985.

_____. GRYNAL, F. **Quality Planning and Analysis**. New York: McGraw-Hill. 1970.

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.

LEITE, J.A.A. **Metodologia de Elaboração de Teses**. São Paulo: Mcgraw-Hill do Brasil, 1978.

LEVINE, D.M.; BERENSON, M.L.;STHEPAN, D. **Estatística: Teoria e aplicações usando microsoft excel em português**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 2000.

MAHER, M. **Contabilidade de Custos: Criando valor para a administração**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e Técnicas de Pesquisa, Elaboração, análise e interpretação e dados**. 2ed. São Paulo: Atlas, 1990.

_____; LAKATOS, E.M. **Metodologia do Trabalho Científico: Procedimentos Básicos, Pesquisa Bibliográfica, Projeto e Relatório, Publicações e Trabalhos Científicos**. 4ed. São Paulo: Atlas, 1992.

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

MARTINS, GILBERTO.A. **Manual para Elaboração de Monografias e Dissertações**. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, ELISEU, **Contabilidade de Custos**, 7.ed., São Paulo: Atlas, 2000.

MATTAR NETO, J.A. **Metodologia Científica na Era da Informática**. São Paulo: Saraiva, 2002.

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

MICHAEL, A. Administradores da Parmalat são foco da PF. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23 jan.2004. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fj2301200422.htm>. Acesso em 23 jan 2004.

MOLINA, F.S. Metodologia de ensino da contabilidade geral – algumas considerações. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.129, p.93-97, 2001.

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.

_____. Cidadania empresarial: aspectos sociais e contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.129, p.29-35, 2001.

PINHO, M.O.M. **Dicionário de Termos de Negócios**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1995.

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.

ROBLES JR, A. **Custos da Qualidade: Uma estratégia para a competição global**. São Paulo: Atlas, 1994.

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

SAGAN, C. **O Mundo Assombrado pelos Demônios: A Ciência vista como uma vela no escuro**. . São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

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.

SHANK, J.K, GOVINDARAJAN, V. **A revolução dos custos: como reinventar e redefinir sua estratégia de custos para vencer em mercados crescentemente competitivos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

TACHIZAWA, T; MENDES, G. **Como Fazer Monografia na Prática**. 6ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TEIXEIRA, A. **Universidade Corporativa X Educação Corporativa: O Desenvolvimento do Aprendizado Contínuo**. .Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, **Normas para apresentação de documentos científicos**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. Pt. 2: Teses, dissertações e trabalhos acadêmicos.

VASCONCELOS, Y.L. A Universidade frente ao problema da formação intelectual no curso de ciências contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade (RBC)**. Brasília, n.127, p.66-68, 2001.

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.

_____. **Manual para edição de trabalhos acadêmicos**. 2ed. São Paulo: Fiuza Editores, 2002.

_____. **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.

Principais Sites Consultados:

www.inep.gov.br

www.mec.gov.br

www.google.com.br

www.unb.br/andifes/

www.revistaensinosuperior.com.br/index.php

www.revistaeducacao.com.br/

www.brazil.gov.br/

ANEXO A

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS PROVAS APLICADAS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

Exame Nacional de Cursos 2002

Avaliação de Provas

CIÊNCIAS CONTÁBEIS

A - Nas questões de 1 a 7 assinale a alternativa que corresponde a sua avaliação quanto aos aspectos a seguir.

Questão	
1	Em relação ao nível de dificuldade, a prova foi:
	A – Fácil
	B – Média
	C – Difícil
2	Em relação a extensão, a prova foi:
	A – Longa
	B – Adequada
	C – Curta
3	O tempo destinado à resolução da prova foi
	A – Insuficiente
	B – Suficiente
	C – Excessivo
4	Em relação aos enunciados das questões:
	A – Todos os enunciados foram claros e objetivos
	B – Grande parte dos enunciados foram claros e objetivos
	C – Poucos enunciados foram claros e objetivos
5	O maior problema que os graduandos podem ter enfrentado para resolver a prova, em relação aos conteúdos avaliados:
	A – A prova tem muitas questões que exigem conteúdos que não constam na grade curricular do curso
	B – Os conteúdos foram ministrados no curso, mas com uma abordagem diferente da que se pede na prova
	C – Os graduandos não devem ter tido dificuldades em relação a esse aspecto
6	O maior problema que os graduandos podem ter enfrentado para resolver a prova, em relação às habilidades avaliadas:
	A – A prova tem muitas questões que exigem habilidades não desenvolvidas durante o curso
	B – A maioria das habilidades exigidas para resolução da prova foi tratada no curso com uma abordagem diferente
	C – Os graduandos não devem ter tido dificuldades em relação a esse aspecto
7	Adequação da prova em relação ao projeto pedagógico do curso:
	A – Boa
	B – Regular
	C – Fraca

B - Nas questões que se seguem são apresentados os conteúdos (C) e as habilidades (H) que se pretendeu avaliar em cada questão da prova. Assinale, para cada linha de conteúdos (C) e habilidades (H), das respectivas questões, a alternativa que representa a sua avaliação, conforme segue:

Alternativas:

- (A) Questão **adequada** para verificar o(s) conteúdo(s) e a(s) habilidade(s) indicados.
 (B) Questão **parcialmente adequada** para verificar o(s) conteúdo(s) e a(s) habilidade(s) indicados.
 (C) Questão **inadequada** para verificar o(s) conteúdo(s) e a(s) habilidade(s) indicados.

Número da Questão	QUESTÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA DA PROVA	ALTERNATIVAS		
	Conteúdos (C) e habilidades (H) verificados na questão	A	B	C
1	C - Noções de Direito. Noções de Ciências Sociais. Direito Aplicado (legislação tributária).			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
2	C - Noções de Ciências Sociais. Ética Geral e Profissional.			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
3	C - Noções de Ciências Sociais. Ética Geral e Profissional.			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
4	C - Ética Geral e Profissional. Contabilidade Geral.			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
5	C - Ética Geral e Profissional. Noções de Direito.			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
6	C - Administração Geral.			
	H - Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
7	C - Administração Geral.			
	H - Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil			
8	C - Economia.			
	H - Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
9	C - Direito Aplicado (legislação comercial).			
	H - Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
10	C - Economia.			
	H - Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
11	C - Direito Aplicado (legislação comercial).			
	H - Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
12	C - Direito Aplicado (legislação societária e tributária).			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
13	C - Direito Aplicado (legislação tributária).			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			

14	C - Direito Aplicado (legislação tributária).			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
15	C - Direito Aplicado (legislação trabalhista).			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
16	C - Questão anulada.			
	H - Questão anulada.			
17	C - Contabilidade Geral.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
18	C - Teoria da Contabilidade.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil. Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
19	C - Teoria da Contabilidade.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
20	C - Contabilidade Geral.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
21	C - Contabilidade Geral.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
22	C - Contabilidade Geral.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
23	C - Teoria da Contabilidade.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
24	C - Contabilidade Geral.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
25	C - Contabilidade Geral.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
26	C - Contabilidade Geral.			
	H - Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
27	C - Teoria da Contabilidade (incluindo NBC).			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			

28	C - Análise das Demonstrações Contábeis.			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados. Criação e elaboração de sistemas de informações contábeis para fins decisórios. Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
29	C - Análise das Demonstrações Contábeis.			
	H - Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil. Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
30	C - Auditoria.			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
31	C - Auditoria.			
	H - Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados.			
32	C - Administração Financeira e Orçamento Empresarial.			
	H - Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
33	C - Administração Financeira e Orçamento Empresarial.			
	H - Uso apropriado da linguagem contábil. Criação e elaboração de sistemas de informações contábeis para fins decisórios.			
34	C - Administração Financeira e Orçamento Empresarial.			
	H - Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
35	C - Contabilidade Pública.			
	H - Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
36	C - Contabilidade Pública.			
	H - Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil.			
37	C - Contabilidade e Análise de Custos.			
	H - Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
38	C - Questão anulada.			
	H - Questão anulada.			
39	C - Contabilidade e Análise de Custos.			
	H - Análise de sistemas de informações.			
40	C - Contabilidade e Análise de Custos			
	H - Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			

Número da Questão	QUESTÕES DISCURSIVAS DA PROVA	ALTERNATIVAS		
	Conteúdos (C) e habilidades (H) verificados na questão	A	B	C
1	C - Análise das Demonstrações Contábeis.			
	H - Comunicação e expressão corretas em Língua Portuguesa. Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil. Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados. Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
2	C - Contabilidade e Análise de Custos.			
	H - Comunicação e expressão corretas em Língua Portuguesa. Uso apropriado da linguagem contábil. Análise e interpretação dos fenômenos que dão origem à prática contábil. Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados. Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			
3	C - Auditoria.			
	H - Comunicação e expressão corretas em Língua Portuguesa. Uso apropriado da linguagem contábil. Desenvolvimento de raciocínio lógico para a formação e emissão de juízos críticos fundamentados. Análise de sistemas de informações para fins decisórios.			

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DE IMPRESSÕES SOBRE A PROVA

As questões abaixo visam levantar sua opinião sobre a qualidade e a adequação da prova que você acabou de realizar e também sobre o seu desempenho na prova. Assinale as alternativas correspondentes à sua opinião e a razão que explica o seu desempenho nos espaços próprios (parte inferior) do Cartão-Resposta.

Agradecemos sua colaboração.

<p>Questão 41 Qual o ano de conclusão deste seu curso de graduação? (A) 2002. (B) 2001. (C) 2000. (D) 1999. (E) Outro.</p>	<p>Questão 46 As questões da prova apresentam enunciados claros e objetivos? (A) Sim, todas apresentam. (B) Sim, a maioria apresenta. (C) Sim, mas apenas cerca de metade apresenta. (D) Não, poucas apresentam. (E) Não, nenhuma apresenta.</p>
<p>Questão 42 Qual o grau de dificuldade desta prova? (A) Muito fácil. (B) Fácil. (C) Médio. (D) Difícil. (E) Muito difícil.</p>	<p>Questão 47 Como você considera as informações fornecidas em cada questão para a sua resolução? (A) Sempre excessivas. (B) Sempre suficientes. (C) Suficientes na maioria das vezes. (D) Suficientes somente em alguns casos. (E) Sempre insuficientes.</p>
<p>Questão 43 Quanto à extensão, como você considera a prova? (A) Muito longa. (B) Longa. (C) Adequada. (D) Curta. (E) Muito curta.</p>	<p>Questão 48 Como você avalia a adequação da prova aos conteúdos definidos para o Provão/2002 desse curso? (A) Totalmente adequada. (B) Medianamente adequada. (C) Pouco adequada. (D) Totalmente inadequada. (E) Desconheço os conteúdos definidos para o Provão/2002.</p>
<p>Questão 44 Para você, como foi o tempo destinado à resolução da prova? (A) Excessivo. (B) Pouco mais que suficiente. (C) Suficiente. (D) Quase suficiente. (E) Insuficiente.</p>	<p>Questão 49 Como você avalia a adequação da prova para verificar as habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas durante o curso, conforme definido para o Provão/2002? (A) Plenamente adequada. (B) Medianamente adequada. (C) Pouco adequada. (D) Totalmente inadequada. (E) Desconheço as habilidades definidas para o Provão/2002.</p>
<p>Questão 45 A que horas você concluiu a prova? (A) Antes das 14.30 horas. (B) Aproximadamente às 14.30 horas. (C) Entre 14.30 e 15.30 horas. (D) Entre 15.30 e 16.30 horas. (E) Entre 16.30 e 17 horas.</p>	<p>Questão 50 Com que tipo de problema você se deparou <i>mais freqüentemente</i> ao responder a esta prova? (A) Desconhecimento do conteúdo. (B) Forma de abordagem do conteúdo diferente daquela a que estou habituado. (C) Falta de motivação para fazer a prova. (D) Espaço insuficiente para responder às questões. (E) Não tive qualquer tipo de dificuldade para responder à prova.</p>

Questão 51

Como você explicaria o seu desempenho nas questões objetivas da prova?

(A) Não estudei durante o curso a maioria desses conteúdos.

(B) Estudei somente alguns desses conteúdos durante o curso, mas não os aprendi bem.

(C) Estudei a maioria desses conteúdos há muito tempo e já os esqueci.

(D) Estudei muitos desses conteúdos durante o curso, mas nem todos aprendi bem.

(E) Estudei e conheço bem todos esses conteúdos.

Como você explicaria o seu desempenho em cada questão discursiva da prova?

Números dos campos correspondentes no CARTÃO-RESPOSTA.	52	53	54
Números das questões da prova.	Q1	Q2	Q3
O conteúdo ...			
(A) não foi ensinado; nunca o estudei			
(B) não foi ensinado; mas o estudei por conta própria			
(C) foi ensinado de forma inadequada ou superficial.			
(D) foi ensinado há muito tempo e não me lembro mais.			
(E) foi ensinado com profundidade adequada e suficiente.			