

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE
LINHA DE PESQUISA: CONTABILIDADE FINANCEIRA E FINANÇAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E
ATITUDINAIS: ESTUDO NO EXAME DE SUFICIÊNCIA EM CONTABILIDADE
2012-2013

OSCAR LOPES DA SILVA

CURITIBA

2014

OSCAR LOPES DA SILVA

**AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E
ATITUDINAIS: ESTUDO NO EXAME DE SUFICIÊNCIA EM CONTABILIDADE
2012-2013**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Pós-Graduação em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Contabilidade.

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Douglas Colauto

CURITIBA

2014

Dedicatória

Dedico esse trabalho aos meus filhos
Vivian, Ivan e Yuri e a minha mãe Eunice.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná (UFPR), nas pessoas dos professores do Mestrado em Contabilidade. Essa Instituição foi ímpar na minha vida, simplesmente porque tive a honra de ser aluno de professores tão capacitados e preparados. Obrigado, Professores Ilse Maria Beuren, Lauro Brito de Almeida, Luciano Márcio Scherer, Luiz Panhoca, Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo, Romualdo Douglas Colauto! Com certeza, vocês, Mestres, são responsáveis pela construção e ampliação do meu atual nível de conhecimento.

À atenção do secretário Márcio Rogério de Souza e da assistente Camila Ricari Menon.

À Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC) e ao Conselho Federal de Contabilidade (CFC), pois uma história foi construída ao longo desses 15 anos da minha participação na Comissão de Elaboração de Provas do Exame de Suficiência. O resultado dessa dissertação é um fruto que está sendo colhido de um trabalho muito sério. Obrigado a todos os dirigentes que sempre acreditaram no meu trabalho nessa Comissão.

Aos amigos Roberta, Editinete, Mário Ney, Jovane Zago e Tânia Moura. Vocês fazem parte dessa obra.

Aos meus coordenadores, Professora Daniela San Juan e Professor Sérgio Ribeiro da Silva. Vocês são divinos! Obrigado por tudo!

À D. Lucia Reis. Sei da sua torcida e das suas orações por mim. Obrigado!

Aos amigos que fiz durante o Mestrado. Vou levar um pedaço de cada um no lado direito do meu coração. Obrigado! Adriana, Alessandro, André, Daiana, Flávio, Henrique, Hugo, Ivan, Josilene, Luciana, Odirlei, Pedro, Silvia, Stella, Susana.

Agradecimentos Especiais:

1. Professor Dr. Romualdo Douglas Colauto, você é um daqueles professores que fazem a diferença na vida dos alunos. Muito obrigado por acreditar na minha pessoa e por me fazer acreditar que eu sou capaz. Você, como sempre te falo, é um construtivista.
2. Aos Professores Dr. Fernando Motta Correia, Dra. Mayla Cristina Costa e Dra. Ilse Maria Beuren, pela paciência, pelas críticas, pelos conhecimentos associados na qualificação e na banca de defesa, pela gentileza de me permitir a ser Mestre.

3. Sidney Pires Martins, Amigo Especial, que enfrentou o que queria e o que não queria para que eu pudesse me dedicar ao Mestrado. Você é um daqueles amigos que fazem a diferença na vida dos amigos. Muito Obrigado!

4. Eunice Lopes da Silva, Mãe. Dizem que mãe a gente não escolhe! Tenham a certeza de que eu escolhi a minha antes de vir para essa dimensão, pois tinha a certeza de que poderia contar com ela em todos os momentos da minha existência. Tenham a certeza de que eu contei com ela. Muito Obrigado!

RESUMO

Silva, Oscar Lopes. **Avaliação das Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais: Estudo do Exame de Suficiência em Contabilidade 2012-2013**. 2014. 118 p. Dissertação de Mestrado em Contabilidade – Área de Concentração: Contabilidade e Finanças – Programa de Mestrado em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná – Curitiba – 2014.

O estudo objetiva responder à questão de pesquisa, como ocorre a equalização das questões desenvolvidas para avaliar Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. Diagnosticou-se, por meio de elementos críticos, se as questões propostas no Exame de Suficiência avaliam Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais; comparou-se os elementos críticos utilizados na classificação das questões dos Exames de Suficiência nessas Habilidades; comparou-se o desempenho dos candidatos nas questões do Exame de Suficiência diagnosticadas nas Habilidades por meio de acertos dos egressos; comparou-se os acertos das questões diagnosticadas em Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais considerando o grau de dificuldade; e por fim, analisou-se a equalização das questões dos Exames de Suficiência do CFC no período de 2012-2013. A base teórica utilizou-se da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974) com seus Níveis de Aprendizagem, Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação; da Trajetória Histórica da Avaliação da Aprendizagem; das tipologias de Avaliação, Diagnóstica, Somativa e Formativa; de Competências e Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. O estudo classifica-se como descritivo; em relação ao problema a pesquisa é qualitativa. A população da pesquisa formou-se por quatro edições do Exame de Suficiência – da 1ª edição de 2012 à 2ª edição de 2013 e a amostra compreendeu 101 questões, distribuídas nos conteúdos de Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial e teoria da Contabilidade. O constructo da pesquisa focou-se nas Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais e na Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom nos seus Níveis de Aprendizagem. Para a coleta de evidências, utilizou-se os elaboradores de questões do Exame e o próprio pesquisador na classificação das questões mediante os procedimentos para a categorização das Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. Para análise dos objetivos específicos criou-se escalas de convergência do grau de uso das habilidades, de pontuação e de faixas de equalização. Pretende-se que esse estudo possa despertar o CFC, as IES, os coordenadores e os professores da área contábil a conhecerem mais sobre as formas de avaliar e sobre as habilidades e competências que devem compor a construção das avaliações. Os resultados da pesquisa mostram, por meio da Análise de Conteúdo, que na percepção de elaboradores e pesquisador o Exame de Suficiência possui alta frequência de Habilidades Conceituais e moderada frequência de Habilidades Procedimentais. Assim, conclui-se que o Exame de Suficiência está mais associado ao que se deve saber e na dimensão do que se deve saber fazer, deixando de lado a vertente de como se deve ser na área da Contabilidade.

Palavras-chave: Exame de Suficiência. Habilidades Conceituais. Habilidades Procedimentais. Habilidades Atitudinais.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Resumo do Desenho da Pesquisa	60
Figura 2	Escala de Convergência Ascendente	68
Figura 3	Escala de Pontuação	93
Figura 4	Escala de Faixas de Equalização	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Domínio Cognitivo da Taxonomia dos Objetivos Educacionais	22
Quadro 2	Resumo da essência dos conceitos de Competência	44
Quadro 3	Resumo da essência dos conceitos de habilidades	46
Quadro 4	Essência dos conceitos de Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais	50
Quadro 5	Delimitação da amostra	53
Quadro 6	Definição constitutiva dos elementos críticos dos constructos	55
Quadro 7	Procedimentos para categorização da Análise do Conteúdo	58
Quadro 8	Quadro comparativo da percepção de elaboradores e pesquisador	66
Quadro 9	Quadro comparativo dos itens de verificação da Habilidade Conceitual ..	77
Quadro 10	Quadro comparativo dos itens de verificação das Habilidades Procedimentais	87
Quadro 11	Quadro comparativo dos itens de verificação das Habilidades Atitudinais	92
Quadro 12	Resumo de Percentual de Acertos nas Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais	97
Quadro 13	Resumo de Acertos Versus Graus de Dificuldade Médios Versus Habilidades	103
Quadro 14	Resumo da Equalização das questões percepção pesquisador	106
Quadro 15	Resumo da Equalização das questões percepção elaboradores	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Estatística Descritiva por habilidades de 1ª e 2ª 2012 – 1ª e 2ª 2013 – percepção do pesquisador	64
Tabela 2	Estatística Descritiva por habilidades de 1ª e 2ª 2012 – 1ª e 2ª 2013 – percepção dos elaboradores	65
Tabela 3	Frequência das Habilidades Conceituais em Contabilidade Geral	69
Tabela 4	Frequência das Habilidades Conceituais em Contabilidade de Custos ...	71
Tabela 5	Frequência das Habilidades Conceituais em Contabilidade Gerencial ...	73
Tabela 6	Frequência das Habilidades Conceituais em Teoria da Contabilidade ...	75
Tabela 7	Frequência das Habilidades Procedimentais em Contabilidade Geral	79
Tabela 8	Frequência das Habilidades Procedimentais em Contabilidade de Custos	81
Tabela 9	Frequência das Habilidades Procedimentais em Contabilidade Gerencial	83
Tabela 10	Frequência das Habilidades Procedimentais em Teoria da Contabilidade	85
Tabela 11	Frequência das Habilidades Atitudinais em Contabilidade Geral	88
Tabela 12	Frequência das Habilidades Atitudinais em Contabilidade Gerencial	90
Tabela 13	Percentual de Acertos em Contabilidade Geral	94
Tabela 14	Percentual de Acertos em Contabilidade de Custos	95
Tabela 15	Percentual de Acertos em Contabilidade Gerencial	96
Tabela 16	Percentual de Acertos em Teoria da Contabilidade	96
Tabela 17	Percentual de Acertos e erros em todas disciplinas	97
Tabela 18	Mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades edição 2012/2013 – Grau de dificuldade na percepção do pesquisador	99
Tabela 19	Mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades edição 2012/2013 - Grau de dificuldade na percepção do pesquisador na percepção dos elaboradores	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Frequência de Habilidades Conceituais em Contabilidade Geral	70
Gráfico 2	Frequência de Habilidades Conceituais em Contabilidade de Custos	72
Gráfico 3	Frequência de Habilidades Conceituais em Contabilidade Gerencial	74
Gráfico 4	Frequência de Habilidades Conceituais em Teoria da Contabilidade	76
Gráfico 5	Frequência de Habilidades Procedimentais em Contabilidade Geral	80
Gráfico 6	Frequência de Habilidades Procedimentais em Contabilidade de Custos	82
Gráfico 7	Frequência de Habilidades Procedimentais em Contabilidade Gerencial	84
Gráfico 8	Frequência de Habilidades Procedimentais em Teoria da Contabilidade	86
Gráfico 9	Frequência de Habilidades Atitudinais em Contabilidade Geral	89
Gráfico 10	Frequência de Habilidades Atitudinais em Contabilidade Gerencial	91
Gráfico 11	Mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades edição 2012/2013 – percepção do pesquisador	100
Gráfico 12	Mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades edição 2012/ 2013 – na percepção dos elaboradores	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
DF	Distrito Federal
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SC	Santa Catarina
Unesco	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.2.1	Objetivo geral	18
1.2.2	Objetivos específicos	18
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	19
1.4	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	TAXONOMIA DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DE BLOOM NO DOMÍNIO COGNITIVO	21
2.2	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ACADÊMICA	25
2.3	ABORDAGEM CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM	30
2.3.1	Avaliação Diagnóstica	32
2.3.2	Avaliação Somativa	35
2.3.3	Avaliação Formativa	38
2.4	HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	41
2.4.1	Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais	47
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	51
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	51
3.2	POPULAÇÃO E AMOSTRA	52
3.3	CONSTRUCTO DA PESQUISA	53
3.4	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE EVIDÊNCIAS	57
3.5	RESUMO DO DESENHO DA PESQUISA	59

4	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1	BREVE CARACTERIZAÇÃO DO EXAME DE SUFICIÊNCIA	61
4.2	DIAGNÓSTICO DAS QUESTÕES POR MEIO DE ELEMENTOS CRÍTICOS	61
4.2.1	Na Percepção do Pesquisador	63
4.2.2	Na Percepção dos Elaboradores	65
4.3	COMPARAÇÃO DOS ELEMENTOS CRÍTICOS UTILIZADOS NA CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS	67
4.3.1	Habilidades Conceituais	69
4.3.2	Habilidades Procedimentais	78
4.3.3	Habilidades Atitudinais	87
4.4	ACERTOS E ERROS VERSUS HABILIDADES	92
4.5	ACERTOS E ERROS VERSUS GRAU DE DIFICULDADE VERSUS HABILIDADES	98
4.6	EQUALIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO EXAME DE SUFICIÊNCIA EM CONTABILIDADE	103
4.6.1	Na percepção do pesquisador	104
4.6.2	Na percepção dos elaboradores.....	106
5	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	109
5.1	CONCLUSÕES	109
5.2	SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS	112
	REFERÊNCIAS	113

1. INTRODUÇÃO

No início da década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) - Brasil publicou o texto intitulado “Os Fundamentos da Educação para o Século XXI” e, junto com este documento, foram inseridas as Novas Perspectivas para o Desenvolvimento do Ensino Superior. Os documentos foram alicerçados nos seguintes estudos precedentes: (1) O Caráter Mundial da Crise em Educação, elaborado por Philip H. Coombs em 1968, sobre a Crise Mundial da Educação; (2) Relatório FAURE, desenvolvido por Edgard Faure em 1972; e (3) Relatório de Delors (1993), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. As conclusões desses estudos originaram os pilares da educação e englobam: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser. Também foi a base para a estruturação do estudo de Edgard Morin de 1999, intitulado os “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”.

Todos esses estudos propiciaram a criação da “Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior”, que culminou na Conferência Regional Preparatória de Havana no ano de 1997 e, finalmente, na Declaração de Paris em 1998, os quais foram importantes para que a sociedade assumisse posições mais maduras em temas polêmicos como o financiamento estudantil; a avaliação; e a qualidade do ensino. Conseqüentemente, ajudou em mudanças importantes nos planos econômico, social e cultural no Brasil e trouxe algumas implicações para as instituições de educação do ensino superior (IES). Em especial, ajudou na aprovação do “Marco Referencial de Ação Prioritária” para a mudança do ensino superior no Brasil no ano 2000 (WERTHEIN, 2000).

Nesse cenário, discutia-se, em 1995, a implantação do Exame de Suficiência para os cursos de Ciências Contábeis no Brasil. Assim, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e os Conselhos Regionais de Contabilidade (CRCs) promoveram debates nos cursos de Ciências Contábeis e com profissionais de diversos segmentos da classe contábil que tiveram por objetivo melhorar a qualidade dos profissionais da Contabilidade formados pelas instituições de ensino públicas e privadas. Diante da necessidade de se avaliarem os egressos dos cursos de Ciências Contábeis, instituiu-se o Exame de Suficiência, em 1999, por meio da Resolução CFC n.º 853/99. Mais tarde, em 11 de junho de 2010, o Exame foi sancionado pela Lei n.º 12.249/10, assinada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva.

Em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, por meio da Câmara de Educação Superior, a Resolução n.º 6, criando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis para a modalidade Bacharelado. Essa Resolução passou a ser exigida na elaboração da organização curricular de todas as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e foi denominada “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis”. Dessa forma, os conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos nos cursos de Ciências Contábeis constam no Art. 3º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. O objetivo das diretrizes é assegurar o pleno domínio das responsabilidades funcionais, envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais. Esses objetivos são acompanhados de utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

As Diretrizes Curriculares preveem condições mínimas para que o contador esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização. Assim, mencionam no Art. 4º que o curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

O Art. 5º das Diretrizes Curriculares determina que os projetos pedagógicos e a organização curricular do curso de Ciências Contábeis devem prover conhecimento sobre o cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade visando atender aos aspectos de formação exigidos pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas peculiaridades das organizações governamentais. As diretrizes curriculares expressa que, para atender ao perfil desejado, é necessário contemplar os seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática, utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Diante disso, o Conselho Federal de Contabilidade adotou como referências, para a entrada do profissional no mercado, as habilidades e competências exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. O propósito é avaliar se os egressos chegam ao mercado compreendendo questões que envolvam a construção dos conhecimentos a partir de um rol de habilidades e competências para que sejam utilizadas instrumentalmente visando à resolução de situações diversas advindas do cotidiano da profissão de contador.

No entanto, Ropé e Tanguy (1997) defendem que os diferentes usos da noção de competência causam dúvidas quanto ao seu real significado. Na área educacional, a noção de competência tende a substituir as noções de saberes e conhecimentos e, na esfera do trabalho, a noção de qualificação. Talvez por isso haja incerteza no campo das Ciências Contábeis sobre como construir conhecimento. De um lado, a academia vive a dualidade de como ensinar – “ensinar a aprender ou ensinar como fazer”. Por outro lado, o Exame de Suficiência

restringe-se a cobrar conhecimentos medianos para avaliar as habilidades e competências requeridas do egresso para inserção no mercado de trabalho profissional.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A avaliação acadêmica tem como propósito a coleta contínua e sistemática de dados e de informações sobre o desempenho de um grupo social e a atribuição de valor quantitativo. Ou seja, a nota é o instrumento para classificar se indivíduos pertencem ou não a determinado grupo.

A abordagem conceitual e os métodos de avaliação da aprendizagem são amplas, segundo os contextos educacionais e filosóficos. Bloom, Hastings e Madaus (1983, p. 8) consideram a avaliação um “método de coleta e de processamento de dados necessários à melhoria da aprendizagem e do ensino”. Esse método de coleta e processamento de dados ajuda a esclarecer metas e objetivos educacionais e a determinar as medidas do desenvolvimento requeridas dos estudantes, de modo a determinar a qualidade do ensino-aprendizagem e as mudanças que se pretende introduzir para tornar o ensino mais eficaz. Para esses autores, a avaliação é vista como “um instrumento, na prática educacional que permite a verificação da eficácia de procedimentos alternativos na obtenção dos objetivos educacionais”.

O discurso pedagógico utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apregoa que as instituições de ensino devem valorizar as dimensões Conceitual, Procedimental e Atitudinal para definir as competências e habilidades pretendidas para o curso de graduação, assim como para a organização e seleção de conteúdos curriculares, eleição de procedimentos didáticos e métodos de avaliação da aprendizagem. Por outro lado, o Exame de Suficiência objetiva avaliar o raciocínio, a capacidade de mobilização de saberes e a interdisciplinaridade para compreensão de situações-problema, exigindo que o aluno busque, a partir de seu acúmulo de experiências acadêmicas, os conhecimentos necessários para a resolução adequada de situações práticas. De forma pragmática, o Exame de Suficiência deveria avaliar habilidades tanto no campo conceitual como nos campos procedimental e atitudinal.

Nesse contexto, o estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: **Como ocorre a equalização das questões desenvolvidas para avaliar Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade?**

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Em consonância com a questão de pesquisa estabelecida, os objetivos orientados do presente estudo são:

1.2.1 Objetivo Geral

Verificar como o Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade equaliza as questões propostas para avaliar as Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais exigidas para o ingresso de profissionais no mercado de trabalho.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) diagnosticar por meio de elementos críticos se as questões propostas no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) avaliam Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais na percepção de elaboradores da prova e do pesquisador;
- b) comparar os elementos críticos utilizados na classificação das questões dos Exames de Suficiência do CFC em Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais de acordo com a percepção de elaboradores da prova e do pesquisador;
- c) comparar o desempenho dos candidatos nas questões do Exame de Suficiência diagnosticadas em Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais por meio de acertos, erros;

- d) comparar os acertos e erros das questões diagnosticadas em Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais considerando o grau de dificuldade; e
- e) analisar a equalização das questões dos Exames de Suficiência do CFC no período de 2012-2013 nas áreas de Contabilidades Geral, Contabilidade Gerencial e Contabilidade de Custos e Teoria da Contabilidade.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

O estudo se justifica na medida em que ajuda a esclarecer critérios para avaliar o ensino de conteúdos curriculares, considerando as Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais no campo das Ciências Contábeis. O estudo promove a pragmatização da teoria proposta por Bloom, Hastings e Madaus (1983), denominada de Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom no seu Domínio Cognitivo. Do ponto de vista prático, o estudo busca revelar quais instrumentos são contemplados na estrutura da elaboração da avaliação do Exame de Suficiência no processo de selecionar os concluintes do ensino pós-médio que podem ingressar no campo da Contabilidade enquanto profissionais.

Em termos de contribuição social, entende-se que este trabalho contribui para que os futuros egressos desenvolvam melhor suas habilidades durante a sua formação e para que as IES saibam que as exigências não são apenas a de formação científica, mas também de desenvolvimento de habilidades mínimas para que possam atuar no mercado de trabalho.

Acredita-se que a disponibilização da pesquisa à academia, aos professores, aos estudantes, às instituições de classe, aos gestores de IES ajudará a compreender como são construídos os instrumentos de avaliação do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade.

Por fim, o estudo apresenta um despertar nas novas formas de se conceber uma avaliação e promove um desenvolvimento de Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais nos estudos da área de finanças, fortalecendo a Linha de Pesquisa em Contabilidade Financeira do Curso de Mestrado da Universidade Federal do Paraná no que diz respeito à construção de avaliações para medir o conhecimento na área de Ciências Contábeis.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordam-se o tema e o problema da pesquisa, os objetivos do estudo, sua justificativa e como será organizada a dissertação.

No segundo capítulo, apresenta-se o referencial teórico, que dará sustentação à pesquisa. Inicia-se apresentando a taxonomia de objetivos educacionais e a evolução histórica da avaliação de desempenho acadêmico. Em seguida, mostram-se os aspectos referentes à abordagem conceitual da avaliação da aprendizagem e as tipologias de avaliação de aprendizagem. Por fim, apresenta-se a caracterização das Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais, definindo-as assim como as competências.

No terceiro capítulo, são definidos o método e as técnicas de pesquisa adotadas, explicando o delineamento da pesquisa, a população e amostra, o constructo da pesquisa, os procedimentos para coleta de evidências.

No quarto capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa em termos do diagnóstico das Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais na percepção dos elaboradores das provas e do pesquisador, na classificação e comparação dos significados dos itens de verificação das habilidades, do desempenho dos candidatos por meio de acertos e erros do exame e do grau de dificuldade.

No capítulo cinco, apresentam-se as conclusões, percepções do pesquisador e as recomendações para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo contempla a estrutura teórica que sustenta o estudo. Inicialmente, apresenta-se a Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1956) no Domínio Cognitivo. Após, mostra-se a trajetória histórica da Avaliação de Desempenho Acadêmico e, na sequência, contextualizam-se as avaliações diagnóstica, somativa e formativa. Por último, caracterizam-se as habilidades e competências e mostram-se como os conteúdos podem ser avaliados em termos de Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.

2.1 TAXONOMIA DOS OBJETIVOS EDUCACIONAIS DE BLOOM NO DOMÍNIO COGNITIVO

Taxonomia, do grego *taxis*, significa ordenação; e *nomos*, que é norma, refere-se a todo sistema de classificação. A Taxonomia possui três características: cumulatividade, hierarquia e eixo comum (BLOOM, 1985). Em relação aos objetivos educacionais, Bloom (1974) divide a Taxonomia dos Objetivos Educacionais em três domínios: (1) Domínio Afetivo ou emocional; (2) Domínio Psicomotor; e (3) Domínio Cognitivo.

A área do Domínio Afetivo enfatiza as emoções e os anseios, assim como a aceitação ou rejeição, expressos em interesses, atitudes ou valores e desenvolvimento de apreciações. A área do Domínio Psicomotor se relaciona à habilidade muscular ou motora. A área do Domínio Cognitivo, foco desta dissertação, diz respeito às lembranças de algo que foi aprendido, para a resolução de alguma atividade mental para a qual o indivíduo tem que definir o problema fundamental, reorganizar o material ou combinar ideias, técnicas ou métodos antecipadamente aprendidos.

Para Bloom, Hastings e Madaus (1971), o conhecimento refere-se à capacidade de lembrar ou reconhecer elementos específicos de um determinado assunto, o que não sugere a existência ou inexistência da capacidade de o aluno usar ou aplicar conhecimento. Desse modo, no Domínio Cognitivo, o conhecimento entendido como “lembrar ou reconhecer” requer habilidades de compreensão, envolvendo comportamentos que ajudam a transformar, interpretar e extrapolar.

No Domínio Cognitivo, a avaliação de desempenho escolar representa não só um processo final em relação aos comportamentos cognitivos, mas também sua vinculação fundamental com os comportamentos afetivos do domínio afetivo, cujos valores, gostos e satisfações (ou sua ausência ou seus opostos) constituem o aspecto central. O Domínio Cognitivo inclui objetivos vinculados à memória e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. Esse domínio é fundamental para a implementação da avaliação escolar, por ser onde se encontram as mais claras definições de objetivos de aprendizagem expressos em termos de comportamento do estudante (KRATHWOHL, BLOOM e MASIA, 1971). Krathwohl, Bloom e Masia dividiram o Domínio Cognitivo em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Domínio Cognitivo da Taxonomia dos Objetivos Educacionais

Categorias	Descrição das categorias do Domínio Cognitivo
1. CONHECIMENTO	<p>Definição: Habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados, como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos, etc. A habilidade pode envolver lembrar uma significativa quantidade de informação ou fatos específicos.</p> <p>Subcategorias: 1.1 Conhecimento específico; 1.2 Conhecimento de formas e significados relacionados às especificidades do conteúdo; e 1.3 Conhecimento universal e abstração relacionado a um determinado campo de conhecimento.</p> <p>Verbos que descrevem o comportamento: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.</p>
2. COMPREENSÃO	<p>Definição: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma (oral, escrita, diagramas, etc.) ou contexto. Nessa categoria, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes.</p> <p>Subcategorias: 2.1 Translação; 2.2 Interpretação e 2.3 Extrapolação</p> <p>Verbos que descrevem o comportamento: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, selecionar, situar e traduzir.</p>
3. APLICAÇÃO	<p>Definição: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.</p> <p>Verbos que descrevem o comportamento: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.</p>

4. ANÁLISE	<p>Definição: Habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Identificar partes e suas inter-relações.</p> <p>Subcategorias: Análise de elementos; Análise de relacionamentos; e Análise de princípios organizacionais.</p> <p>Verbos que descrevem o comportamento: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, selecionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar.</p>
5. SÍNTESE	<p>Definição: Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações (propostas de pesquisas) ou um conjunto de relações abstratas (esquema para classificar informações). Combinar partes não organizadas para formar um “todo”.</p> <p>Subcategorias: 5.1 Produção de uma comunicação original; 5.2 Produção de um plano ou propostas de um conjunto de operações; e 5.3 Derivação de um conjunto de relacionamentos abstratos.</p> <p>Verbos que descrevem o comportamento: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projetar.</p>
6. AVALIAÇÃO	<p>Definição: Habilidade de julgar o valor do material (proposta, pesquisa, projeto) para um propósito específico. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento.</p> <p>Subcategorias: 6.1 Avaliação de evidências internas; 6.2 Julgamento em termos de critérios externos.</p> <p>Verbos que descrevem o comportamento: Avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar, detectar, estimar, julgar e selecionar.</p>

Fonte: Adaptado de Krathwohl, Bloom e Masia (1974).

De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971), a categoria do Conhecimento refere-se à capacidade de lembrar ou reconhecer elementos específicos de um determinado assunto. Isso não sugere a existência ou inexistência de capacidade de usar ou aplicar conhecimento. A categoria Compreensão se preocupa em avaliar se o aluno entende o conteúdo que está sendo transmitido e se consegue fazer uso dos materiais e ideias abrangidos. Nessa categoria, espera-se que o aluno consiga definir conceitos por ele aprendidos em uma linguagem diferente da que lhe foi transmitida, trabalhando com suas próprias palavras para a elaboração de definições; consiga interligar partes isoladas, formando um só contexto de um determinado conceito; e, ainda, espera-se que o aluno reorganize ideias, formando um novo modelo mental dentro de certos contextos.

Na categoria Aplicação, espera-se que o estudante, diante de um novo cenário ou problema, consiga aplicar os conceitos compreendidos. Na categoria Análise, observa-se se o

aluno reconhece pressupostos não formulados. O objetivo dessa categoria é tornar mais clara a comunicação, fazendo com que o aluno expresse suas ideias em relação a um problema ou situação inédita apresentada (KRATHWOHL, BLOOM e MASIA, 1971).

Em relação à categoria Síntese, deseja-se que o aluno resgate elementos apreendidos por meio de diferentes fontes e reorganize-os em uma forma ainda não percebida por ele. Essa categoria cognitiva é a que mais possibilita ao aluno desenvolver sua criatividade com originalidade, porém sem liberdade total, pois a criação é feita a partir de um determinado problema. O papel do professor é analisar o mérito de uma resposta a partir de um problema apresentado, verificando suas qualidades apresentadas por meio das ideias dos alunos. A categoria Avaliação está associada ao processo de julgamento relacionado com ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais, entre outros realizados com um determinado propósito. Essa categoria envolve a combinação dos outros comportamentos demonstrados nas estruturas anteriores (KRATHWOHL, BLOOM e MASIA, 1971).

No desenvolvimento do Domínio Cognitivo, a avaliação representa não só um processo final em relação aos comportamentos cognitivos, mas também sua vinculação fundamental com os comportamentos do domínio afetivo, cujos valores, gostos e satisfações (ou sua ausência ou seus opostos) constituem o aspecto central (KRATHWOHL, BLOOM e MASIA, 1971). Contudo, aqui se acentua mais o caráter cognitivo do que o emocional no processo de avaliar. O caráter cognitivo avaliado é o da percepção, do processamento de informação, da compreensão, da resolução de problemas e da tomada de decisões.

A compreensão refere-se à capacidade de o estudante incorporar o conteúdo que está sendo transmitido e conseguir fazer uso dos materiais e das ideias abrangidas, de modo que haja transformação do conhecimento. Assim, o aluno tem meios de expressar, em uma linguagem diferente da que lhe foi transmitida, os conceitos apreendidos e trabalhar, com suas próprias palavras, a elaboração da definição do que lhe foi apresentado, demonstrando capacidade de interligar partes isoladas que formem um só contexto de produção do conceito. Para tanto, é necessária uma reorganização das ideias apreendidas, ou seja, a interpretação do conteúdo que permita a construção de um modelo mental, por meio do qual possam ser isoladas de forma a originar um novo conceito (KRATHWOHL, BLOOM e MASIA, 1971).

Consequentemente, avaliar não consiste simplesmente em medir desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado e o que se podia esperar do aluno. O conceito de avaliação requer distinguir as habilidades que podem ser trabalhadas com os discentes.

Portanto, deve-se centrar julgamento no desempenho do saber e mencionar em que medida o saber é adequado e o que se podia esperar dele para analisar as expectativas do docente em relação ao discente.

2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM ACADÊMICA

As primeiras manifestações formais de avaliação do desempenho escolar acadêmico datam de 2000 anos a.C., época em que governadores chineses já aplicavam provas a servidores públicos no intuito de medir seus desempenhos. Na Grécia Antiga, os filósofos se utilizavam de avaliações verbais para a verificação da aprendizagem de seus discípulos. Em meados do século XVII, com o desenvolvimento das ciências naturais, houve maior necessidade de observar aspectos sociais, como saúde e população e, em decorrência desses levantamentos quantitativos, as formas de avaliação começaram a surgir (WORTHEN; SANDERS; e FITZPATRICK, 2004).

Nos tempos mais antigos, as provas eram orais. Após, tornaram-se inadequadas porque classes mais numerosas demandavam muito tempo para sua aplicação. Além disso, em alguns casos, o professor poderia beneficiar alguns alunos com perguntas mais fáceis do que as que eram feitas para outros. Já os testes escritos seriam uniformes, pois um mesmo conjunto de testes seria aplicado a um grupo de alunos. A prova escrita veio como um meio de registrar o desempenho do aluno e o professor passou a ter em suas mãos justificativas para um determinado resultado por ele atribuído (ZAINA, 2002).

A insatisfação com os programas educacionais e sociais na Grã-Bretanha, no século XIX, gerou movimentos de reforma, nos quais comissões governamentais usavam outros métodos menos formais para avaliar as instituições. Nos Estados Unidos, a avaliação educacional foi influenciada pelos relatórios empíricos anuais de Horace Mann (1845) e pelo uso que o Comitê Educacional de Boston fez em 1845 e 1846 de provas impressas sobre alguns assuntos. Esses processos constituem-se as primeiras tentativas de estimar o desempenho dos alunos com o intuito de avaliar a qualidade de um sistema escolar de grande porte. No final do século XIX, o Reformador Liberal Joseph Rice organizou um programa de avaliação de vários sistemas educacionais de grande porte nos Estados Unidos para documentar de que o tempo dedicado à escola era usado de forma inadequada (WORTHEN;

SANDERS; e FITZPATRICK, 2004). Esse programa apoiou a forma como Mann (1845) fazia suas observações e assim foram publicados artigos, sugerindo aos professores que aplicassem provas escritas em substituição às orais (ZAINA, 2002).

Em 1885, o educador americano J. M. Rice realizou observações sobre a necessidade de medidas mais objetivas no critério de avaliação. Para formalizar a sua afirmação, ele elaborou uma bateria de testes, que foi aplicada em grupos de alunos de diferentes escolas, e percebeu que os resultados da avaliação não dependiam apenas do aluno. O educador fez comparações da aplicação de testes objetivos e testes dissertativos e identificou que as condições de aplicação dos testes influenciavam nos resultados. Assim, Rice foi considerado o precursor dos testes de rendimento escolar (ZAINA, 2002).

Em 1904, Edward Lee Thorndike publicou o primeiro livro sobre mensuração na educação, denominado *An introduction to the theory of mental and social measurement*, resultado de estudos realizados por ele na elaboração de testes de inteligência, padronizados e de rendimento escolar, organizando escalas para medir a qualidade de desenhos e a qualidade da caligrafia. Thorndike foi o primeiro a utilizar os testes de aptidão para ingresso na universidade (ZAINA, 2002).

No início do século XX, nos Estados Unidos, houve áreas de interesse público que também foram submetidas à pesquisa de avaliação. Destacou-se, naquele período, o surgimento de testes baseados nas normas dos programas, criados para avaliar os níveis individuais de desempenho na década de 1920. Nos anos 20, o educador Mac Call sugeriu que os próprios professores construíssem testes objetivos para serem utilizados conjuntamente a testes padronizados. Historicamente, essa foi a primeira vez que se utilizou a expressão “testes objetivos” (ZAINA, 2002).

Os franceses Henri Pierón e Henri Laugier, por volta de 1922, fizeram um estudo que verificou a precisão dos testes, avaliando o aluno ao longo e ao final do ano letivo. Eles obtiveram resultados discrepantes, colocando em dúvida a avaliação por meio de testes como instrumento para reprovação dos alunos durante o ano escolar (DEPRESBITERIS, 1989).

No Brasil, nos anos 30, o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte deu uma importante contribuição nas pesquisas sobre avaliações, realizando diversos trabalhos sobre a construção de testes objetivos de escolaridade para avaliar o aproveitamento em Aritmética e Língua Portuguesa (HAYDT, 2002).

A teoria e a prática da avaliação curricular acompanharam de perto o desenvolvimento da psicologia educacional enquanto campo de estudo (CLIFFORD, 1973) até os anos 60. Exceção a essa tendência foi o estudo dirigido por Ralph W., denominado *Eight-year Study*, publicado nos anos 30 nos Estados Unidos (SMITH; TYLER, 1942). Esse estudo levou a um processo periódico de autoexame e análise por equipes exteriores às instituições educativas. O *Eight-Year Study* deu origem a um modelo de pesquisa sobre execução dos objetivos curriculares que influenciou a prática da avaliação curricular até hoje, pois apresenta um novo modelo de avaliação educacional com ligação entre as medidas dos resultados obtidos e os resultados desejados da aprendizagem.

O crescimento da divisão do trabalho no século XX demandou a necessidade de definir mecanismos de controle social, uma vez que novos papéis surgiam e precisavam ser alocados. A avaliação formal foi a solução encontrada para esse controle, na medida em que constituía a maneira mais válida e justificável para legitimar as competências dos indivíduos (BROADFOOT, 1996). É importante ressaltar que o processo de demonstração de competências era permeado por uma competição tida como justa, aberta e, por isso, incontestável, já que os mecanismos formais de avaliação eram cientificamente embasados. Inaugurava-se, pois, uma fase de seleção, certificação e controle social permeada pela competição, razão pela qual as avaliações formais, em especial o uso de testes escritos, assumiram destaque.

Na metade do século XX, houve ênfase à investigação sobre a mensuração de capacidades por meio de testes, cujos fundamentos podem ser verificados no movimento denominado *Measurement Movement* (Movimento de Medição), o qual propunha medir, precisa e objetivamente, as mudanças ocorridas nos seres humanos durante o processo de aprendizagem (DUBOC, 2007).

De acordo com Duboc (2007, p. 55), esse Movimento de Medição revela um teor normativo e positivista, na medida em que atribui à educação o papel de produzir e controlar as mudanças nos indivíduos em prol do bem-estar geral. Sendo a educação o fator de mudança nos indivíduos, de forma a produzir o bem-estar social, havia a necessidade de se medir a ocorrência, ou não, de tais mudanças, de maneira altamente objetiva e precisa, livre de interpretações ou julgamentos subjetivos. Apesar de se reconhecer a impossibilidade de medir, precisamente, muitas das reações humanas, segundo Thorndike e Gates (1931, p. 286), principal representante do *Measurement Movement*, priorizava-se a adoção de instrumentos

que pudessem reduzir ao máximo a subjetividade. Nesse sentido, os testes objetivos, até então utilizados no setor militar e industrial norte-americanos, acabaram propagando-se para o campo educacional sob a forma de testes para medir o aprendizado.

Em 1950, o americano Ralph Tyler promoveu um estudo sobre as formas de avaliação, no qual defendia a utilização de diversos instrumentos para avaliar o aluno com testes, escalas de atitude, inventários e observação de comportamento. Para ele, a avaliação não se limitava a testes com lápis e papel, sendo o que importava era validar se os objetivos educacionais estavam sendo atingidos. Assim, a avaliação deveria modificar o comportamento, além de acrescentar conhecimento ao aluno, sendo que isso fazia parte do processo educacional. Mager (1962) foi outro estudioso que trouxe importantes contribuições à teoria de Tyler (1950). Para ele, avaliar era o ato de comparar uma medida com um padrão e de emitir um julgamento sobre essa comparação. Os objetivos educacionais deveriam conter as condições, as ações e os critérios explícitos para avaliar se o aluno está aprendendo ou não (DEPRESBITERIS, 1989).

A partir dos anos 60, a proposta de Tyler (1950) foi amplamente divulgada no Brasil, passando a ser referencial teórico para a formação de professores. Diversos estudos surgiram após Tyler, sendo que o principal deles foi Benjamin Bloom, em 1971. Ele criou uma teoria sobre avaliação descrita por meio de um trabalho denominado Taxonomia de Objetivos Educacionais, que representa os resultados educacionais com a ajuda de uma classificação do comportamento do aluno. Para Bloom (1971), o aluno deveria ser submetido a testes curtos, o qual avaliaria seu domínio sobre um determinado assunto. Esse trabalho foi amplamente divulgado e tem sido referência obrigatória para a formulação de avaliações. Foi a partir de Benjamin S. Bloom que surgiram as primeiras ideias de Educação Continuada.

A influência do pensamento norte-americano em relação à avaliação da aprendizagem prosseguiu no Brasil. Entre os que trataram a questão da avaliação da aprendizagem, destacam-se os seguintes clássicos: Mager (1962), Bloom (1956), Popham (1973) e Gagné (1976). Trata-se de representantes da literatura americana, a qual tem sido veiculada aos educadores e influenciado os escritos sobre Avaliação Formativa produzidos no Brasil, tais como Sant'Anna (1995), Hoffmann (1999), Demo (1999), Haydt (2002), Freitas (2003), Gomes (2003), Luckesi (2005) e Oliveira (2009). Os primeiros exemplos apresentados como fonte de inspiração para a metodologia da Avaliação Formativa são representados em uma concepção da educação denominada Pedagogia do Domínio (GREGÓRIE, 2000).

Bloom (1956) defendeu que, na Pedagogia do Domínio ou Pedagogia por Objetivos, a maioria dos estudantes (talvez mais de 90%) tem condições de chegar a dominar o que se tem a lhes ensinar, e a tarefa fundamental da instrução é encontrar os meios que os capacitem para tal. Nesse aspecto, a Avaliação Formativa tornava-se o instrumento privilegiado de uma regulação das intervenções e das situações didáticas. Na perspectiva da Pedagogia do Domínio, o papel da avaliação não era mais o de criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno, de modo a auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Assim nasceu, conforme afirma Perrenoud (1999, p. 14), senão a própria ideia de Avaliação Formativa, mas pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos.

Desse modo, a Avaliação Formativa sistematiza o funcionamento de regulação da aula, das atividades mentais dos alunos, ou melhor, dos processos de aprendizagem, conseqüentemente, otimizando a aprendizagem. Para o autor, esse processo levaria o professor a “observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe”.

Bloom, Hastings e Madaus (1971) afirmaram que o propósito fundamental da avaliação é atribuir notas e classificar o aluno em virtude de uma norma definida no absoluto, tanto pelo professor quanto pelos melhores alunos. Nesse sentido, pode-se perguntar se a avaliação está a serviço da seleção ou da aprendizagem, uma vez que, na escola, a avaliação está atrelada à criação de hierarquias de excelência. De acordo com Bourdieu (1996), os reformistas do final do século passado não mudaram o sistema educacional, ao contrário, demonstraram sua força de inércia. E, nos dias atuais, as notas ainda existem na maioria dos sistemas escolares, mesmo que se denuncie a indiferença às diferenças.

A partir da segunda metade da década de 80, novas perspectivas abriram caminhos para o desenvolvimento das escolas e das suas práticas. Emergiram novas concepções para a Avaliação Formativa, denominadas de Alternativa Emergente por Lüdke (1992), Emancipatória por Saul (1994) e Crítica por Luckesi (1995). Dalben (1999, p. 78) esclarece que:

este novo conceito de avaliação defende uma nova concepção de trabalho pedagógico, alterando a perspectiva transmissiva de processo de ensino. Proclama uma interação permanente: professor x aluno x conhecimento e, neste contexto, o sentido da avaliação direciona-se para um processo de investigação contínua e dinâmica da relação pedagógica como um todo.

De acordo com essas novas concepções de avaliação, cabe ao professor o papel de acompanhar todo o processo de avaliação, coletando dados, informações sobre os alunos e, cuidadosamente, registrar suas necessidades e possibilidades. O processo de ensino torna-se um desafio para o professor, que deverá estar atento à investigação das questões que merecem maior investimento pedagógico e, conseqüentemente, às alterações nos encaminhamentos didáticos. Essa concepção de avaliação faz com que os professores passem a conhecer melhor o retrato sociocultural do aluno, suas percepções ante as atividades da escola, seus sentimentos e expectativas (GOMES, 2003).

No final do século XX e início do século XXI, a Avaliação Formativa se concretizou como instrumento de emancipação que possibilita aos professores acompanhar a aprendizagem dos alunos e ajudá-los no seu percurso escolar cotidiano. Fundamenta-se no diálogo e no reajustamento contínuo do processo de ensino. Trata-se, todavia, de uma modalidade de avaliação trabalhosa, que exige energia, disponibilidade de tempo para acompanhar e regular o processo de ensino, para elaborar atividades pedagógicas. Assim, permanecem nos vocabulários termos, como formativa, mediadora e emancipatória, discutidos por autores brasileiros, como Hoffmann (1999), Demo (1999), Haydt (2002), Freitas (2003), Luckesi (2005) e outros autores estrangeiros, como Hadji (1994) e Perrenoud (1999).

2.3 ABORDAGEM CONCEITUAL DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Avaliação é o processo de atribuição de símbolos a fenômenos com o objetivo de caracterizar o valor do fenômeno, geralmente com referência a algum padrão de natureza social, cultural ou científica (BRADFIELD; MOREDOCK, 1963). Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores ou uma interpretação de dados quantitativos e qualitativos para se obterem um parecer ou julgamento de valor, tendo por base padrões ou critérios preestabelecidos (HAYDT, 2002). Nesse conceito, a avaliação está voltada, basicamente, para o método tradicional, que é caracterizada como um instrumento de julgamento de valores. De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1975, p. 22), a avaliação é:

a coleta sistemática de evidências por meio das quais se determinam as mudanças que ocorrem nos alunos e em que medida elas ocorreram. Inclui uma grande

variedade de evidências que vão além do tradicional exame final de lápis e papel. É um sistema de controle de qualidade pelo qual pode ser determinada, em cada etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças precisam ser feitas para assegurar sua efetividade antes que seja tarde.

Sacristán (1998) define a avaliação de aprendizagem como um processo no qual as características de um aluno, de uma classe, de um professor, do ambiente educativo, dos objetivos de ensino, dos métodos de ensino e dos materiais didáticos recebem a atenção de quem avalia, na medida em que são acompanhados em função de critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação do discente.

Avaliar vai além de verificar o desempenho do aluno; exige verificar se ele adquiriu, ou não, um conhecimento sobre um determinado assunto. Porém, segundo Sant'Anna (1995), para se obter uma avaliação, é necessário, primeiro, testar; depois, medir os testes; e, por último, avaliar. De acordo com Luckesi (2004, p. 5), a avaliação é um instrumento da identificação de novos rumos, com ênfase na importância e na definição prévia dos critérios de avaliação, modificando-se de acordo com a necessidade de alunos e professores. O ato de avaliar sempre inclui o estudante, pois ele é o agente de sua formação; só ele se forma. O papel do educador é acolher o educando, subsidiá-lo em seus estudos e aprendizagens, confrontar reorientando-o em suas buscas. A avaliação deve prover informações detalhadas sobre os processos e/ou resultados da aprendizagem do discente a fim de possibilitar uma adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem. Assim a avaliação é vista como um direcionador constante do que e da forma de ensinar.

Para Vasconcellos (2000), a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os problemas identificados. Nesse sentido, avaliar significa diagnosticar; verificar se o educando aprendeu e em que grau aprendeu; e, ainda, verificar quais reforços são necessários para que o educando recupere o que não aprendeu em determinado período.

Bloom (1983, p. 157) define a avaliação como o processo de julgamento acerca do

valor de ideias, trabalhos, soluções, métodos, materiais e outros realizados com um determinado propósito. Implica o uso de critérios e de padrões que permitem apreciar o grau precisão, efetividade, economia ou suficiência de pormenores. Os julgamentos podem ser qualitativos ou quantitativos, e o aluno pode determinar os critérios respectivos, ou outros podem fazê-lo em seu lugar.

Esse conceito de Bloom mostra a avaliação como um estágio final do complexo processo que envolve certa combinação de fatores, como o conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese.

Para Hadji (2001, p. 48), a avaliação, por essência, não pode ser objetiva. O imperativo de objetividade implica que se apreenda um objeto tal como ele é, e tudo o que for possível apreender desse objeto do ponto de vista da dimensão isolada. Não se trata de dizer a verdade do objeto, mas de dizer quanto ele pesa, ele mede.

O avaliador tem sempre um pé fora do presente do ato de avaliação. Ele tem um pé no deve-ser. Ele sabe (ou deve saber) o que deve ser (deve saber fazer) o aluno. É em nome desse deve-ser, que representa o conteúdo de uma expectativa específica, que ele julga (aprecia) o desempenho atual do aluno (HADJI, 2001).

A avaliação está ligada à comparação e à mudança de comportamento do indivíduo e é sempre utilizada como um meio de obter o resultado de um problema apresentado, tornando-se, assim, um meio pelo qual se pode observar o crescimento do indivíduo nas suas relações com o conhecimento de um determinado assunto.

Nesse contexto, é possível compreender que a avaliação escolar necessite considerar distintas dimensões e momentos da vida do estudante, por isso, a necessidade de subdividi-la em avaliação diagnóstica, avaliação somativa e avaliação formativa.

2.3.1 Avaliação Diagnóstica

Por essência, toda avaliação é diagnóstica, uma vez que busca identificar características do aluno e da aprendizagem, além de apontar os pontos fortes e fracos. A avaliação diagnóstica consiste de um balanço prévio, visando a um ajuste do programa a ser lecionado em função das características cognitivas dos alunos (HADJI, 2001).

A avaliação diagnóstica é utilizada para identificar as dificuldades dos alunos e descobrir quais precisam de tratamento especial a fim de ajudá-los a descobrir quais processos lhes permitem progredir mais na aprendizagem (SOUZA, 1997, p. 66). A realização de sondagens periódicas permite conhecer a evolução histórica das produções dos alunos. Trata-se de uma avaliação diagnóstica não estática do processo de aprendizagem, pois representa o

retrato do momento em que foi realizada com vistas a acompanhar a evolução do aprendizado de um dia para o outro.

Segundo Luckesi (2006, p. 33), avaliação diagnóstica é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão. Os dados relevantes são as condutas aprendidas e manifestadas pelos alunos, as quais são comprovadas nesse processo de avaliação por meio dos registros efetuados ao longo dos bimestres, deixando de lado a arbitrariedade que ocorre, muitas vezes, por parte do professor.

A avaliação diagnóstica na aprendizagem permite ao professor tomar decisões antes do final do bimestre, quanto ao que fazer com o aluno quando o seu desempenho manifesta-se de forma insatisfatória; permite também ao aluno notar como suas atitudes pessoais e grupais estão influenciando no seu próprio desempenho escolar. Luckesi (2006, p. 81) afirma que o processo da avaliação diagnóstica deixa de ser um instrumento de aprovação ou reprovação e passa a ser um instrumento que permite ao aluno avançar, possibilitando-lhe ver em que nível de aprendizagem se encontra na atividade escolar; e, ainda, auxilia na automotivação ao permitir que ele tome consciência de seu nível de aprendizagem. Ao professor, por estar atento ao andamento dos alunos, possibilita verificar a eficiência de seu trabalho e corrigir seus rumos pedagógicos.

Segundo Hadji (2001), toda avaliação pode ser diagnóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço mais ou menos aprofundado de seus pontos fortes e fracos. Souza (1997) afirma que realizar sondagens periódicas permite conhecer a evolução histórica das produções dos alunos. Trata-se de uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem que não é estática: é o retrato do momento em que foi realizada e pode mudar, inclusive, de um dia para o outro. Para Noizet e Caverni (1985), a avaliação diagnóstica serve para avaliar a capacidade que um aluno possui para frequentar determinados cursos ou disciplinas, estando ligada à avaliação de capacidades dos alunos e, não, exclusivamente, aos conteúdos educativos. Assim, essa avaliação pode ser externa ao processo de ensino-aprendizagem, não o influenciando diretamente.

Segundo Rosado e Silva (2007), a avaliação é preditiva e diagnóstica quer na sua forma externa quer interna ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que apresenta os objetivos formativos em função de uma predição do que é possível aprender; incide sobre as capacidades básicas dos alunos que estão relacionadas com os conhecimentos prévios diretamente relacionados com as aprendizagens em causa; tem o propósito de servir de

orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem; apresenta características do processo de ensino-aprendizagem na avaliação inicial, de avaliações intercalares e de avaliação final. Não se confunde a avaliação diagnóstica com a avaliação inicial, embora as avaliações iniciais possam ser avaliações de diagnóstico.

Viallet e Maisonneuve (1990) citam que esse tipo de avaliação privilegia: (1) servir de base para as atividades de aprendizagem; (2) ser dinâmica para fornecer um *feedback* relativo a objetivos pedagógicos específicos; (3) discriminar os problemas que identificam a aprendizagem; (4) economizar pequenas partes homogêneas de matéria; ser transparente, apresentando aos alunos o que se espera deles; (5) individualizar os alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um e exigir dos alunos mais participação, com uma programação bem definida do currículo.

O objetivo da avaliação diagnóstica é reduzir as desigualdades de êxito na aprendizagem, individualizando o ensino e regulando a aprendizagem. Por meio deste trabalho, portanto, promove-se uma avaliação não mais preocupada em estabelecer hierarquias de excelência para classificar alunos (PERRENOUD, 1998). Assim, a avaliação diagnóstica conota-se como uma avaliação formativa, sendo um instrumento que visa melhorar o ensino e a aprendizagem de classificação dos alunos (BALLESTER, 2003).

Noizet e Caverni (1985) afirmam que a avaliação diagnóstica tem os objetivos de averiguar se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem: (1) iniciar novas aprendizagens; (2) identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, por meio de uma adequação do ensino às características dos alunos; (3) verificar se os alunos possuem as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar, avaliando-se os pré-requisitos e se já possuem conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, quais aprendizagens que pretendem iniciar e que assumem não conhecidas; (4) distinguir o conceito de pré-requisito do conceito de aprendizagem anterior, pois um pré-requisito é uma aprendizagem anterior requerida e imprescindível para a nova aprendizagem.

A aplicação da avaliação diagnóstica aos alunos objetiva a coleta de informações para a condução do processo ensino-aprendizagem. Essa forma de ensino-aprendizagem ocorre na base da avaliação formativa, uma avaliação a serviço das aprendizagens (MATUI, 1995). As atividades de avaliação diagnóstica procuram revisar aprendizagens prévias necessárias para o desenvolvimento do trabalho a ser realizado na execução das habilidades propostas, sendo

aliada dos professores e dos alunos na busca pelo conhecimento. Tal modalidade de avaliação averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Assim, a avaliação diagnóstica precede a ação da formação e permite um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos. Acredita-se que todo tipo de avaliação ajuda a mostrar pontos fortes e fracos do aprendiz e permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores.

2.3.2 Avaliação Somativa

A expressão Avaliação Somativa refere-se à avaliação que pretende dar uma visão geral sobre o desempenho do estudante ao final de um período (BLACK; WILLIAN, 1998a). Zambelli (1997) afirma que a avaliação somativa é uma relação ensino-avaliação unidimensional que usa como instrumento o teste ao final do período e, nessa perspectiva, seria responsável por um autoritarismo na avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

Afonso (2000) afirma que um dos objetivos da avaliação escolar está ligado aos propósitos da administração escolar, fundamentado na avaliação somativa, ou seja, exames tradicionais, testes de inteligência, avaliação por normas, por critérios e outras. Para Gronlund (1981), seu principal objetivo é a atribuição de conceitos ou o teste do nível de rendimento alcançado pelo aluno, fornecendo informações para se fazer um julgamento da adequação dos objetivos propostos no curso e a eficiência da instrução.

Para Sordi (2001, p. 173), a avaliação somativa se relaciona ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, o qual se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento dos alunos. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento. Assim, pode-se compreender que a avaliação somativa apoia-se em uma concepção classificatória do aprendizado, cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se ocorreu aquisição de conhecimento. Para Azzi (2001, p. 19), a avaliação somativa que acontece ao final dá uma dimensão do significado e da relevância do trabalho realizado e está sempre associada à ideia de classificação, aprovação e reprovação. Tal associação tem sentido e não é errada em uma proposta que tenha esses

objetivos. Ressalta-se que em uma proposta que vise à inclusão do aluno, a avaliação final necessita ser redimensionada, sem perder seu caráter de seriedade e rigor.

A avaliação somativa tem como objetivos medir e aferir o conhecimento adquirido e as competências desenvolvidas no decorrer de um período ou de uma unidade de estudo. Esse modelo ganha forma por meio de testes formais e de exames de grande relevância, como provas de proficiência e exames vestibulares, mostrando-se relevante para tal por sua praticidade e confiabilidade. Porém, Luckesi (1996), Scaramucci (1998), Perrenoud (1999), Shohamy (2004) e Hoffmann (2006) criticam o seu caráter excludente ao não levar em conta os diferentes fatores presentes em cada contexto. Para Hoffmann (2006), há pouco reconhecimento do saber de grupos diferentes na escola, já que o sistema educacional visa a um saber homogêneo para todos. Luckesi (1996) declara que, embora a avaliação padronizada afirme garantir igualdade, o faz às custas do desrespeito às individualidades, tentando produzir equalização social. Para Shohamy (2004), a concepção de que os testes padronizados são neutros dá margem ao uso distorcido dos resultados da avaliação.

De acordo com Bloom, Hastings e Madaus (1971, p. 129), é característica fundamental da avaliação somativa: “julgamento do aluno, do professor ou do programa é feito em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino uma vez concluídos”. A avaliação realizada ao final do curso fornece uma base de dados para a sua revisão e para planos futuros, além de ser usada para determinar o total de sua eficácia (WILLIS, 1992). Abrecht (1994) define que a verificação dos conhecimentos adquiridos ao final de um período na avaliação somativa caracteriza sua essência na consideração do erro como uma falta definitiva de algo, uma vez que não se pretende voltar mais a ele. A falta apontada pelo erro é, então, considerada como parte integrante do processo de aprendizagem.

Viallet e Maisonnenuve (1990) expõem que a avaliação somativa pode ser facilmente utilizada como instrumento de certificação social, na medida em que permite seriar os alunos de acordo com o seu mérito social, constituindo a função social da avaliação. A avaliação deve assumir expressão quantitativa e qualitativa. Sua característica principal é o julgamento que se realiza do aluno, professor e currículo, sob o ponto de vista da eficiência da aprendizagem ou ensino, após o desenvolvimento desse processo. Outra característica é que os resultados da avaliação somativa são geralmente apresentados em termos de um escore total ou com referência a normas de atribuição de escores preestabelecidos, enfatizando principalmente comportamentos da área cognitiva.

Para Bloom (1983), a avaliação somativa “objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e final de um curso”. Perrenoud (1998), Luckesi (1998) e Hoffmann (2006) fazem críticas à expressão de juízo de valor da avaliação por meio de notas ou conceitos por ressaltar, dessa forma, o seu papel classificatório. Porém, não se pode descartar o papel da nota como indicador provisório do nível de aprendizagem.

Bloom (1983) explica que um teste somativo é construído e avaliado com astúcia. Pode-se inferir dos resultados que o aluno saiu razoavelmente bem em determinados aspectos e conceitos, ou que se saiu mal naqueles que exigem o reconhecimento de relações entre conceitos. Pode ocorrer que o aluno venha a achar que a informação recebida é relativamente útil para a aprendizagem que empreenderá no futuro. Isso é difícil de ser estabelecido em um exame de final de curso, a menos que se possa demonstrar que os outros cursos que ele venha a frequentar requeiram alguns desses mesmos processos. A primeira afirmação implica que os itens do teste são construídos de forma que possam revelar vários processos razoavelmente generalizáveis; e a segunda pressupõe algum tipo de concordância geral dentro da escola, em relação a vários cursos ou programas, quanto ao comportamento desejável.

Harlen e Deakin-Crick (2003) revelam que alunos de perfis diferentes de rendimento veem as notas de forma diferente. Os alunos de alto rendimento não se sentem afetados pelas notas ou por outras formas de *feedback*. Esses alunos também consideram as notas justas. Os alunos de baixo rendimento, por outro lado, acreditam que as notas representam não apenas sua aprendizagem, mas também sofrem a influência de outros fatores.

O caráter quantitativo desse tipo de avaliação permite fazer referência ao processo de ensino e aprendizagem de forma objetiva. É utilizada com fins classificatórios quando necessário julgar, comparativamente, o desempenho de um aluno em relação a outro, como em exames vestibulares, e de um estabelecimento de ensino em relação a outro do mesmo sistema, região ou país, semelhante ao que acontece em exames externos, no Brasil, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Todavia, o problema do processo de ensino e aprendizagem e da avaliação não está na atribuição de notas por si, mas no enfoque que se dá a elas, colocando-as em primeiro plano como reflexo direto da aprendizagem, quando são apenas uma de suas evidências. O fato é que a ênfase da escola na avaliação somativa não leva em conta a natureza do processo de

ensino e aprendizagem e sua relação com a avaliação. A ênfase da escola na avaliação somativa alimenta a cultura de tirar nota, não importando como, em detrimento do processo de aprendizagem. Desse modo, pouco enfoque se dá à aprendizagem, tornando questionável a sua qualidade. Entende-se que parte dessa cultura de nota pode ser decorrente da escolarização de gerações anteriores. Essa dificuldade é representada pelos elevados índices de reprovação e evasão escolar.

2.3.3 Avaliação Formativa

A avaliação formativa representa uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola possibilita. É também um dos instrumentos pedagógicos que mais podem dar viabilidade à ação docente, sobretudo quando se espera que seja promotora de uma democracia participativa, exigida para fazer face aos novos problemas que desafiam a escola de massas em uma época de globalização (STOER, 1992).

Na avaliação formativa, pressupõe-se intervenção no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e não apenas uma decisão no final da disciplina, módulo ou curso. Hoffmann (1991, p. 67) descreve avaliação formativa como mediação da aprendizagem. A função de avaliação mediadora implica “ação, movimento, provocação na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa”. O movimento inerente à avaliação formativa contrapõe-se à avaliação em momentos estanques, sem elos de continuidade, portanto, desconectados em termos de progressão na construção do conhecimento.

A noção de avaliação formativa foi introduzida por Scriven (1967 apud HADJI, 2001) no contexto dos currículos e logo depois estendida aos aprendizes por meio das pesquisas promovidas por Bloom (1971). Esses autores definiram abordagem de avaliação formativa como aquela que utiliza, sistematicamente, mecanismos de acompanhamento do processo de desenvolvimento do conteúdo programático, do ensino e a de aprendizagem. A proporção que a avaliação formativa se processa durante o estágio de formação, deve haver um empenho global no sentido de utilizá-la no aperfeiçoamento de todo o processo. Isso significa que, na avaliação formativa, é necessário tentar investigar os tipos de evidências mais úteis ao processo e procurar o melhor método de relatar tais evidências.

Segundo Perrenoud (1999, p. 78), a avaliação formativa consiste em “toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino”. Perrenoud (1991 apud HADJI, 2001) considera formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Hadji (2001, p. 22) aponta que a fase formativa da avaliação destaca-se na intencionalidade, a qual pode não ser observável nas práticas avaliativas. Em função disso, “ninguém jamais pode estar certo de fazer avaliação formativa. Não pode haver dispositivo pronto. O modelo ideal não é diretamente operatório. E é sem dúvida por isso, (...) que a avaliação formativa sempre terá uma dimensão utópica”. A avaliação formativa, na análise do autor, “não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens”.

Na avaliação formativa, há predominância da observação sistemática do processo de construção do currículo, do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com a finalidade de aperfeiçoar qualquer um deles (BLOOM, 1971). Refere-se a um processo contínuo realizado durante todo o desenvolvimento do processo instrucional que ajuda a atingir metas predeterminadas na aprendizagem do aluno (FLAGG, 1990; DRAPER, 1996). E, ainda, habilita o professor a melhorar o curso; facilita a adaptação do seu conteúdo; identifica lacunas maiores no plano instrucional ou a necessidade de ajustes menores (WILLIS, 1992).

O conceito de avaliação formativa envolve práticas de ensino e avaliação adotadas por professores que conhecem e acompanham seus alunos, intervindo de forma individualizada no processo de ensino/aprendizagem. Entre os vários instrumentos que têm a finalidade de avaliar formativamente, estão os *portfólios* e os diários de aprendizagem. Os *portfólios* consistem em coleções dos trabalhos/atividades dos alunos que permitem mostrar seu esforço a eles próprios e aos outros e participar ativamente da organização do próprio processo de aprendizagem. Os diários de aprendizagem consistem de registros periódicos nos quais os alunos descrevem suas experiências de aprendizagem, apontando os seus aspectos positivos ou negativos; servem para monitorar o progresso do corpo discente, permitindo aos professores manterem contato com seus alunos sobre a vida escolar (GENESE; UPSHUR, 1996). Esses dois instrumentos permitem aos alunos monitorarem a própria aprendizagem por

meio da autoavaliação (HOFFMANN, 2006). A autoavaliação, por sua vez, permite ao aprendiz desenvolver sua autonomia e sua motivação intrínseca (BROWN, 2004).

Para Perrenoud (1999) e Hoffmann (1999), grande parte do que se denomina avaliação formativa baseia-se em dados informais obtidos sem qualquer critério, ou colhidos em vários momentos sem que se estabeleça a continuidade entre eles a partir da retomada de aspectos pendentes na aprendizagem.

De acordo com Oliveira (2009), outra questão relacionada à compreensão do conceito de avaliação formativa é a sua equiparação ao conceito de avaliação contínua. O aspecto contínuo da avaliação pode estar presente em um processo formativo, assim como em um processo somativo. A diferença é que o constante avaliar ou coletar de trabalhos e atividades na avaliação somativa tem por finalidade atribuir notas ou descrever a aprendizagem com uma frequência que lhe confere um caráter de continuidade. O aspecto contínuo da avaliação formativa lhe é inerente pelo fato de a avaliação não apenas permitir a descrição de resultados obtidos, mas também permitir a retomada frequente e o crescimento constante no processo de ensino/aprendizagem.

A avaliação formativa possui características informativa e reguladora (HADJI, 2001). Ou seja, fornece informações aos dois atores do processo de ensino-aprendizagem: ao professor, que será informado dos efeitos reais de suas ações, podendo regular sua ação pedagógica; e ao aprendiz, que terá oportunidade de tomar consciência de suas dificuldades e, possivelmente, reconhecer e corrigir seus próprios erros. Assim (1) o professor é informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, podendo regular a sua ação a partir disso; e (2) o aprendiz tem oportunidade de tomar consciência de suas dificuldades e, possivelmente, reconhecer e corrigir seus próprios erros. Essas características revelam uma especial importância em ações educacionais por favorecerem a percepção do comportamento dos aprendizes e a identificação de problemas, possibilitando uma orientação mais efetiva das aprendizagens em andamento (FERREIRA; OTSUKA; ROCHA, 2003).

A noção de avaliação formativa proposta por Scriven (1967) caracteriza a função formativa como processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho, ainda que essa melhoria estivesse sob o poder do avaliador. A função formativa da avaliação, em uma perspectiva ampla, pressupõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do aluno. Autores como Souza (1997), Hadji (2001) e

Luckesi (2004) têm focado a avaliação formativa como possibilidade de melhoria do desempenho. O conceito de avaliação formativa enfatiza a importância do processo.

Os objetivos da avaliação formativa são: (1) conhecer melhor o aluno, suas competências curriculares, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas técnicas de trabalho; (2) constatar o que está sendo aprendido, recolhendo informações de forma contínua e com diversos procedimentos metodológicos e julgando o grau de aprendizagem, ora em relação a todo o grupo-classe, ora em relação a um determinado aluno em particular; adequar o processo de ensino aos alunos como grupo e àqueles que apresentam dificuldades, tendo em vista os objetivos propostos; e (3) julgar globalmente um processo de ensino-aprendizagem: ao término de uma determinada unidade, por exemplo, faz-se uma análise e reflexão sobre o sucesso alcançado em função dos objetivos previstos, revendo-os de acordo com os resultados apresentados (HOFFMANN, 1998).

De acordo com Hadji (2001), a avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar; fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais, em aprendizagens significativas que se aplicam em diversos contextos.

Deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades dos alunos, pode-se dizer que ela se converte em uma ferramenta pedagógica, em um elemento que melhora a aprendizagem do aluno e a qualidade do ensino. Esse é o objetivo de um processo de avaliação formativa.

A aprendizagem ocorre quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo agir e reagir diante da realidade (FURTADO, 2008). Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma – de ensinar e aprender – é dinamizar oportunidades de ação-reflexão em um acompanhamento permanente do professor, o qual deve propiciar ao aluno, em seu processo de aprendizagem, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

2.4 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Nas avaliações, espera-se encontrar a aplicação das categorias do Domínio Cognitivo, de Bloom. Tais categorias estão associadas às Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais – o conhecimento e a compreensão, no campo da Habilidade Conceitual; a aplicação e a análise, no campo da Habilidade Procedimental; e a síntese e a avaliação, no campo da Habilidade Atitudinais. As formas de avaliação, diagnóstica, somativa e formativa interagem com todo esse movimento para a geração de competências.

A partir da década de 1990, cresceu a noção de competências. O conceito tradicional, que compreende apenas o ler, o escrever e o contar, foi ampliado, incorporando habilidades de maior complexidade. A ideia de que a finalidade da escola sinaliza para o desenvolvimento de competências para além dos conteúdos disciplinares está, de modo geral, no centro dos debates da educação mundial.

No documento intitulado *Competências Clave para um aprendizagem a lo cargo de la vida da Comissão Europeia* (2004, p. 4), encontra-se a seguinte definição de competência:

o termo competência se refere a uma combinação de destrezas, conhecimentos, aptidões e atitudes, e a inclusão da disposição para aprender, além do saber como. As competências-chave representam um pacote multifuncional e transferível de conhecimentos, destrezas e atitudes que todos os indivíduos necessitam para sua realização e desenvolvimento pessoal, inclusão e emprego.

Para Coll et al. (2010, p. 100), o conceito de competência e os enfoques com base em competências representam um avanço na maneira de se propor, de enfrentar e de buscar soluções para alguns dos problemas e dificuldades na educação escolar. O enfoque com base em competências tem como aspecto essencial a integração entre os diferentes tipos de conhecimentos, tornando-se, supostamente, mais interessante pela sua possibilidade de proporcionar uma nova forma de abordar a “identificação, seleção, caracterização e organização das aprendizagens escolares, ou seja, as decisões relativas ao que os alunos devem se esforçar para aprender e, portanto, ao que os professores devem tentar ensinar nos centros educacionais”.

De acordo com Valente (2002), a Tendência Tecnicista tem uma influência na abordagem do estudo das competências, com ênfase em objetivos claramente determinados e na capacidade de realização dos indivíduos, ou seja, no fazer. Embora as competências não devam ser confundidas com objetivos específicos, por estes terem um caráter reducionista, que foi levado às últimas consequências principalmente na década de 70, não deixam de ter

semelhança com os objetivos gerais, por serem mais abrangentes, amplos, e por permitirem seu desdobramento em diversos comportamentos observáveis.

Segundo Perrenoud (2002), competência é a faculdade de mobilizar uma série de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. As competências estão ligadas a diferentes contextos culturais, profissionais e condições sociais. Os seres humanos não, necessariamente, vivem as mesmas situações, mas desenvolvem competências adaptadas a seu mundo de acordo com o contexto sociocultural. Não obstante, algumas competências se desenvolvem, em grande parte, na escola; outras não. Pode-se dizer que há dois aspectos principais no espectro da competência: o conhecimento em si e a capacidade de sua mobilização, os quais ocorrem simultaneamente:

um especialista é competente porque simultaneamente: a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter a sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação; (b) é capaz de, com esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas.

De acordo com Le Boterf (1994, 1997), competência e *savoir-faire* parecem ser noções intercambiáveis. Em determinado momento, competência é uma representação procedimental, um esquema de ordem de representação, um saber fazer; em outro momento, *savoir-faire* é um esquema com uma complexidade, existindo no estado prático, que procede em geral de um treinamento intensivo, à maneira do patinador, do virtuoso, do artesão, cujos gestos tornaram-se uma segunda natureza e fundiram-se no *habitus*; em outra situação, uma competência elementar ou uma parte da ação manual. Macedo (2004) interpreta que Le Boterf diz que competência é um saber combinatório, singular, contextualizado e que nos possibilita tomar decisões, mobilizar recursos e ativar esquemas necessários à prática profissional. Já Machado (2009) compreende a competência como um atributo das pessoas, que se exerce em um âmbito bem delimitado e está associada a uma capacidade de mobilização de recursos. Ela se realiza, necessariamente, pela ação conjunta com outras pessoas, exigindo capacidade de abstração e pressupondo conhecimentos de conteúdo.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Competência é definida como a capacidade de mobilizar, articular, colocar em ação valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. A LDB explicita que alguém é

competente quando articula, mobiliza valores, conhecimentos e habilidades para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação. No Quadro 2, apresenta-se um resumo da essência dos conceitos de competência na percepção de vários autores.

Quadro 2 – Resumo da essência dos conceitos de competência

Autores	Essência dos conceitos de competência
Le Boterf (1994, 1997)	Traz à tona o significado de Competência e <i>Savoir-faire</i> como noções intercambiáveis; Competência é uma representação procedimental, um esquema de ordem de representação, um saber fazer; <i>Savoir-faire</i> é um esquema com uma complexidade, existindo no estado prático.
Ropé e Tanguy (1997)	Na área educacional, substitui noções de saberes e conhecimentos.
Perrenoud (2002)	Capacidade de mobilizar uma série de recursos cognitivos – saberes, capacidade, informações e outros, para solucionar uma série de situações. Tem com aspectos o conhecimento em si e a capacidade de sua mobilização.
Valente (2002)	Diferencia Tendência Tecnicista, com sua ênfase nos objetivos específicos e na capacidade de realização dos indivíduos no fazer.
Macedo (2004)	É um saber combinatório, singular, contextualizado e que nos possibilita tomar decisões, mobilizar recursos e ativar esquemas necessários à prática profissional.
<i>Competências Clave para um aprendizaje a lo largo de la vida da Comissão Europeia</i> (2004)	Combinação de destrezas, conhecimentos, aptidões e atitudes, e a inclusão da disposição para aprender, além do “saber como”.
<i>Recomendacion Del Parlamento Europeo y Del Consejo de 18 de diciembre de 2006</i>	Expressar e interpretar conceitos, pensamentos, fatos e opiniões de forma oral e escrita. Interagir linguisticamente de uma maneira adequada e criativa os possíveis contextos sociais e culturais.
Machado (2009)	Atributo das pessoas; associada a uma capacidade de mobilização de recursos. Realizada junto com outras pessoas. Capacidade de abstração. Pressupõe conhecimentos de conteúdo.
Coll et al. (2010)	Integração entre os diferentes tipos de conhecimentos.

Fonte: elaborado pelo autor.

A essência do conceito de competência para a maior parte dos autores converge para as mesmas características. No entanto, Machado (2009) traz uma condição de caráter de personalidade, identificando isso como atributo das pessoas. Essa personalidade implica a ideia de que as pessoas representam papéis sociais. Assim, a pessoa considerada competente é

aquela que, diante de uma vocação pessoal, escolhe seu papel na sociedade de forma adequada e busca corresponder às suas ações a esse pessoalismo. Tanguy (1997) define competência como aptidão para realizar, em condições observáveis, conforme exigências definidas; discute o termo *savoir-faire* como as capacidades para uma determinada situação ou o grau de habilidade que o aluno manifesta para resolver um problema proposto. Segundo essa definição, competência englobaria as habilidades.

Rué (2009, p. 72) afirma que o termo Competência pode ser utilizado em diferentes sentidos. Na esfera educativa, ela tende a substituir as noções de saberes e conhecimentos, ou a de qualificação na esfera do trabalho. Define habilidade como “um conjunto de recursos e destrezas cognitivas, emocionais e psicomotoras que são necessários para o desenvolvimento de determinada atividade. As habilidades são aprendidas”. Desse modo, a habilidade está ligada ao fazer mecanizado, simplesmente, a execução de uma tarefa, não havendo a necessidade de uma compreensão teórica mais aprofundada.

Moretto (2002) ressalta cinco recursos para a resolução de situações complexas: o conhecimento de conteúdos relacionados à situação, às habilidades, ao saber fazer para a resolução da situação, ao domínio das linguagens específicas relacionadas ao contexto, à compreensão dos valores que conferem sentido à linguagem e à capacidade de trabalhar o emocional mediante o problema proposto. Não se pode esquecer do conhecimento tácito construído pela vivência e representado em esquemas mentais. Nessa ótica, Moretto (2009, p. 33) expõe que as competências podem estar associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressar-se em diferentes linguagens; de argumentar para defender um ponto de vista; de tomar decisões; e de enfrentar situações-problema.

O caminho da aprendizagem, segundo Piaget (1975), tem início em uma dificuldade, em uma situação-problema e na necessidade de solucioná-la. A necessidade leva à busca de soluções, desencadeando uma série de operações mentais voltadas para a solução do problema. Assim, nesse processo, o professor é um desestabilizador de soluções simplistas: compete-lhe desafiar o aluno, propor novos problemas a cada solução trazida, criar dúvidas. Esse papel destoa-se do caráter conteudístico da aula. Nesse contexto, o conteúdo é o objeto e as habilidades operacionais, a ferramenta para trabalhá-lo, gerando essa operação de dúvidas. O uso de habilidades em sua análise instiga a inteligência e a aprendizagem significativa.

Gadner (1994) defende o argumento de que um indivíduo possui inteligências muito diferentes em relação ao outro indivíduo, e que a educação deveria ser moldada para responder a essas diferenças. O autor desenvolveu o Projeto Espectro, no qual a sala de aula se transforma em um campo de estimulação de inteligências. Esses estímulos usam diferentes habilidades. Dessa forma, o aluno tem possibilidades de conhecer, compreender, imaginar, analisar, comparar, deduzir. Ao usar esses caminhos, o professor faz com que os alunos aprendam, ainda que a aprendizagem difira de pessoa para pessoa.

Antunes (2001) descreve essas habilidades como: compreender e expressar para o domínio da comunicação interpessoal; raciocinar logicamente de maneira crítica e analítica; compreender e repensar; criar por meio da análise lógica; ser flexível e adaptar-se; decidir; selecionar; levantar hipóteses; planejar; negociar; persuadir e argumentar; liderar. Todas essas habilidades são consideradas operacionais, algo como capacidade cognitiva ou apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais, aptidão que pode estimulada e que ajuda a fazer conexões e construir significados.

A habilidade é vista como um “saber fazer” relacionado à prática aplicada das competências adquiridas, sendo as habilidades consideradas essenciais na ação, demandando domínio de conhecimentos e de competências adquiridas, de forma que educar para o desenvolvimento de competências requer a contextualização e a interdisciplinaridade, com conteúdos pertinentes à realidade do aluno.

No Quadro 3, apresenta-se um resumo da essência dos conceitos de habilidades na percepção de diversos autores.

Quadro 3 – Resumo da essência dos conceitos de habilidades

Autores	Essência dos conceitos de habilidades
Tanguy (1997)	Competência engloba as habilidades; aptidão para realizar, em condições observáveis, conforme exigências definidas; discute o termo <i>savoir-faire</i> como as capacidades para uma determinada situação; grau de habilidade com que o aluno se manifesta para resolver um problema proposto.
Zabala (1998)	Diferencia os elementos e a tipificação que integram os conteúdos; divide a aprendizagem em conteúdos factuais, conteúdos de conceitos e princípios, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.
Valente (2003)	Identifica duas vertentes conceituais: define competência, englobando as habilidades; diferencia competências e habilidades, conceituando-as separadamente.
Rué (2009, p. 72)	Habilidades são aprendidas; habilidade está ligada ao fazer mecanizado; simplesmente executar uma tarefa.

Fonte: elaborado pelo autor.

Tangui (1997) e Valente (2002) definem separadamente habilidade de competências. Para Zabala (1998) e Coll (2000), o conceito de habilidade converge para Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais, sendo que Zabala amplia esses conteúdos, incluindo os factuais e os princípios. Rué (2009) aponta que as habilidades são aprendizados que estão ligados à realização de tarefas mais mecanizadas.

Antes de efetuar uma análise diferenciada dos conteúdos, é conveniente se prevenir do perigo de compartimentar o que nunca se encontra de modo separado nas estruturas de conhecimento. A diferenciação dos elementos que as integram e, inclusive, a tipificação das características desses elementos, denominadas conteúdos, é uma construção intelectual para compreender o pensamento e o comportamento das pessoas. Em sentido estrito, os fatos, conceitos, técnicas e valores não existem. Esses termos foram criados para ajudar a compreender os processos cognitivos e condutuais, o que torna necessária sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para se analisar o que sempre se dá de maneira integrada (ZABALA, 1998). Em um determinado momento, pode-se desejar ensinar ou se ater no aspecto conceitual, procedimental ou atitudinal do trabalho de aprendizagem a ser realizado. Assim, pode-se dividir a avaliação do conteúdo em habilidade conceituais, procedimentais e atitudinais.

2.4.1 Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais

Coll et al. (2000) classificam os conteúdos a serem desenvolvidos na escola em Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. Para facilitar o entendimento dessa tipologia, cada dimensão do conteúdo está relacionada a uma pergunta, com o propósito de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais, a saber: “dimensão conceitual – o que se deve saber?; dimensão procedimental – o que se deve saber fazer?; dimensão atitudinal – como se deve ser?”.

Coll et al. (2000) entendem que as Habilidades Conceituais são aquelas que se relacionam ao saber sobre alguma coisa, isto é, os fatos e princípios expressos por palavras significativas que produzem imagens mentais e promovem atividade cognitiva para ampliação de significados de fatos memoráveis. As Habilidades Conceituais expressam os saberes declarativos; dizem respeito a fatos, conceitos e princípios científicos, e as capacidades só

podem ser expressadas ou desenvolvidas por meio do ensino deles. Para se desenvolverem Habilidades Conceituais, é preciso ensinar uma base teórica.

A base teórica leva a desenvolver a memória, o raciocínio, o intelecto, conduzindo à construção do conhecimento, por meio de conceitos científicos, intelectuais, filosóficos, calculistas ou de outros parâmetros. Nesse aspecto, o ser humano desenvolve compreensão do mundo que o rodeia e dá bagagem e capacidade para o mercado de trabalho. Essas Habilidades Conceituais fazem parte da construção do pensamento, englobam fatos, conceitos, princípios, e é por meio dele que a pessoa questiona, abrindo assim espaço para as dúvidas, aprendendo a discernir o real do ilusório, gerando conhecimento em um processo infinito. Dellors (2008, p. 28) expõe que:

os conteúdos conceituais fazem parte da construção do pensamento; nele o indivíduo aprende a discernir o real do abstrato, ou ilusório. Abrem-se as portas da dúvida, esta dúvida estimula a descoberta do conhecimento, gerando novas dúvidas, possibilitando descobertas infinitas, sendo este um processo onde “o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente. O processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado. Os conteúdos conceituais são a base do aprender a conhecer, concebendo-nos a oportunidade de lembrar que aprendemos vastamente com as experiências que adquirimos durante a nossa vivência, e acrescentando que “aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis.

As Habilidades Atitudinais têm como principal característica as atitudes dos alunos. Coll et al. (2000) definem Habilidades Atitudinais como tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação.

As Habilidades Atitudinais não são ensinadas diretamente. A aprendizagem depende do comportamento do professor e este servirá de “modelo” para os seus alunos. As Habilidades Atitudinais proporcionam ao aluno posicionar-se perante o que apreende. Detentor dos fatos e de como resolvê-los, é imprescindível que o aluno tenha uma postura perante eles (LÚZIA, 2008).

Segundo Zaballa (1998), o estudo de conhecimentos atitudinais está relacionado às normas de conduta, posturas/posições frente a determinadas situações, valores. Nessa tipologia, Zabala (1998) diferencia os conteúdos atitudinais em três linhas: (1) Valores – são princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. Exemplos: solidariedade, respeito aos outros e às diferenças, responsabilidade, liberdade, etc. (2) Atitudes – são tendências ou predições das pessoas para atuar de certa

maneira. São as formas de conduta de acordo com valores determinados. Exemplos: cooperar com o grupo, ajudar os colegas, respeitar opiniões, participar das tarefas escolares; (3) Normas – são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. Indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer nesse grupo.

Coll et al. (2000, p. 77) definem as Habilidades Procedimentais como “um conjunto de ações ordenadas, orientadas para consecução de uma meta”. As Habilidades Procedimentais são decorrentes do ensino de conteúdo ligado ao saber fazer, isto é, as técnicas de estudo, os métodos investigativos e as estratégias e habilidades que possibilitam a execução de tarefas ou de ações relacionadas à aprendizagem.

Segundo Zabala (1998), as Habilidades Procedimentais incluem as regras, as técnicas, os métodos, as habilidades, as estratégias, os procedimentos, entre outras coisas. “Representa um conjunto de ações ordenadas e com finalidade, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo”. Tais conteúdos são ações dirigidas para se atingir uma meta. Pode-se expressar/indicar conteúdos procedimentais mediante algumas ações, como ler, desenhar, observar, calcular, classificar, relacionar, sintetizar, inferir, etc. Para Zabala (1998), esses conteúdos se situam dentro de três eixos: (1) Motor/Cognitivo: ações realizadas que implicam componentes motores ou cognitivos. Exemplos: saltar e recortar estariam mais próximos do aspecto motor; já as ações inferir, hipotetizar, relacionar estariam mais próximas do cognitivo; (2) Número de ações: é determinado pelo número de ações que se realizam. Alguns procedimentos são compostos por poucas ações e outros por múltiplas ações. Saltar e correr são exemplos de poucas ações. Desenhar e observar necessitam de um número maior de ações; (3) Grau de determinação da ordem das sequências: refere-se ao fato de um lado ter conteúdos cuja ordem das ações é sempre a mesma; o outro lado ter conteúdos cujas ações a serem desenvolvidas e a maneira de organizá-las dependerão em cada caso.

No Quadro 4, retrata-se a essência dos conceitos de Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais, conforme Zabala (1998), Coll et al. (2000), Perrenoud (2002), Dellors (2008), Lúzia (2008).

Quadro 4 – Essência dos conceitos de Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.

Habilidades	Essência dos Conceitos
Conceituais	<p>No desenvolvimento dessa habilidade, é preciso ensinar uma base teórica. Nessa dimensão, o que se deve saber? Relacionam ao saber sobre alguma coisa. Promovem atividade cognitiva para ampliação de significados de fatos memoráveis, ou seja, conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.</p> <p>Expressam os saberes declarativos. Desenvolvem a memória, o raciocínio, o intelecto, conduzindo à construção do conhecimento. Fazem parte da construção do pensamento.</p>
Procedimentais	<p>Representa um conjunto de ações ordenadas e com finalidade, quer dizer, dirigidas à realização de um objetivo. No desenvolvimento dessa habilidade, é preciso desenvolver um conjunto de ações ordenadas, orientadas para consecução de uma meta. Nessa dimensão, o que se deve saber fazer? É decorrente do ensino de conteúdo ligado a saber fazer. Inclui as regras, as técnicas, os métodos, as habilidades, as estratégias, os procedimentos, entre outras coisas.</p>
Atitudinais	<p>Estão relacionadas às normas de conduta, posturas/posições frente a determinadas situações, valores. Nessa dimensão, como se deve ser? Sua principal característica são as atitudes dos alunos. São tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação. Essa habilidade não é ensinada diretamente. Depende do comportamento do professor, que servirá de “modelo” para os seus alunos. Essa habilidade proporciona ao aluno posicionar-se perante o que aprende.</p>

Fonte: elaborado pelo autor com base em Zabala (1998), Coll et al. (2000), Perrenoud (2002), Lúzia (2008).

Mariani (2007) afirma que, em nenhum momento, é retirado do conteúdo dos currículos a importância das Competências e das Habilidades. O Conteúdo continua se destacando no processo, deixando apenas de ser o fim para tornar-se o meio através do qual o aluno adquire suas competências, o que sem o conteúdo não seria possível. A avaliação é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa científica é um conjunto de procedimentos sistemáticos, baseados no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para os problemas propostos mediante o emprego de métodos científicos (ANDRADE, 2007). Richardson (2008, p. 29) explica que “método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”.

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos utilizados no estudo. Primeiramente, trará um delineamento metodológico da pesquisa, seguido da definição da população e amostra, constructo da pesquisa, instrumento de pesquisa e procedimentos de coleta dos dados. Em seguida, expõem-se os procedimentos de análise dos dados e o desenho da pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O delineamento da pesquisa é caracterizado como de cunho descritivo, realizado por meio de levantamento, com abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos do mundo físico e especialmente do mundo humano (variáveis) sem manipulá-los (CERVO E BERVIAN, 1983). Vergara (2000, p. 45) ressalta que a pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

O estudo classifica-se como descritivo, tendo em vista as características e o comportamento das variáveis relacionadas ao Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. Utilizam-se as questões e a interpretação baseada em constructos, associando Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.

A pesquisa qualitativa é delineada por uma atividade situada que posiciona o observador no mundo (DENZIN E LINCOLN, 2005). Bryman (2012, p. 380) afirma que a pesquisa qualitativa tem:

uma visão indutiva da relação teoria-pesquisa, já que o primeiro é gerado a partir do último; uma posição epistemológica a descreve como interpretativa, já que o foco está no entendimento do mundo social pelo exame da interpretação daquele mundo por seus membros; uma posição ontológica a descreve como construtivista, o que implica que as propriedades sociais são resultados da interação entre indivíduos, ao invés de serem consideradas separadas dos envolvidos em sua construção.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. Nesse caso, o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, que são as questões do Exame de Suficiência. Os dados coletados nessas pesquisas são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto. Na análise dos dados coletados, não há preocupação em comprovar hipóteses previamente estabelecidas, porém estas não eliminam a existência de um quadro teórico que direcione a coleta, a análise e a interpretação dos dados.

O foco desta pesquisa é predominantemente qualitativo na sua natureza e essência; as metas de investigação, o entendimento, a descrição, a descoberta e a generalização são baseados na interpretação das questões. Quanto à técnica de interpretação, utiliza-se a Análise de Conteúdo, com o intuito compreender as questões dos Exames Suficiência de forma sistemática. Busca-se, na essência das questões dos Exames de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade do período 2012-2013, detalhes semânticos para classificar o conteúdo das questões em Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. A utilização da Análise de Conteúdo justifica-se porque, segundo Martins e Théophilo (2007), a técnica ajuda a compreender a intenção da comunicação de forma sistemática, uma vez que tenta extrair a essência de um texto utilizando detalhes das informações, dados e evidências disponíveis.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população de uma pesquisa pode ser definida como “o conjunto de elementos que possuem determinadas características” (RICHARDSON, 2008, p. 103). A população inicial desta pesquisa é formada por 4 (quatro) edições do Exame de Suficiência – da 1ª edição de

2012 à 2ª edição de 2013. Os Exames referidos podem ser acessados a partir do sítio da Fundação Brasileira de Contabilidade (www.fbc.org.br).

O Exame de Suficiência engloba conhecimentos relativos às seguintes áreas temáticas: (1) Conhecimentos Contábeis, divididos em Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Contabilidade Aplicada ao Setor Público; (2) conhecimentos Contábeis Avançados, divididos em Contabilidade Gerencial, Auditoria Contábil, Perícia Contábil, Teoria da Contabilidade e Controladoria; (3) Conhecimentos Gerais, que englobam Noções de Direito Público e Privado, Legislação e Ética Profissional, Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade; Conhecimentos de Língua Portuguesa; e (4) Conhecimentos de Matemática Financeira e Estatística.

Quanto à delimitação das questões, estudaram-se aquelas relativas com conteúdos das áreas temáticas Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial e Teoria da Contabilidade. A amostra foi constituída de 101 questões das edições de 2012 a 2013, conforme apresentada no Quadro 5.

Quadro 5 – Delimitação da amostra

Áreas Temáticas/ Edições	1º/2012	2º/2012	1º/2013	2º/2013	Totais
Contabilidade Geral	12	15	15	18	60
Contabilidade de Custos	5	4	4	4	17
Contabilidade Gerencial	4	4	4	3	15
Teoria da Contabilidade	2	3	3	1	9
Totais	23	26	26	26	101

Fonte: elaborado pelo autor.

A delimitação dessas áreas e questões, objetiva contemplar conteúdos de formação básica e os conteúdos de formação profissional.

3.3 CONSTRUCTO DA PESQUISA

O constructo da pesquisa tem o intuito de demonstrar como será articulada a teoria com a pesquisa empírica, com vistas a responder ao problema de pesquisa. De acordo com Martins e Pelissaro (2005), um constructo é uma variável, um conjunto de termos, de

conceitos e de variáveis, isto é, uma definição operacional robusta que busca representar empiricamente um conceito dentro de um quadro teórico específico. No Quadro 6, apresentam-se as definições constitutivas dos constructos que serão utilizados para parametrizar a análise de cada uma das questões do Exame de Suficiência.

Quadro 6 – Definição constitutiva dos elementos críticos dos constructos

CONSTRUCTOS	DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA DOS ELEMENTOS CRÍTICOS DOS CONSTRUCTOS
<p>Habilidades Conceituais</p> <p>Focam, prioritariamente, bases teóricas.</p> <p>Níveis de Aprendizagem: Conhecimento e compreensão – Bloom (1974)</p>	<p>As questões que avaliam as Habilidades Conceituais preocupam-se, prioritariamente, com bases teóricas. Assim, propõem-se a avaliar as habilidades quanto ao que se deve saber em relação a:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) conhecer conceitos e terminologia de Ciências Contábeis; (2) ter capacidade de identificar teorias da Contabilidade; (3) recordar significados de conceitos aplicáveis à Contabilidade; (4) expressar saberes declarativos do conhecimento contábil; (5) desenvolver raciocínio para a construção de argumentos na área da Contabilidade. (6) articular teoria e prática; (7) interpretar fenômenos contábeis à luz de teorias.
<p>Habilidades Procedimentais</p> <p>Preocupam-se com as ações direcionadas à realização de determinados objetivos.</p> <p>Níveis de Aprendizagem: Aplicação e Análise – Bloom (1974)</p>	<p>As questões que objetivam avaliar as Habilidades Procedimentais preocupam-se com as ações direcionadas à realização de determinados objetivos. Assim, propõem-se a avaliar as habilidades quanto ao que se deve saber fazer em relação a:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) executar metas associadas à Contabilidade; (2) aplicar regras da Contabilidade; (3) utilizar técnicas do processo contábil; (4) preparar informações contábeis nos padrões exigidos por órgãos reguladores; (5) preparar informações qualitativas sobre Contabilidade; (6) uso de procedimentos para realizar a Contabilidade; (7) elaborar pareceres e relatórios da área contábil.
<p>Habilidades Atitudinais</p> <p>Preocupam-se com normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações e valores.</p> <p>Níveis de Aprendizagem: Síntese e Avaliação – Bloom (1974)</p>	<p>As questões que objetivam avaliar as Habilidades Atitudinais preocupam-se com normas de conduta, posturas/posições frente a determinadas situações e valores. Assim, propõem-se a avaliar as habilidades voltadas ao como se deve ser em relação a:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) demonstrar visão sistêmica da atividade contábil; (2) demonstrar interdisciplinaridade da atividade contábil; (3) adequar o comportamento a legislação inerente às funções contábeis; (4) posicionar-se criticamente perante o que aprendeu em Ciências Contábeis; (5) disseminar as informações contábeis com nível de precisão; (6) gerar informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania; (7) exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas na legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Fonte: elaborado pelo autor.

As definições apresentadas acima apontam caminhos que ajudam a equalizar as questões do Exame de Suficiência, considerando as definições de Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais.

Para identificar as questões que abordaram conteúdo com o propósito de desenvolver Habilidades Conceituais considerou-se as definições teóricas dos Níveis de Aprendizagem “Conhecimento e Compreensão” da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974). O Nível de Aprendizagem Conhecimento lembra informações e conteúdos previamente abordados, como fatos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios e procedimentos. O objetivo principal desse nível de aprendizagem é trazer à consciência esses conhecimentos. O Objetivo do Nível Compreensão é dar significado ao conteúdo. Essa habilidade pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma ou contexto, oral, escrita ou diagramas. Nesse nível de aprendizado, encontra-se a capacidade de entender a informação ou fato, de captar seu significado e de utilizá-la em contextos diferentes (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Para as Habilidades Procedimentais, consideraram-se ações direcionadoras para a realização de determinados objetivos, igualmente aderentes aos Níveis de Aprendizagem “Aplicação e Análise” da Taxonomia. No nível da Aprendizagem Aplicação avalia se as questões focam métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas, utilizando-se regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias. O Nível de Análise tem a finalidade de entender a estrutura final, identificando partes e suas inter-relações (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Nas Habilidades Atitudinais observou-se se as questões relacionam-se com normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações e valores, o que se relaciona aos Níveis de Aprendizagem “Síntese e Avaliação” da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974). O nível de Síntese envolve a produção de uma comunicação única de temas ou discursos; um plano de operações propostas; ou um conjunto de relações abstratas para classificar as informações. No nível da Avaliação, a essência está na capacidade de julgar o valor do material, ou seja, julgar a proposta, a pesquisa ou o projeto para um propósito específico. Tal julgamento do valor do conhecimento é baseado em critérios externos relevantes ou internos, fatores de organização, ou os dois critérios juntos (FERRAZ; BELHOT, 2010).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE EVIDÊNCIAS

Para a análise das questões do Exame de Suficiência das edições de 2012 a 2013, será utilizado o Instrumento de Pesquisa apresentado no Quadro 7. Para a coleta de evidências utilizam-se os elaboradores de questões do Exame e o próprio pesquisador. Os procedimentos de categorização da Análise de Conteúdo foram divididos em três partes, cada uma composta por 7 itens de análise; os elaboradores e o pesquisador atribuíram nota 1 (um) para as questões que faziam referência explícita ou implícita às Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais e nota 0 (zero), caso contrário, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Procedimentos para categorização da Análise do Conteúdo.

	Itens de verificação	Elaboradores		Pesquisador	
		Sim	Não	Sim	Não
CONCEITUAIS: Focam, prioritariamente, bases teóricas. Níveis de Aprendizagem: Conhecimento e compreensão – Bloom (1974)	Relaciona o saber sobre alguma coisa na área da contabilidade.				
	Descreve conceito e terminologia de Ciências Contábeis.				
	Identifica teorias da Contabilidade.				
	Promove atividade cognitiva promovendo a compreensão e aplica conceitos da área contábil.				
	Expressa um saber declarativo da área contábil.				
	Desenvolve a memória, o raciocínio, conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade.				
	Desenvolve uma construção do pensamento para poder argumentar na área da Contabilidade.				
PROCEDIMENTAIS: Preocupam-se com as ações direcionadas à realização de determinados objetivos. Níveis de Aprendizagem: Aplicação e Análise - Bloom (1974)	Relaciona o que se deve saber fazer na área contábil.				
	Descreve ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta associada à Contabilidade.				
	Trabalha regras aplicadas ao uso da Contabilidade.				
	Relaciona técnicas a serem utilizadas para trabalhar a Contabilidade.				
	Apresenta métodos utilizados na construção dos dados contábeis.				
	Inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos.				
	Usa procedimentos para realizar a Contabilidade, elaborar pareceres e relatórios da área contábil.				
ATITUDINAIS: Preocupam-se com normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações e valores. Níveis de Aprendizagem: Síntese e Avaliação – Bloom (1974)	Relaciona como se deve ser na área da Contabilidade.				
	Demonstra visão sistêmica e interdisciplinaridade da atividade contábil.				
	Adequa o comportamento à legislação inerente às funções contábeis.				
	Exige posicionamento em assuntos de Contabilidade.				
	Dissemina as informações contábeis, com nível de precisão.				
	Gera informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania.				
	Exerce a ética e proficiência das atribuições e prerrogativas da área contábil, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.				

Fonte: elaborado pelo autor.

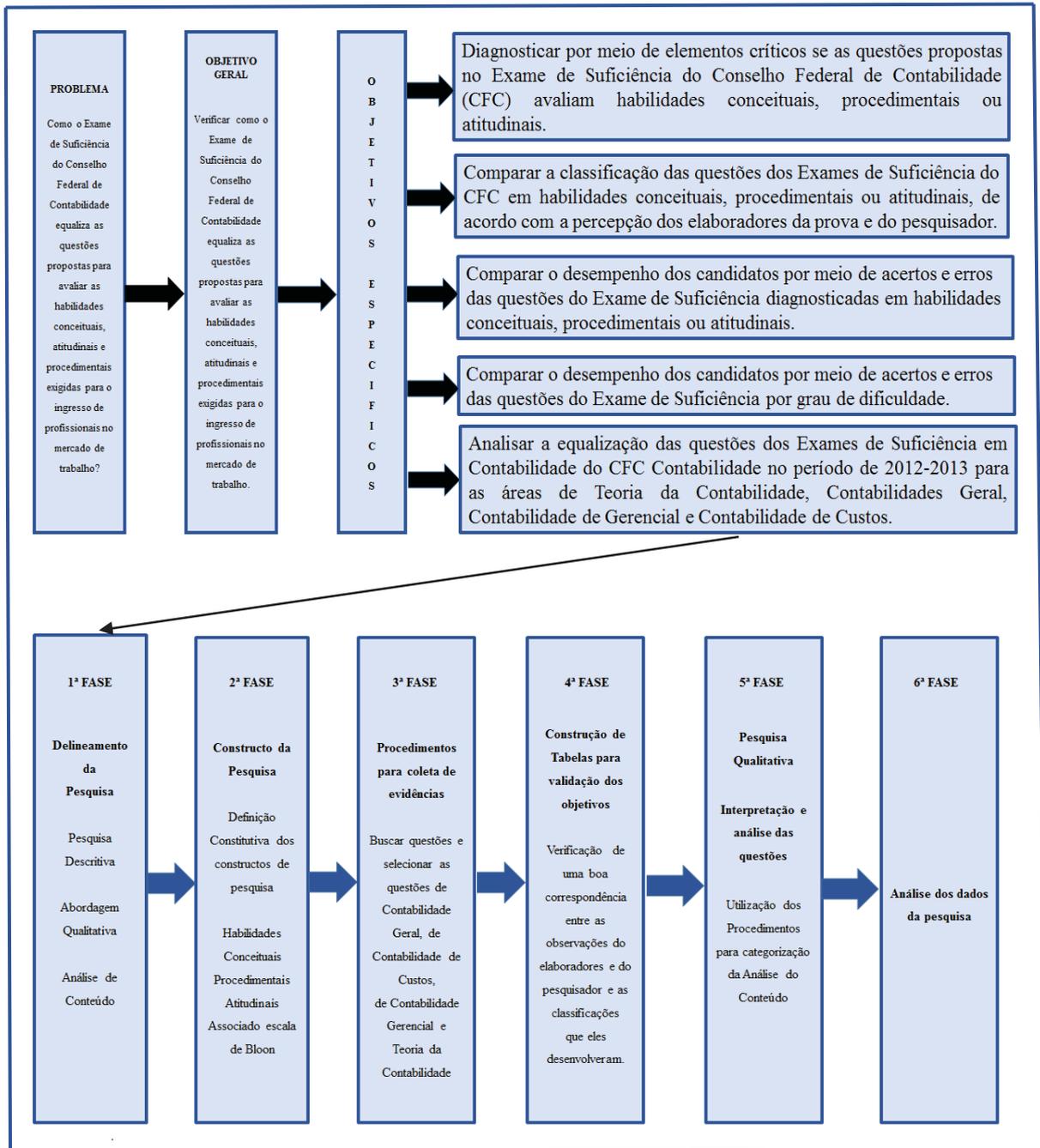
Após a atribuição de notas (1) ou (0) aos elementos críticos dos constructos para cada uma das questões, utilizou-se como critérios para classificação das mesmas em Habilidades

Conceituais, Procedimentais e Atitudinais a seguinte escala: (a) somatório das notas dos elementos críticos igual a “0” denota não existir nenhuma vertente conceitual, procedimental ou atitudinal; (b) somatório das notas dos elementos críticos em intervalo de “1 a 3” denota possuir vertente conceitual, procedimental ou atitudinal; (c) somatório das notas dos elementos críticos em intervalo de “4 a 6” denota predominância conceitual, procedimental ou atitudinal; (d) somatório das notas dos elementos críticos igual a “7” denota totalmente Habilidade Conceitual, procedimental ou atitudinal.

3.5 RESUMO DO DESENHO DA PESQUISA

Os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa de modo conciso e seguindo uma trajetória predefinida são apresentados na Figura 1.

Figura 1: Resumo do desenho da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se a apresentar e discutir os resultados. Inicialmente, é apresentada uma breve categorização do Exame de Suficiência; em seguida, é apresentado o diagnóstico das questões por meio de elementos críticos. Posteriormente, são comparados os elementos críticos utilizados na classificação das Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. Após, são apresentados os acertos e erros *versus* o grau de dificuldade *versus* habilidades e os acertos e erros *versus* habilidades. Por fim, equalizam-se as questões dos Exames de Suficiência em Contabilidade.

4.1 Breve Caracterização do Exame de Suficiência

O Exame de Suficiência foi instituído em 1999, por meio da Resolução CFC n.º 853/99 (Art. 1º), com base no Art. 12 do Decreto-Lei n.º 9.295, de 27 de maio de 1946, que determina que o exercício da profissão de Contador somente poderá ocorrer depois de deferido o registro profissional pelo Conselho Regional de Contabilidade, cabendo, entretanto, ao Conselho Federal de Contabilidade a coordenação do Sistema CFC/CRCs.

O Exame de Suficiência não tem caráter discriminatório, uma vez que o Sistema CFC/CRCs oferece um único exame no Brasil. Por isso, o conteúdo é básico e não abrange possibilidades de regionalismos. Os conhecimentos avaliados são as áreas de conhecimento trabalhadas nas IES, com base na Resolução CNC/CES 10, de 16.12.2004. Os Conhecimentos Contábeis são divididos em: Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Contabilidade Aplicada ao Setor Público; os Conhecimentos Contábeis Avançados são divididos em: Contabilidade Gerencial, Auditoria Contábil, Perícia Contábil, Teoria da Contabilidade e Controladoria; os Conhecimentos Gerais são divididos em: Noções de Direito Público e Privado, Legislação e Ética Profissional, Princípios de Contabilidade e Normas Brasileiras de Contabilidade; Conhecimentos de Língua Portuguesa; e Conhecimentos de Matemática Financeira e Estatística.

No intuito de fiscalizar o exercício profissional, em caráter preventivo, o inciso XXXII do Art. 17 do Estatuto dos Conselhos de Contabilidade (Resolução CFC n.º 825/98),

estabelece que compete ao Conselho Federal de Contabilidade dispor sobre o Exame de Suficiência como requisito para a obtenção de Registro Profissional em CRC.

No primeiro semestre de 2005, antes da aplicação da 11ª edição, o Exame de Suficiência foi suspenso temporariamente, por meio de decisão judicial proferida nos Processos n.º 2005.34.00.006.208-4 (14ª Vara Federal do Distrito Federal/DF) e n.º 2004.72.00.015564-0 (Justiça Federal de Florianópolis/SC). Com essa decisão, os Conselhos Regionais de Contabilidade passaram a registrar os profissionais nas categorias de Técnico em Contabilidade e Contador, sem a necessidade de certidão de aprovação em Exame de Suficiência, enquanto aguardavam nova decisão judicial, ou elaboração de lei específica, para sua regulamentação.

Em 2005, o Projeto de Lei n.º 39 (n.º 2.485/2003 na Câmara dos Deputados), aprovado pelo Congresso Nacional, foi vetado pela Casa Civil, Mensagem n.º 857, de 15 de dezembro de 2005. Em 2008, depois de passar por várias audiências públicas na classe contábil brasileira, o Conselho Federal de Contabilidade encaminhou ao Congresso Nacional um outro projeto de lei para alterar o Decreto-Lei n.º 9.295, de 27, de maio de 1946, com várias modificações, e incluía, no Art. 6º, as atribuições do Conselho Federal de Contabilidade, a saber: organizar o seu regimento interno; aprovar os regimentos internos organizados pelos Conselhos Regionais e modificar o que fosse necessário, a fim de manter a respectiva unidade de ação; tomar conhecimento de quaisquer dúvidas suscitadas nos Conselhos Regionais e dirimi-las; decidir, em última instância, recursos de penalidade imposta pelos Conselhos Regionais; publicar o relatório anual de seus trabalhos, no qual deveria figurar a relação de todos os profissionais registrados; regular os princípios contábeis, o Exame de Suficiência, o Cadastro de Qualificação Técnica e os programas de Educação Continuada; e editar Normas Brasileiras de Contabilidade de naturezas técnica e profissional.

No dia 11 de junho de 2010, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n.º 12.249/10 (publicada no Diário Oficial da União, no dia 14 de junho), que alterou o Decreto-Lei n.º 9.295, de 27 de maio de 1946, que regulamenta a profissão contábil no território nacional. Os artigos da Lei n.º 12.249/10, que se referem à profissão contábil são os de números 76 e 77 e estão na Seção V - Das Taxas e Demais Disposições. A Lei é retroativa a 16 de dezembro de 2009.

4.2 DIAGNÓSTICO DAS QUESTÕES POR MEIO DE ELEMENTOS CRÍTICOS

4.2.1 Na Percepção do Pesquisador

Para diagnosticar as questões das edições Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade de 2012 e 2013 em Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais, foram considerados os elementos críticos apresentados na definição constitutiva dos constructos da pesquisa constante no Quadro 6 na percepção dos elaboradores e do pesquisador. Para tanto, todos os elementos críticos das três habilidades foram valorados em nota (1), caso as questões do Exame apresentassem vertentes condizentes com os parâmetros de cada um dos elementos críticos; do contrário receberam nota (0).

O somatório das notas dos elementos críticos foi utilizado para classificar as questões em: (1) não possui nenhuma vertente conceitual, procedimental ou atitudinal; (2) possui vertente conceitual, procedimental ou atitudinal; (3) as questões abordam conteúdo predominantemente conceitual, procedimental ou atitudinal; (4) as questões abordam conteúdo totalmente Habilidade Conceitual, procedimental ou atitudinal. O registro detalhado das frequências das pontuações de cada uma das questões estudadas é apresentado no Apêndice A.

Na Tabela 1, apresenta-se a estatística descritiva global de todas as edições estudadas do Exame de Suficiências por áreas temáticas na percepção do pesquisador.

Tabela 1 – Estatística Descritiva por habilidades de 1ª e 2ª 2012 – 1ª e 2ª 2013 – percepção do pesquisador

Áreas Temáticas	Classificação dos itens de verificação	CONCEITUAL		PROCEDIMENTAL		ATITUDINAL	
		Fri	Fri%	Fri	Fri%	Fri	Fri%
Contabilidade Geral	Não possui vertente			9	15%	56	94%
	Possui vertentes	7	12%	8	13%	2	3%
	Predominantemente	51	85%	27	45%	2	3%
	Totalmente	2	30%	16	27%		
Contabilidade de Custos	Não possui vertente			3	17%	16	94%
	Possui vertentes	3	18%			1	6%
	Predominantemente	14	82%	10	59%		
	Totalmente			4	24%		
Contabilidade Gerencial	Não possui vertente			1	7%	7	47%
	Possui vertentes			1	7%	8	53%
	Predominantemente	15	100%	10	67%		
	Totalmente			3	19%		
Teoria da Contabilidade	Não possui vertente			4	45%	9	100%
	Possui vertentes						
	Predominantemente	9	100%	3	33%		
	Totalmente			2	22%		

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Analisando as quatro edições do Exame de Suficiência, na percepção do pesquisador, as questões de Contabilidade Geral apresentam 85% de frequência predominantemente conceitual. Predominam 45% de Habilidades Procedimentais e não se constataram Habilidades Atitudinais em 94% das questões.

As questões de Contabilidade de Custos são 82% predominantemente Conceituais; em 59% das questões predominam Habilidades Procedimentais; em 94% das questões não foram identificadas Habilidades Atitudinais; as questões de Contabilidade Gerencial focaram totalmente Habilidades Conceituais; em 67% das questões também predominaram Habilidades Procedimentais; e, ainda, 53% das questões apresentaram vertentes de Habilidades Atitudinais.

Na área temática de Teoria da Contabilidade, constatou-se predomínio de Habilidades Conceituais em todas as questões; 45% das questões exploraram as Habilidades Procedimentais; em 33% e 22%, há conteúdos predominantemente e totalmente Procedimentais, respectivamente; e nenhuma questão apresentou qualquer vertente de Atitudinal. Assim, em uma percepção global por parte do pesquisador, as questões dos Exames de Suficiência das quatro edições foram predominantemente Conceituais (92%); 51% das questões exploraram níveis de Habilidades Procedimentais; e 84% das questões não possuem Habilidades Atitudinais.

4.2.2 Na Percepção dos Elaboradores

Na Tabela 2, apresenta-se a estatística descritiva global de todas as edições estudadas do Exame de Suficiência por áreas temáticas na percepção dos elaboradores.

Tabela 2 – Estatística Descritiva por habilidades de 1ª e 2ª 2012 – 1ª e 2ª 2013 – percepção dos elaboradores

Áreas Temáticas	Classificação dos itens de verificação	CONCEITUAL		PROCEDIMENTAL		ATITUDINAL	
		Fri	Fri%	Fri	Fri%	Fri	Fri%
Contabilidade Geral	Não possui vertente	1	2%	10	17%	52	87%
	Possui vertentes	29	48%	9	15%	5	8%
	Predominantemente	29	48%	20	33%	3	5%
	Totalmente	1	2%	21	35%		
Contabilidade de Custos	Não possui vertente			2	12%	10	59%
	Possui vertentes	5	29%	3	18%	7	41%
	Predominantemente	11	65%	6	35%		
	Totalmente	1	6%	6	35%		
Contabilidade Gerencial	Não possui vertente			1	7%	4	26%
	Possui vertentes	1	7%	3	20%	10	67%
	Predominantemente	13	86%	4	26%	1	7%
	Totalmente	1	7%	7	47%		
Teoria da Contabilidade	Não possui vertente			4	45%	6	67%
	Possui vertentes	3	33%	3	33%	3	33%
	Predominantemente	5	56%	2	22%		
	Totalmente	1	11%				

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Analisando-se as quatro edições do Exame de Suficiência, na percepção dos elaboradores, as questões de Contabilidade Geral apresentam 48% de frequência predominantemente Conceituais; apresentam também 48% com vertentes Conceituais; 35% das questões possui habilidades totalmente Procedimentais; 33% com habilidade predominantemente Procedimentais; 87% não apresentaram Habilidades Atitudinais; e apenas 13% possuem vertentes e predomínio da Habilidade Atitudinal.

Quanto às questões de Contabilidade de Custos, observou que 65% possui predomínio de Habilidades Conceituais; 35% das questões são predominantemente Procedimentais; 35% também possuem conteúdos totalmente Procedimentais; e 41% apresentaram vertentes de Habilidades Atitudinais.

Em 86% das questões de Contabilidade Gerencial, observou-se que os conteúdos são predominantemente Conceituais; 20% possuem vertentes Procedimentais; 26% são

predominantemente Procedimentais; 47% são totalmente Procedimentais; 74% apresentam vertentes e predomínio da Habilidade Atitudinais (67% e 7%).

Em Teoria da Contabilidade, predominam 56% de Habilidade Conceitual; 45% não possuem Habilidades Procedimentais; 55% possuem conjuntamente vertentes e predomínio de Habilidades Procedimentais; 67% não apresentaram vertentes de Habilidades Atitudinais na percepção dos elaboradores.

Desse modo, na percepção global dos elaboradores, as edições do Exame de Suficiência são predominantemente Conceituais (64%) e também apresentam vertentes Conceituais em 29% das questões; 29% possuem nível predominantemente de Habilidades Procedimentais e também 29% das questões foram diagnosticadas como totalmente Procedimentais. Por fim, 40% apresentaram vertentes de Habilidades Atitudinais. No Quadro 8, apresenta-se o resumo do diagnóstico por meio de elementos críticos e se as questões avaliam Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais na percepção do pesquisador e dos elaboradores.

Quadro 8 – Quadro comparativo da percepção de elaboradores e pesquisador

Habilidades / Classificação dos itens de verificação	Elaboradores		Pesquisador	
	Classificação dos itens de verificação		Classificação dos itens de verificação	
Habilidade Conceitual	Predominantemente	64%	Predominantemente	92%
Habilidade Procedimental	Predominantemente/Totalmente	58%	Predominantemente	51%
Habilidade Atitudinais	Possui vertentes	40%	Não possui vertentes	84%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Nas quatro edições do Exame de Suficiência, na percepção do pesquisador, apresentou-se como sendo de abordagem predominantemente Conceitual (92%), focando prioritariamente as bases teóricas de Contabilidade e os níveis Conhecimento e Compreensão da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974). As questões se preocuparam com as ações direcionadas para a realização de determinados objetivos e possuem Níveis de Aprendizagem de Aplicação e Análise na ordem de 51%, mostrando um índice menor de Habilidades Procedimentais. Ainda na percepção do pesquisador, o Exame não se preocupa

com normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações e valores e com os Níveis de Aprendizagem de Síntese e Avaliação na ordem de 84%.

Na percepção de elaboradores, o Exame de Suficiência nessas quatro edições se apresenta predominantemente Conceitual, com 64% focando bases teóricas e os níveis de conhecimento e compreensão. Com 58% de ações direcionadas para a realização de determinados objetivos e Níveis de Aprendizagem de Aplicação e Análise da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974), mostra um índice equilibrado de Habilidades Procedimentais com as Conceituais. O Exame apresenta vertentes de normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações, valores e com os Níveis de Aprendizagem de Síntese e Avaliação da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974) na ordem de 40%.

4.3 COMPARAÇÃO DOS ELEMENTOS CRÍTICOS UTILIZADOS NA CLASSIFICAÇÃO DAS HABILIDADES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS

Para a comparação dos elementos críticos utilizados na classificação das questões dos Exames de Suficiência, apresentam-se estatísticas descritivas das pontuações atribuídas pelos cinco elaboradores de questões do Exame 2012-2013 e pelo pesquisador aos elementos críticos dos constructos das Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais.

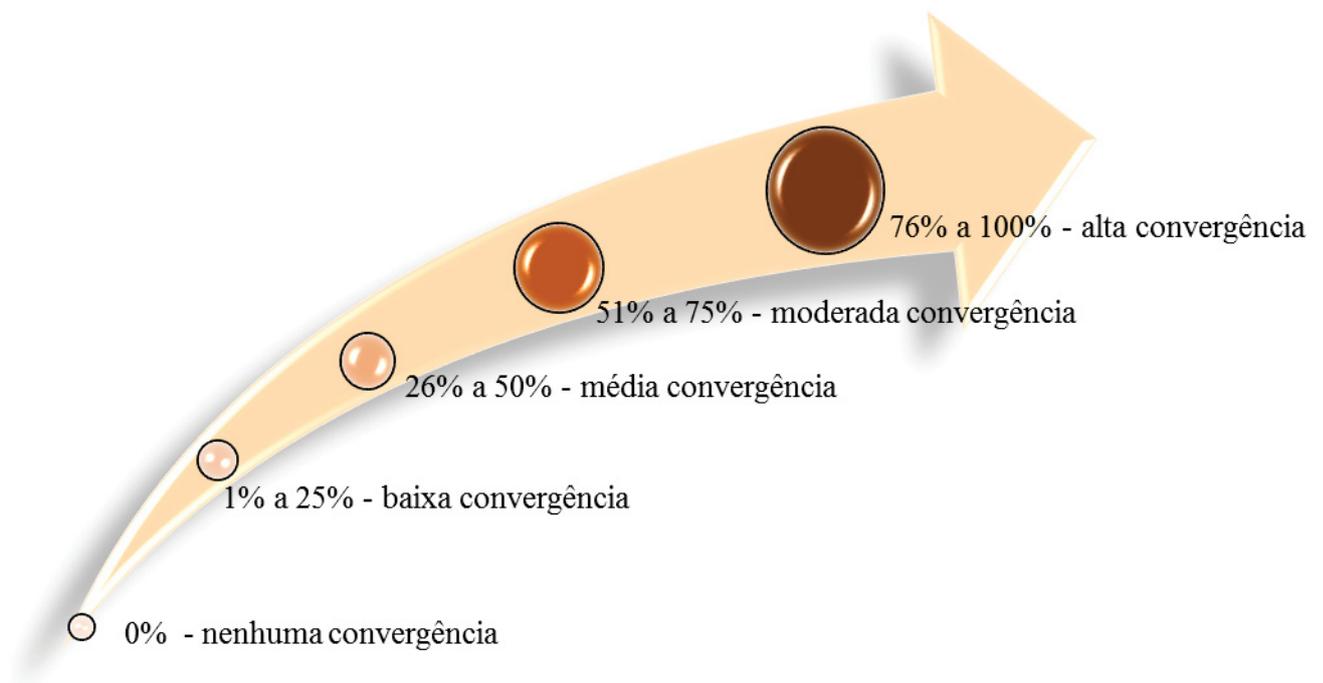
Inicialmente, apresenta-se a descrição das questões que envolvem as Habilidades Conceituais que enfocam, prioritariamente, as bases teóricas. As Habilidades Conceituais estão associadas ao Conhecimento e à Compreensão propostos nos Níveis de Aprendizagem da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1983). Os resultados estão agrupados em áreas temáticas do Exame de Suficiência: Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial e Teoria da Contabilidade.

Na sequência, mostra-se a descrição das questões que analisam a Habilidade Procedimental. A Habilidade Procedimental relaciona-se às ações direcionadas aos Níveis de Aprendizagem da Aplicação e de Análise da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974). Por último, são apresentadas as análises das questões com enfoque nas Habilidades Atitudinais. As questões cujo enfoque foram as Habilidades Atitudinais

objetivaram avaliar normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações e valores e estão diretamente associadas aos Níveis de Aprendizagem de Avaliação e Síntese da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974).

Para fins de análise, foi criada uma escala de convergência ascendente com o objetivo de facilitar o entendimento da classificação desse objetivo em relação à classificação das questões em Habilidades Conceituais, Habilidades Procedimentais e Habilidades Atitudinais e associar as bases teóricas dos Níveis de Aprendizagem do Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974) no Domínio Cognitivo. O grau de convergência é apresentado em grau de ascendência. Assim, 0% exprime que não houve nenhuma convergência; de 1% a 25% denota baixa convergência para nível ascendente; de 26% a 50% – denota que houve média convergência para nível ascendente; de 51% a 75%, moderada convergência para nível ascendente; e de 76% a 100% mostra alta convergência para nível ascendente. Os Níveis de Aprendizagem são considerados convergentes se eles se localizarem no mesmo quadrante. A figura 2 apresenta a escala de convergência ascendente.

Figura 2 – Escala de Convergência Ascendente



Fonte – elaborado pelo autor

4.3.1 Habilidades Conceituais

Para classificar as questões em Habilidades Conceituais, foram definidos itens de verificação, englobando: (1) relaciona o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade; (2) descreve conceito e terminologia de Ciências Contábeis; (3) identifica Teorias da Contabilidade; (4) promove atividade cognitiva promovendo a compreensão e aplica conceitos da área contábil; (5) expressa um saber declarativo da área contábil; (6) desenvolve a memória e o raciocínio, conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade; (7) desenvolve uma construção do pensamento para poder argumentar na área da Contabilidade, conforme apresentado no Quadro 7.

Os resultados agrupados na Tabela 3 apresenta a estatística descritiva das questões de Contabilidade Geral nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

Tabela 3 – Frequência das Habilidades Conceituais em Contabilidade Geral

Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade.	58%	93%	93%	83%	82%	100%	100%	100%	94%	99%
Descreve conceito e terminologia de Ciências Contábeis.	25%	27%	27%	50%	33%	42%	40%	40%	78%	50%
Identifica Teorias da Contabilidade.		20%	7%	6%	8%		13%		6%	5%
Promove atividade cognitiva, buscando a compreensão, e aplica conceitos da área contábil.	83%	93%	73%	78%	82%	100%	93%	100%	100%	98%
Expressa um saber declarativo da área contábil.	42%	87%	73%	72%	69%	92%	100%	100%	83%	94%
Desenvolve a memória e o raciocínio, conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade.	58%	80%	73%	78%	73%	92%	100%	100%	100%	98%
Desenvolve uma construção do pensamento para poder argumentar na área da Contabilidade.		40%	40%		20%	42%	60%	93%	83%	70%

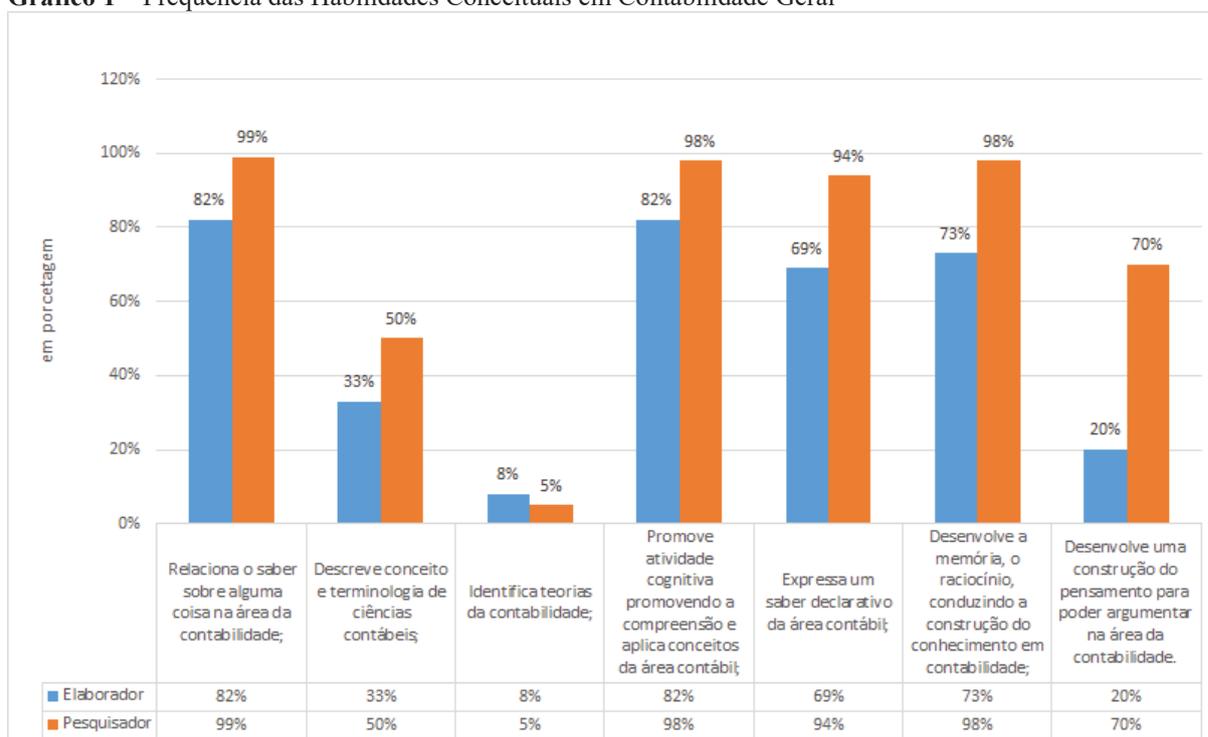
Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa.

Nas edições do Exame em Contabilidade Geral, em 4 dos 7 itens de verificação, ocorreram convergência de resultados na percepção dos elaboradores e pesquisador. Com

baixa convergência, foram identificadas as questões de Teorias da Contabilidade; em média convergência, as questões que envolvem conceitos e terminologia de Ciências Contábeis e os itens que relacionam o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade. Os demais itens divergiram, destoando os quadrantes na percepção do pesquisador e dos elaboradores.

No Gráfico 1, mostra-se a comparação da média dos itens de verificação no período estudado.

Gráfico 1 – Frequência das Habilidades Conceituais em Contabilidade Geral



Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

A média das questões que apresentaram alta convergência nos itens de verificação relacionados às Habilidade Conceituais foi de 82% na percepção dos elaboradores. Para o pesquisador, essa média foi 99%. Os resultados mostram que os conteúdos abordados nas questões possuem vertentes de Habilidades Conceituais. Uma possível explicação é que as questões são mais pragmáticas devido a uma menor exigência no uso de conceitos e terminologias de Ciências Contábeis e nas suas teorias. Elaboradores e pesquisador possuem opiniões divergentes sobre os itens de verificação: (1) expressa um saber declarativo da área contábil; (2) desenvolve a memória e o raciocínio, conduzindo a construção do conhecimento em Contabilidade; e (3) desenvolve uma construção do pensamento para poder argumentar na

área da Contabilidade. Identificaram-se média e baixa convergência, respectivamente, em descrição de conceitos e terminologias na área de Ciências Contábeis e que as questões não abordaram teorias aplicadas na Contabilidade, sugerindo que as questões de Contabilidade Geral são mais pragmáticas.

Os resultados agrupados na Tabela 4 referem-se às questões de Contabilidade de Custos nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

Tabela 4 – Frequência das Habilidades Conceituais em Contabilidade de Custos

Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Descreve conceito e terminologia de Ciências Contábeis.	40%	25%		75%	35%	100%	75%	50%	75%	75%
Identifica Teorias da Contabilidade.		25%		25%	13%	100%	25%		25%	38%
Promove atividade cognitiva, buscando a compreensão, e aplica conceitos da área contábil.	40%	75%	100%	100%	79%	100%	75%	100%	100%	94%
Expressa um saber declarativo da área contábil.	80%	100%	100%	100%	95%	100%	100%	100%	100%	100%
Desenvolve a memória e o raciocínio, conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade.	40%	100%	100%	25%	66%	100%	100%	100%	75%	94%
Desenvolve uma construção do pensamento para poder argumentar na área da Contabilidade.	60%	100%	100%	25%	71%	100%	75%	100%	75%	88%

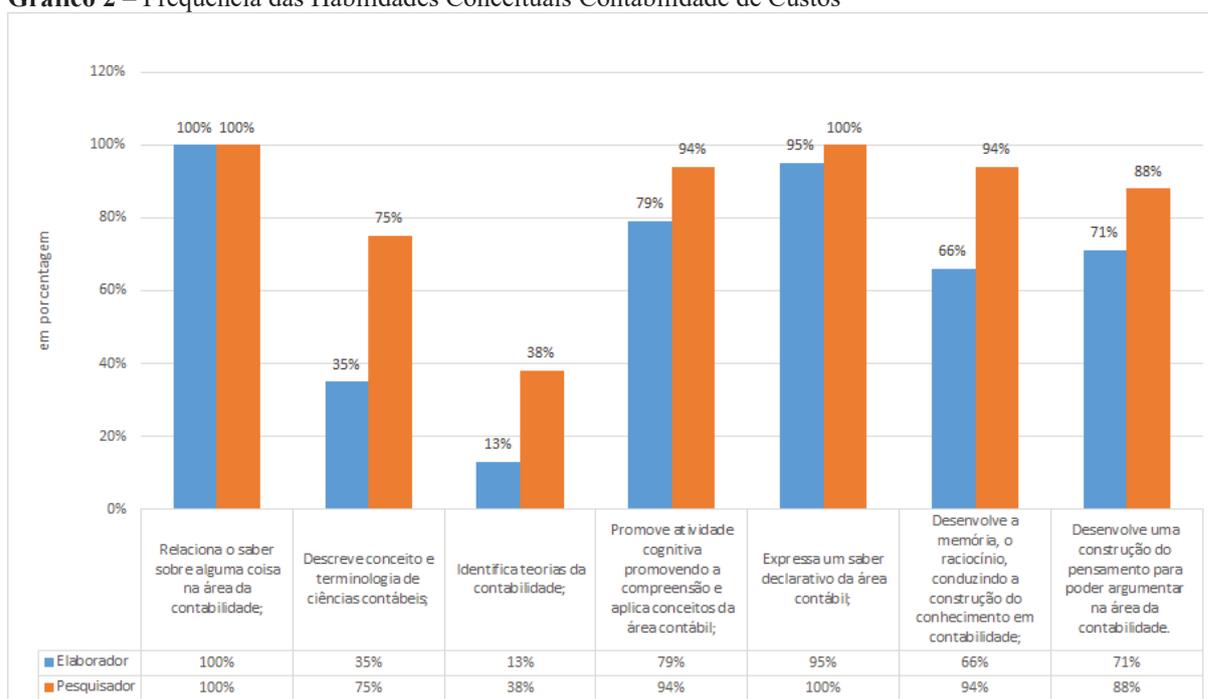
Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Na área de Contabilidade de Custos, 3 dos 7 itens de verificação obtiveram resultados de alta convergência na percepção de elaboradores e pesquisador. Os itens com maior convergência foram: (1) relaciona o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade; (2) promove atividade cognitiva, buscando a compreensão, e aplica conceitos da área contábil; (3) expressa um saber declarativo da área contábil. Os itens divergentes, na percepção de elaboradores e pesquisador, foram: (1) descreve conceito e terminologia de Ciências Contábeis; identifica Teorias da Contabilidade; (2) desenvolve a memória e o raciocínio,

conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade; e (3) desenvolve uma construção do pensamento para argumentar na área da Contabilidade.

No Gráfico 2, mostra-se a comparação da média dos itens de verificação no período estudado.

Gráfico 2 – Frequência das Habilidades Conceituais Contabilidade de Custos



Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Nos itens de verificação de alta convergência, a percepção dos elaboradores e pesquisador nessa área temática obteve, respectivamente, 88% e 98% de Habilidade Conceitual. Existe uma predominância de que as questões privilegiaram conteúdos relacionados às Habilidades Conceituais na percepção do pesquisador; já na percepção dos elaboradores, as questões possuem apenas vertentes Conceituais. No entanto, mesmo havendo divergência de opiniões entre pesquisador e elaboradores, não se pode negar que as avaliações são mais pragmáticas devido a uma menor exigência no uso de conceitos e terminologias da área de Ciências Contábeis.

Os resultados agrupados na Tabela 5 apresentam-se como a estatística descritiva das questões de Contabilidade Gerencial nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

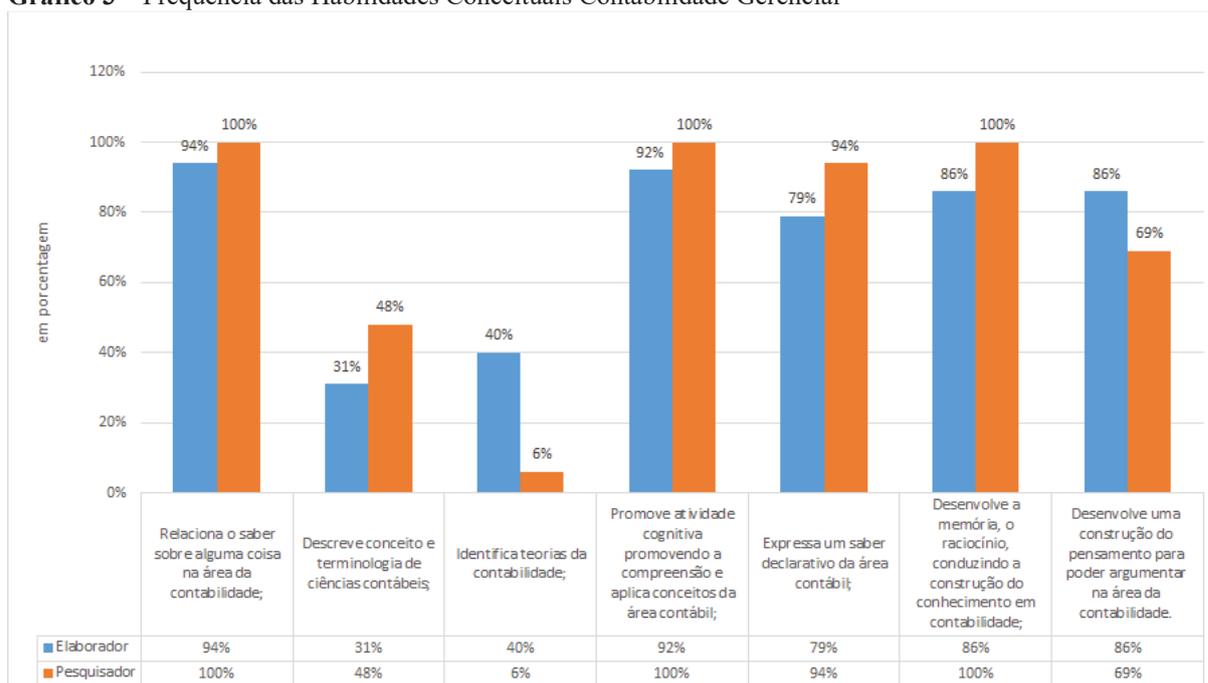
Tabela 5 – Frequência das Habilidades Conceituais em Contabilidade Gerencial

Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade.	100%	75%	100%	100%	94%	100%	100%	100%	100%	100%
Descreve conceito e terminologia de Ciências Contábeis.	100%	25%			31%	50%	75%		67%	48%
Identifica Teorias da Contabilidade.	50%	75%		33%	40%		25%			6%
Promove atividade cognitiva, buscando a compreensão, e aplica conceitos da área contábil.	100%	100%	100%	67%	92%	100%	100%	100%	100%	100%
Expressa um saber declarativo da área contábil.	50%	100%	100%	67%	79%	100%	100%	75%	100%	94%
Desenvolve a memória e o raciocínio, conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade.	75%	100%	100%	67%	86%	100%	100%	100%	100%	100%
Desenvolve uma construção do pensamento para poder argumentar na área da Contabilidade.	75%	100%	100%	67%	86%	50%	50%	75%	100%	69%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Dos sete itens de verificação da área de Contabilidade Gerencial, cinco foram convergentes na percepção de elaboradores e pesquisador. Quatro itens possuem alta convergência: (1) relaciona o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade; (2) promove atividade cognitiva, buscando a compreensão, e aplica conceitos da área contábil; (3) expressa um saber declarativo da área contábil; e (4) desenvolve a memória e o raciocínio, conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade. Apenas o item que avalia se as questões descrevem conceito e terminologia de Ciências Contábeis obteve baixa convergência. Os demais itens referentes à identificação de Teorias da Contabilidade e ao desenvolvimento e uma construção do pensamento para poder argumentar na área da Contabilidade foram divergentes.

No Gráfico 3, apresenta-se a frequência média dos itens de verificação para as questões de Contabilidade Gerencial.

Gráfico 3 – Frequência das Habilidades Conceituais Contabilidade Gerencial

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

A percepção dos elaboradores nessa área temática obteve alta convergência observada em 88% das questões, e o pesquisador reconhece essa alta convergência na ordem de 100%. Em geral, as questões privilegiaram conteúdos que avaliam Habilidades Conceituais. Entende-se que as avaliações de conteúdo das questões de Contabilidade de Custos são mais pragmáticas e exigem menos conceitos e terminologias da área de Ciências Contábeis.

Os resultados agrupados na Tabela 6 apresenta a estatística descritiva das questões de Teoria da Contabilidade nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

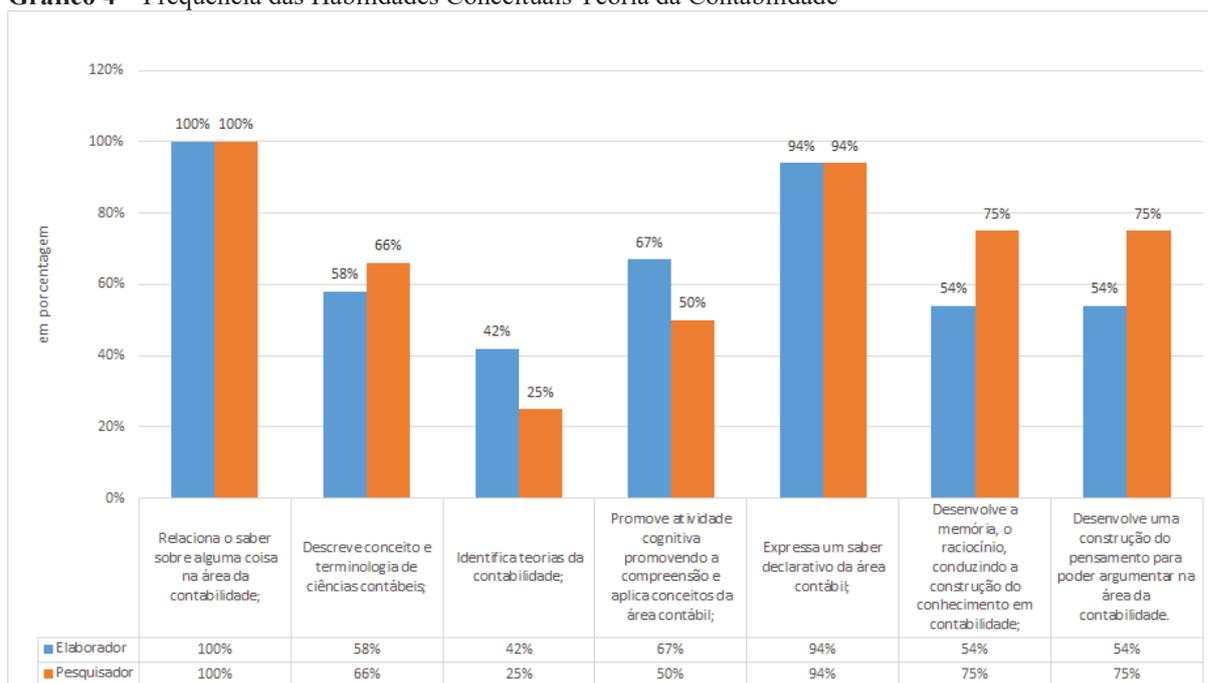
Tabela 6 – Frequência das Habilidades Conceituais em Teoria da Contabilidade

Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Descreve conceito e terminologia de Ciências Contábeis.	100%	33%	100%		58%	100%	100%	64%		66%
Identifica Teorias da Contabilidade.	100%	66%			42%		100%			25%
Promove atividade cognitiva, buscando a compreensão, e aplica conceitos da área contábil.	100%	66%		100%	67%	100%	100%		100%	50%
Expressa um saber declarativo da área contábil.	100%	100%	75%	100%	94%	100%	100%	75%	100%	94%
Desenvolve a memória e o raciocínio, conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade.	50%	66%		100%	54%	100%	100%		100%	75%
Desenvolve uma construção do pensamento para poder argumentar na área da Contabilidade.	50%	66%		100%	54%	100%	100%		100%	75%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Nas quatro edições do Exame, a área temática de Teoria da Contabilidade obteve cinco dos sete itens de verificação convergentes nos resultados. Os itens com alta convergência foram: (1) relaciona o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade; e (2) expressa um saber declarativo da área contábil. Os itens de moderada convergência foram: (1) descreve conceito e terminologia de Ciências Contábeis; (2) promove atividade cognitiva, buscando a compreensão e aplica conceitos da área contábil; (3) identifica Teorias da Contabilidade; e desenvolve a memória e o raciocínio, conduzindo à construção do conhecimento em Contabilidade. Dois itens, ou seja, (1) identifica Teorias da Contabilidade e (2) desenvolve uma construção do pensamento para poder argumentar na área de Contabilidade, divergiram na percepção do pesquisador em relação à percepção dos elaboradores.

No Gráfico 4, apresenta-se a frequência média dos itens de verificação para as questões de Teoria da Contabilidade.

Gráfico 4 – Frequência das Habilidades Conceituais Teoria da Contabilidade

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Nos itens de verificação de alta convergência e moderada convergência, respectivamente, na percepção dos elaboradores, foi na ordem de 94% e 60%; e do pesquisador na ordem de 100% e 64%. Com isso, existe uma predominância de que esses conteúdos são de Habilidades Conceituais, tanto na percepção dos elaboradores e do pesquisador, porém as avaliações são mais pragmáticas devido a uma média convergência no uso de Teorias da Contabilidade.

No Quadro 9, apresenta-se o resumo das frequências por meio dos itens de verificação utilizados nas Habilidades Conceituais em consonância com as bases teóricas nos Níveis de Aprendizagem do Conhecimento e Compreensão da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974), na percepção dos elaboradores e do pesquisador.

Quadro 9 – Quadro comparativo dos itens de verificação da Habilidade Conceitual

Questões	Elaboradores		Pesquisador	
Contabilidade Geral	52%	Moderada Convergência	73%	Moderada Convergência
Contabilidade de Custos	66%	Moderada Convergência	84%	Alta Convergência
Contabilidade Gerencial	73%	Moderada Convergência	74%	Moderada Convergência
Teoria da Contabilidade	67%	Moderada Convergência	69%	Moderada Convergência
Média	65%	Moderada Convergência	75%	Moderada Convergência

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Na percepção dos elaboradores, 65% das questões apresentaram moderada convergência de Habilidades Conceituais. Na percepção do pesquisador, a moderada convergência ocorreu em 75% das questões das áreas de Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Gerencial e Teoria da Contabilidade. No entanto, na percepção do pesquisador, as questões de Contabilidade de Custos apresentaram alta convergência, ou seja, predominou a abordagem Conceitual como foco das avaliações.

Observou-se que os itens de verificação da área de Teorias da Contabilidade situaram-se no nível médio de convergência na percepção de elaboradores (42%) e de baixa convergência, na percepção do pesquisador (25%) (Gráfico 4). Com isso, fica perceptível a pouca presença de estudos teóricos nas questões desenvolvidas para o Exame de Suficiência.

A área de Contabilidade Gerencial possui os menores índices de convergência nos itens de verificação: (1) descrever conceito e terminologia de Ciências Contábeis (média convergência) de 31% na percepção dos elaboradores e de 48% na percepção do pesquisador (Gráfico 3).

A área de Contabilidade Geral possui os menores índices de convergência nos itens de verificação: (1) identifica Teorias da Contabilidade. As questões de Contabilidade Geral apresentaram baixa convergência – na ordem de 8% na percepção dos elaboradores e de 5% na percepção do pesquisador (Gráfico 1); a área de Teoria da Contabilidade possui média convergência – na ordem de 42% na percepção dos elaboradores e 25% na percepção do pesquisador (Gráfico 4). Quando eliminamos a disciplina Teoria da Contabilidade da base de análise dos níveis de aprendizagem, essa base, em relação a identificar teorias, os índices passam, no conjunto das quatro edições, para baixa convergência, na ordem de 20% na percepção de elaboradores e 16% na percepção do pesquisador (Média desse item nos Gráficos 1, 2 e 3).

Percebe-se que o Exame de Suficiência avalia medianamente os egressos que chegam ao mercado. Assim, os resultados denotam que as questões do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade priorizam avaliar as habilidades dos estudantes no que se refere a (1) relacionar o saber sobre alguma coisa na área da Contabilidade, promovendo a compreensão e a aplicação de conceitos na área contábil; (2) expressar um saber declarativo na área, conduzindo à construção de um conhecimento em Contabilidade; e (3) construir um pensamento forte para poder argumentar na área contábil no dia a dia. Esses aspectos estão relacionados aos Níveis de Aprendizagem do Conhecimento e Compreensão da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974).

4.3.2 Habilidades Procedimentais

Para classificar os conteúdos das questões em Habilidades Procedimentais, foram considerados os itens de verificação: (1) relaciona o que se deve saber fazer na área contábil; (2) descreve ações de forma ordenada e não aleatória para atingir uma meta associada à Contabilidade; (3) trabalha regras aplicadas ao uso da Contabilidade; (4) relaciona técnicas a serem utilizadas para trabalhar a Contabilidade; (5) apresenta métodos utilizados na construção dos dados contábeis; (6) inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias, procedimentos; (7) usa procedimentos para realizar a Contabilidade, elaborar pareceres e relatórios da área contábil.

A estatística descritiva das questões de Contabilidade Geral nas percepções dos elaboradores e pesquisador são apresentados na Tabela 7.

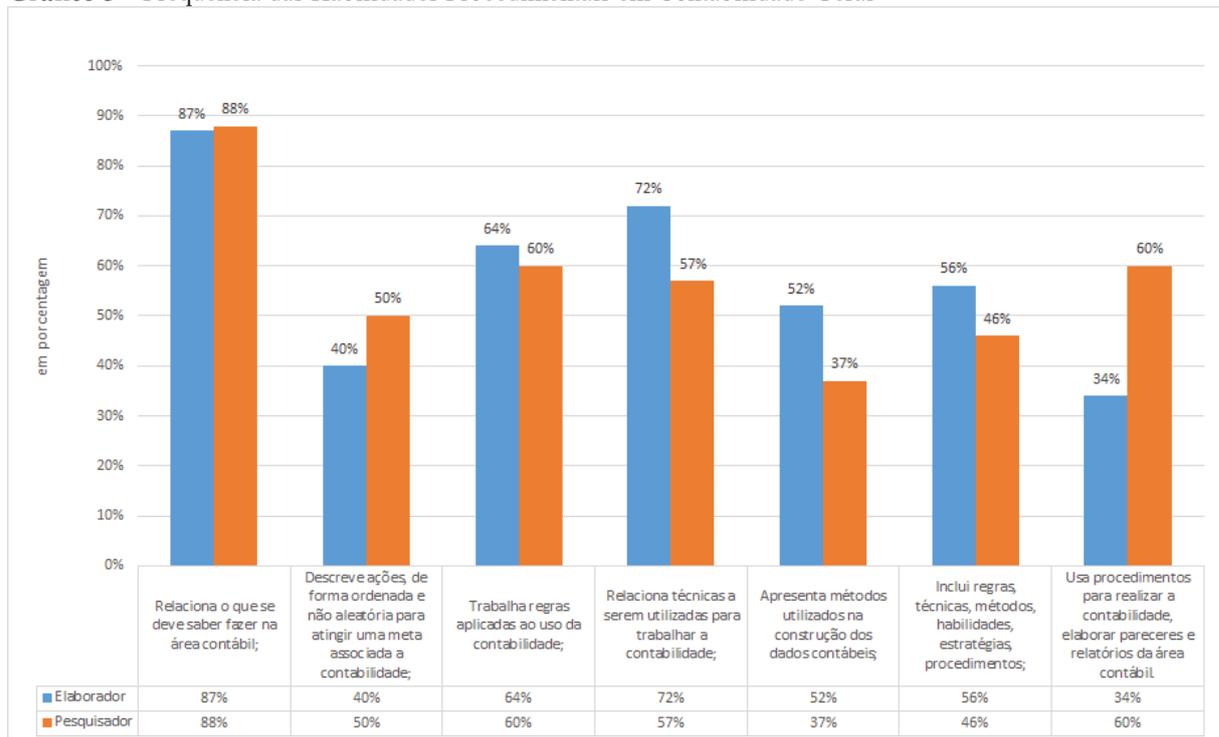
Tabela 7 – Frequência das Habilidades Procedimentais em Contabilidade Geral

Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona o que se deve saber fazer na área contábil.	100%	75%	93%	78%	87%	92%	75%	100%	83%	88%
Descreve ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta associada à Contabilidade.	83%	50%	27%		40%	33%	50%	40%	78%	50%
Trabalha regras aplicadas ao uso da Contabilidade.	100%	75%	7%	72%	64%	92%	75%		72%	60%
Relaciona técnicas a serem utilizadas para trabalhar a Contabilidade.	92%	75%	80%	39%	72%	92%	50%	87%		57%
Apresenta métodos utilizados na construção dos dados contábeis.	50%	50%	67%	39%	52%	33%	50%	27%	39%	37%
Inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos.	100%	75%	47%		56%	42%	50%	53%	39%	46%
Usa procedimentos para realizar a Contabilidade, elaborar pareceres e relatórios da área contábil.	58%	50%	27%		34%	92%	75%	73%		60%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Na área de Contabilidade Geral, percebeu-se que, em quatro dos sete itens de verificação, ocorreram convergências nos resultados levantados. O item com alta convergência refere-se a relacionar o que se deve saber fazer na área contábil; os itens 1 (trabalha regras aplicadas ao uso da Contabilidade) e 2 (relaciona técnicas a serem utilizadas para trabalhar a Contabilidade) apresentaram moderada convergência. E, ainda, apresentou média convergência, o item 3 (descreve ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta associada à Contabilidade). Os demais níveis de verificação foram divergentes na opinião de elaboradores e pesquisadores.

No Gráfico 5, apresenta-se a frequência média dos itens de verificação para as questões de Contabilidade Geral.

Gráfico 5 – Frequência das Habilidades Procedimentais em Contabilidade Geral

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Os elaboradores detectaram que as Habilidades Procedimentais ocorreram em 58% das questões. Para o pesquisador, o percentual foi de 57%, ambos de moderada convergência. O item de verificação que mostra se o estudante relaciona o que se deve saber fazer na área de Contabilidade foi o item que apresentou índices mais altos de convergência.

Os resultados agrupados na Tabela 8 mostram a estatística descritiva das questões de Contabilidade de Custos nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

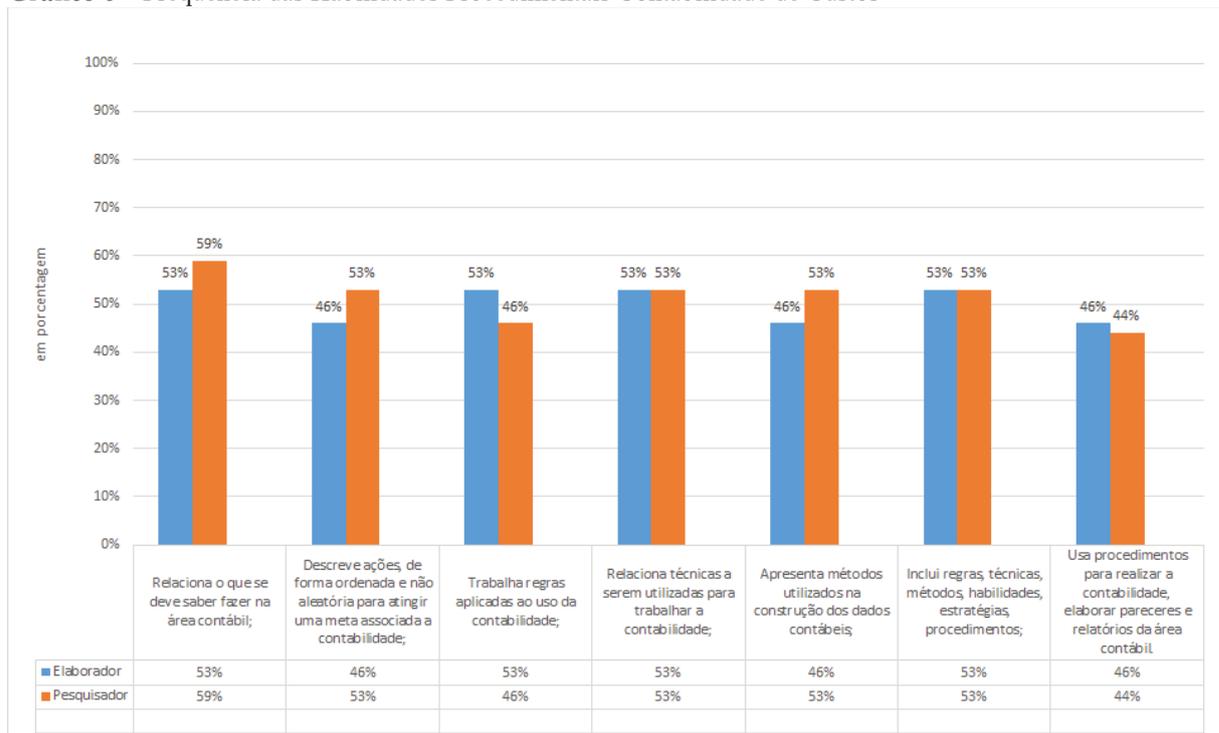
Tabela 8 – Frequência das Habilidades Procedimentais em Contabilidade de Custos

Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona o que se deve saber fazer na área contábil.	60%	75%	75%		53%	60%	75%	100%		59%
Descreve ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta associada à Contabilidade.	60%	50%	75%		46%	60%	50%	100%		53%
Trabalha regras aplicadas ao uso da Contabilidade.	60%	75%	75%		53%	60%	75%	50%		46%
Relaciona técnicas a serem utilizadas para trabalhar a Contabilidade.	60%	75%	75%		53%	60%	50%	100%		53%
Apresenta métodos utilizados na construção dos dados contábeis.	60%	50%	75%		46%	60%	50%	100%		53%
Inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos.	60%	75%	75%		53%	60%	50%	100%		53%
Usa procedimentos para realizar a Contabilidade e elaborar pareceres e relatórios da área contábil.	60%	50%	75%		46%		75%	100%		44%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Nas edições estudadas do Exame, quatro dos sete itens de verificação apresentaram convergência nos resultados. Três itens de verificação tiveram moderada convergência: (1) relaciona o que se deve saber fazer na área contábil; (2) relaciona técnicas a serem utilizadas para trabalhar a Contabilidade; e (3) inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos. O item de verificação “usa procedimentos para realizar a Contabilidade, elaborar pareceres e relatórios da área contábil” apresentou média convergência. Os demais itens tiveram convergências diferentes e os índices oscilam entre média e moderada convergência.

No Gráfico 6, apresenta-se a frequência média dos itens de verificação para as questões de Contabilidade de Custos.

Gráfico 6 – Frequência das Habilidades Procedimentais Contabilidade de Custos

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Tanto elaboradores quanto pesquisadores reconhecem a Habilidade Procedimental com moderada convergência, respectivamente, 50% e 52%, em todos os itens de verificação na área de Contabilidade de Custos.

Os resultados agrupados na Tabela 9 apresenta a estatística descritiva das questões de Contabilidade Gerencial nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

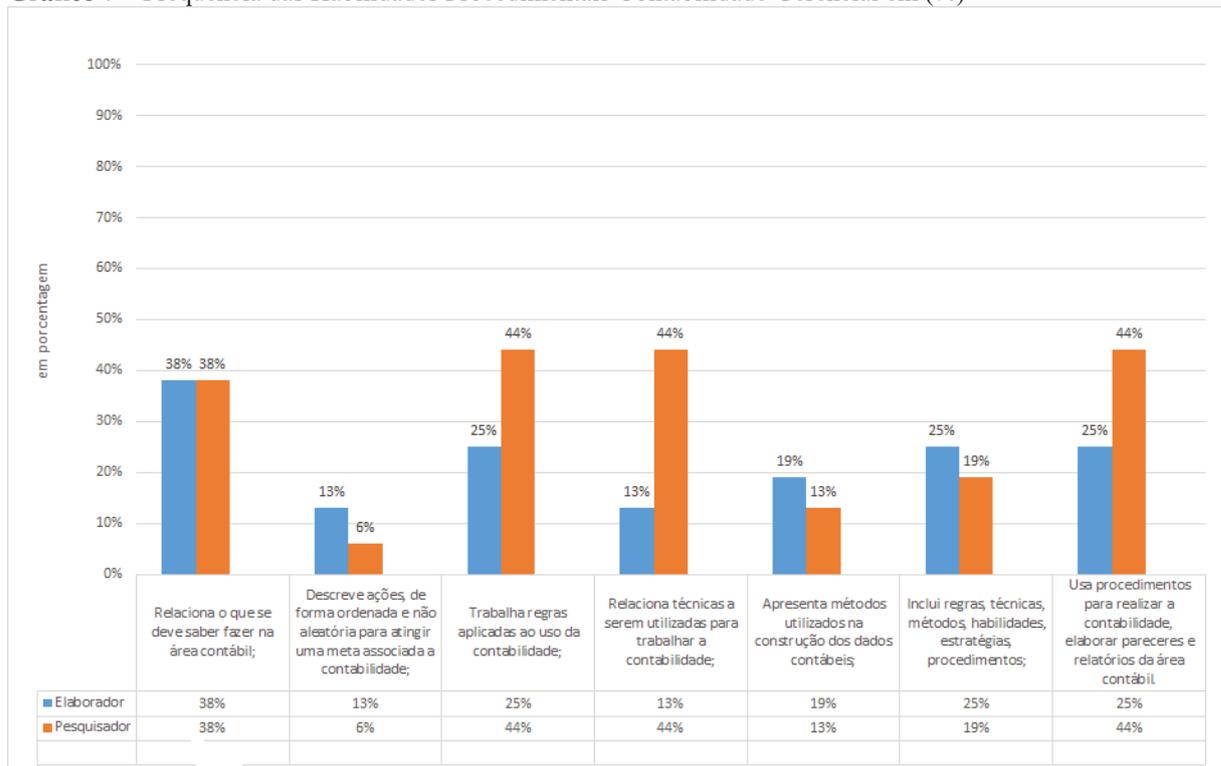
Tabela 9 – Frequência das Habilidades Procedimentais em Contabilidade Gerencial

Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona o que se deve saber fazer na área contábil.	50%	100%			38%		50%	100%		38%
Descreve ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta associada à Contabilidade.	25%	25%			13%		25%			6%
Trabalha regras aplicadas ao uso da Contabilidade.	50%	50%			25%		75%	100%		44%
Relaciona técnicas a serem utilizadas para trabalhar a Contabilidade.	25%	25%			13%		75%	50%		44%
Apresenta métodos utilizados na construção dos dados contábeis.	25%	50%			19%		50%			13%
Inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos.	75%	25%			25%		50%	25%		19%
Usa procedimentos para realizar a Contabilidade, elaborar pareceres e relatórios da área contábil.	50%	50%			25%		75%	100%		44%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Em Contabilidade Gerencial, nas quatro edições do Exame, apenas o item “relaciona o que se deve saber fazer na área contábil trabalha regras aplicadas ao uso da Contabilidade” apresentou convergência de resultados. Os itens 1 (descreve ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta associada à Contabilidade), 2 (apresenta métodos utilizados na construção dos dados contábeis) e 3 (inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos) apresentaram baixa convergência dessa habilidade. Os demais itens foram divergentes.

No Gráfico 7, apresenta-se a frequência média dos itens de verificação para as questões de Contabilidade Gerencial.

Gráfico 7 – Frequência das Habilidades Procedimentais Contabilidade Gerencial em (%)

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Os elaboradores reconheceram essa habilidade procedimental em 26% das questões analisadas, e o pesquisador reconheceu essa habilidade em 30% das questões estudadas na amostra. Esses percentuais conotam que houve uma baixa convergência.

Os resultados agrupados na Tabela 10 apresentam a estatística descritiva das questões de Teoria da Contabilidade nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

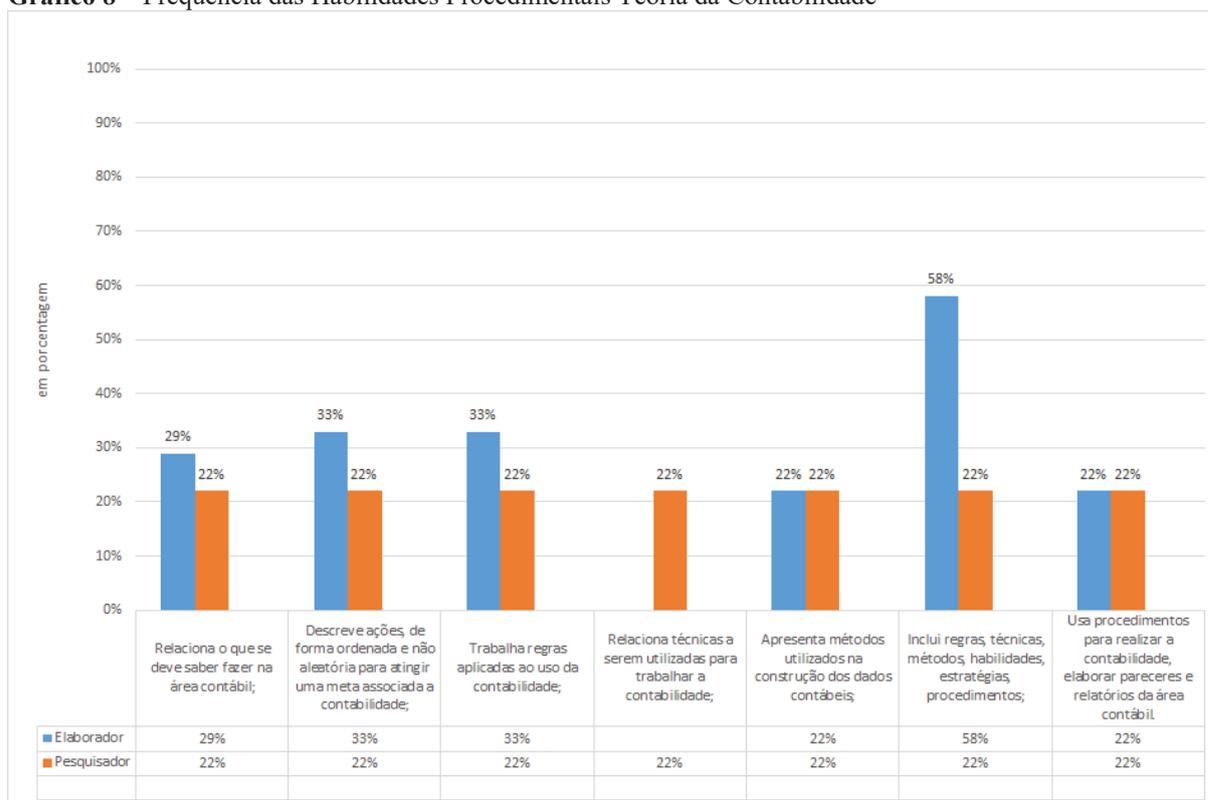
Tabela 10 – Frequência das Habilidades Procedimentais em Teoria da Contabilidade

Itens de verificação /Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona o que se deve saber fazer na área contábil.	50%	66%			29%	50%	33%			22%
Descreve ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta associada à Contabilidade.		33%		100%	33%	50%	33%			22%
Trabalha regras aplicadas ao uso da Contabilidade.	100%	33%			33%	50%	33%			22%
Relaciona técnicas a serem utilizadas para trabalhar a Contabilidade.						50%	33%			22%
Apresenta métodos utilizados na construção dos dados contábeis.	50%	33%			22%	50%	33%			22%
Inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos.	100%	33%		100%	58%	50%	33%			22%
Usa procedimentos para realizar a Contabilidade, elaborar pareceres e relatórios da área contábil.	50%	33%			22%	50%	33%			22%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Apenas dois itens de verificação na área de Teoria da Contabilidade apresentaram baixa convergência nos resultados. Os demais itens apresentaram divergência e o item de verificação que mais destoava dos resultados refere-se a “inclui regras, técnicas, métodos, habilidades, estratégias e procedimentos”.

No Gráfico 8, apresenta-se a frequência média dos itens de verificação para as questões de Teoria da Contabilidade.

Gráfico 8 – Frequência das Habilidades Procedimentais Teoria da Contabilidade

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Nessa percepção, os elaboradores reconheceram a Habilidade Procedimental em 28% das questões – média convergência. O pesquisador reconheceu essa habilidade em 22% – baixa convergência.

No Quadro 10, apresenta-se o resumo da frequência por meio dos itens que foram verificados para comparar como as questões possuem Habilidades Procedimentais – ações direcionadas para a realização de determinados objetivos nos Níveis de Aprendizagem da Aplicação e Análise da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974).

Quadro 10 – Quadro comparativo dos itens de verificação das Habilidades Procedimentais

Áreas do Exame	Elaboradores		Pesquisador	
Contabilidade Geral	58%	Moderada Convergência	57%	Moderada Convergência
Contabilidade de Custos	50%	Média Convergência	52%	Moderada Convergência
Contabilidade Gerencial	26%	Média Convergência	30%	Média Convergência
Teoria da Contabilidade	28%	Média Convergência	22%	Baixa Convergência
Média	41%	Média Convergência	40%	Média Convergência

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

As Habilidades Procedimentais tiveram uma percepção média de convergência na ordem de 41% e 40% na percepção dos elaboradores e pesquisador. O que diverge na percepção de elaboradores e pesquisador são as disciplinas de Contabilidade de Custos e Teoria da Contabilidade.

O uso da Habilidade Procedimental condiz com a proposta do CFC de avaliar egressos ao mercado de trabalho e apresenta-se com uma média em torno de 40%. Essa habilidade relaciona, principalmente, com o que se deve saber fazer na área contábil. Esperava-se que o uso dessa habilidade fosse mais para moderada e alta convergência do que para média e baixa convergência.

As disciplinas Contabilidade Geral e Contabilidade Gerencial apresentaram convergência, nos itens de verificação de Habilidades Procedimentais, moderada e média convergência, respectivamente. A disciplina Teoria da Contabilidade possui as médias mais baixas encontradas nos itens de verificação na percepção de elaboradores e pesquisador. Isso já é esperado, pois, nessa disciplina, espera-se mais o uso de Habilidades Conceituais do que relacionar o que se deve saber fazer na área contábil.

4.3.3 Habilidades Atitudinais

Para classificar as questões em Habilidades Atitudinais, foram definidos itens de verificação englobando: (1) relaciona como se deve ser na área da Contabilidade; (2) demonstra visão sistêmica e interdisciplinaridade da atividade contábil; (3) adéqua o comportamento à legislação inerente às funções contábeis; (4) exige posicionamento em assuntos de Contabilidade; (5) dissemina as informações contábeis, com nível de precisão; (6)

gera informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania; e (7) exerce a ética e a proficiência das atribuições e prerrogativas da área contábil específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Na Tabela 11, apresenta-se a estatística descritiva das questões de Contabilidade Geral nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

Tabela 11 – Frequência das Habilidades Atitudinais em Contabilidade Geral

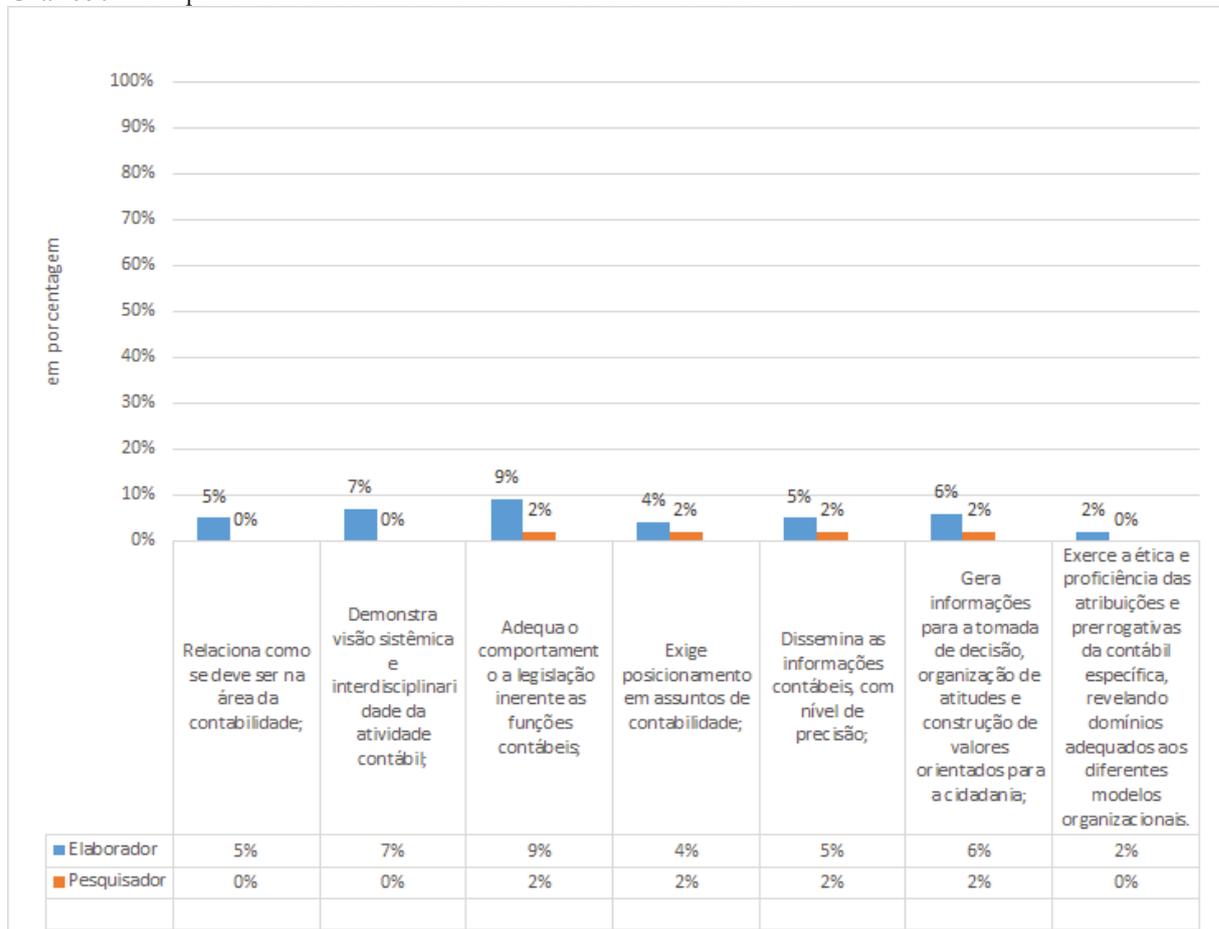
Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fri%
Relaciona como se deve ser na área da Contabilidade.		7%		11%	5%					
Demonstra visão sistêmica e interdisciplinaridade da atividade contábil.	8%	7%		11%	7%					
Adéqua o comportamento à legislação inerente às funções contábeis.		13%	7%	17%	9%	7%				2%
Exige posicionamento em assuntos de Contabilidade.		7%	7%		4%	7%				2%
Dissemina as informações contábeis com nível de precisão.		7%	7%	6%	5%	7%				2%
Gera informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania.		13%		11%	6%	7%				2%
Exerce a ética e proficiência das atribuições e prerrogativas da área contábil específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.				6%	2%					

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Na área de Contabilidade Geral, em quatro dos sete itens de verificação, ocorreu baixa convergência nos resultados. (1) Adéqua o comportamento à legislação inerente às funções contábeis; (2) exige posicionamento em assuntos de Contabilidade; (3) dissemina as informações contábeis, com nível de precisão; e (4) gera informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania.

No Gráfico 9, apresenta-se a frequência média dos itens de verificação para as questões de Contabilidade Geral.

Gráfico 9 – Frequência das Habilidades Atitudinais Contabilidade Geral



Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Os elaboradores reconhecem a Habilidade Atitudinal em 5% das questões, e o pesquisador reconheceu essa habilidade na ordem de 1%. Os dados não refletem se a avaliação se preocupa com normas de conduta, posturas e posições frente a determinadas situações e valores e se posicionam como baixa convergência do uso de Habilidades Atitudinais.

Os resultados agrupados na Tabela 12 apresentam a estatística descritiva para as questões de Contabilidade Gerencial nas percepções dos elaboradores e pesquisador.

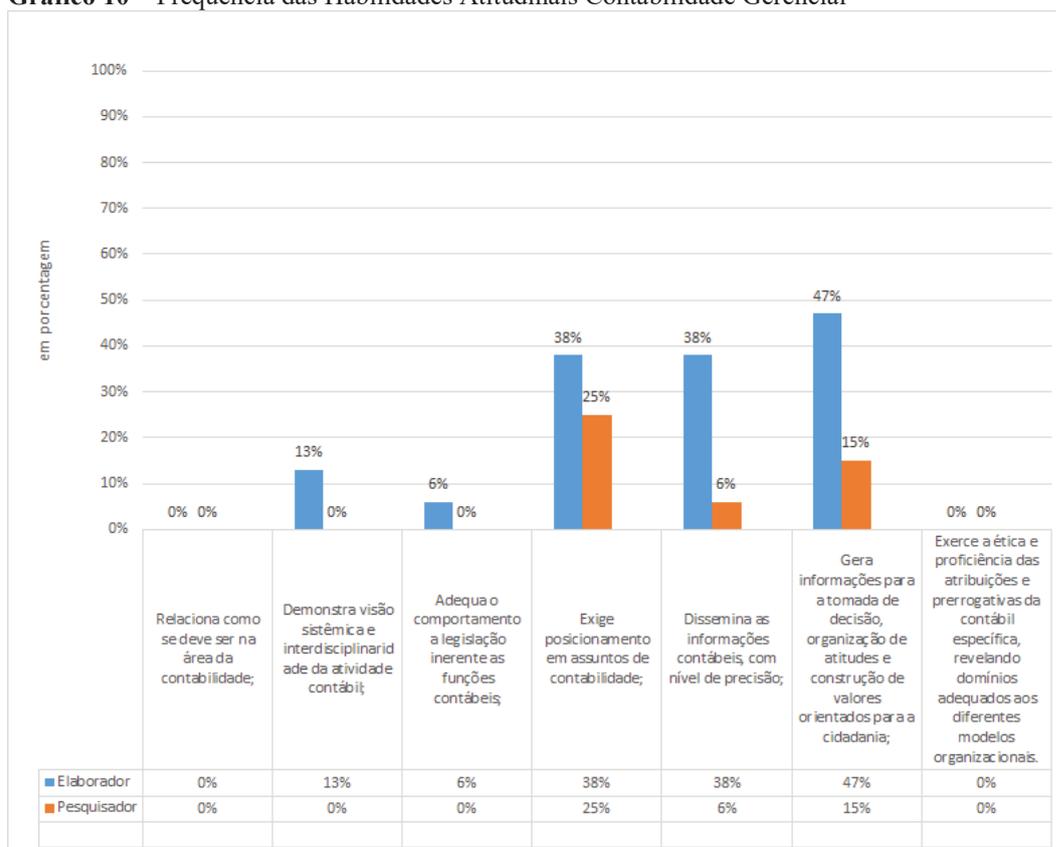
Tabela 12 – Frequência das Habilidades Atitudinais em Contabilidade Gerencial

Itens de verificação / Edições do Exame	Elaboradores					Pesquisador				
	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fm%	1º 2012	2º 2012	1º 2013	2º 2013	Média da Fm%
Relaciona como se deve ser na área da Contabilidade.										
Demonstra visão sistêmica e interdisciplinaridade da atividade contábil.	50%				13%					
Adéqua o comportamento à legislação inerente às funções contábeis.	25%				6%					
Exige posicionamento em assuntos de Contabilidade.	50%		100%		38%	25%		75%		25%
Dissemina as informações contábeis com nível de precisão.	50%		100%		38%	25%				6%
Gera informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania.	50%		100%	33%	47%	25%			33%	15%
Exerce a ética e a proficiência das atribuições e prerrogativas da área contábil específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.										

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Na área de Contabilidade Gerencial, em cinco dos sete itens de verificação, ocorreu divergência nos resultados. Não tiveram percepção de Habilidade Atitudinal os itens 1 (relaciona como se deve ser na área da Contabilidade) e 2 (exerce com ética e proficiência das atribuições e prerrogativas da área contábil, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais).

No Gráfico 10, apresenta-se a frequência média dos itens de verificação para as questões de Contabilidade Gerencial.

Gráfico 10 – Frequência das Habilidades Atitudinais Contabilidade Gerencial

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Os elaboradores reconhecem o uso da Habilidade Atitudinal nos conteúdos de Contabilidade Gerencial na ordem de 20%, e o pesquisador na ordem de 7%. Esses percentuais apresentados indicam que a avaliação não se preocupa com normas de conduta, posturas e posições frente a determinadas situações e valores e nem de relacionar como se deve ser na área contábil.

Em Contabilidade de Custos, não ocorreu percepção de elaboradores e pesquisador de uso de Habilidade Atitudinal. Em Teoria da Contabilidade, apenas o pesquisador percebeu Habilidade Atitudinal no item de verificação “exige posicionamento de assuntos em Contabilidade”.

No Quadro 11, apresenta-se o resumo da frequência por meio dos itens que foram verificados para comparar como as questões possuem Habilidades Atitudinais – ações direcionadas para a realização de determinados objetivos nos Níveis de Aprendizagem da Síntese e Avaliação da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974).

Quadro 11 – Quadro comparativo dos itens de verificação das Habilidades Atitudinais

Questões	Elaboradores		Pesquisador	
Contabilidade Geral	6%	Baixa Convergência	1%	Baixa Convergência
Contabilidade de Custos	0%	Nenhuma Convergência	0%	Nenhuma Convergência
Contabilidade Gerencial	20%	Baixa Convergência	7%	Baixa Convergência
Teoria da Contabilidade	1%	Baixa Convergência	0%	Nenhuma Convergência
Média	7%	Baixa Convergência	2%	Baixa Convergência

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

As Habilidades Atitudinais tiveram na percepção dos elaboradores e pesquisador, nas quatro edições do Exame, Níveis de Aprendizagem de Síntese e Avaliação de baixa convergência. Na disciplina Contabilidade Gerencial, apresentam-se indícios de preocupação com normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações e valores.

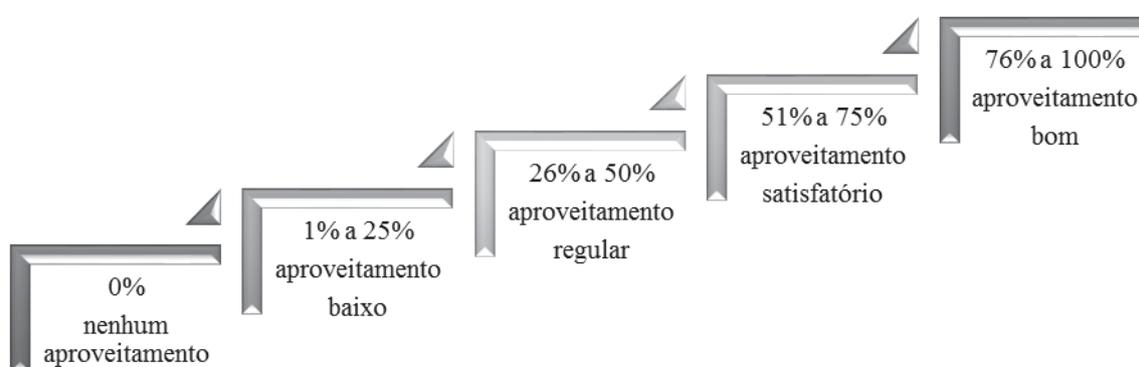
Para o pesquisador, são apresentados, em Contabilidade Gerencial, apenas três itens de verificação da Habilidade Atitudinal: (1) exige posicionamento em assuntos de contabilidade; (2) dissemina as informações com nível de precisão; e (3) gera informações para a tomada de decisão. Para os elaboradores, além dos três itens de verificação percebidos pelo pesquisador, o item de verificação “demonstra visão sistêmica e interdisciplinaridade e adéqua comportamento à legislação” está presente na cobrança desse conteúdo.

4.4 ACERTOS E ERROS *VERSUS* HABILIDADES

Para a comparação de acertos e erros *versus* habilidades, apresenta-se, em primeiro lugar, o uso da estatística descritiva de acertos e erros, apurados por questão, pelo CFC, nos resultados das quatro edições do Exame de Suficiência. Em seguida, utiliza-se da classificação das questões de acordo os elementos críticos dos constructos das Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais. Posteriormente, coloca-se em cada questão a respectiva habilidade com o valor percentual de acertos e erros. Por fim, criaram-se quadros com as médias totais de acertos em cada edição do Exame e por disciplina.

Para fins de análise, foi criada uma escala de pontuação: 0% nenhum aproveitamento; de 1% a 25% – aproveitamento baixo; 26% a 50% – aproveitamento regular; 51% a 75% – aproveitamento satisfatório; e 76% a 100% – aproveitamento bom. Os acertos e erros são considerados convergentes se eles se localizam no mesmo quadrante. A figura 3 apresenta a escala de pontuação.

Figura 3 – Escala de Pontuação



Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, apresenta-se na Tabela 13, a média dos acertos das questões de Contabilidade Geral na percepção do pesquisador e elaboradores.

Tabela 13 – Percentual de Acertos em Contabilidade Geral

Média de Acertos / Habilidades	CONCEITUAL		PROCEDIMENTAL		ATITUDINAL	
	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.
1ª Edição 2012	28%	45%	35%	36%		
2ª Edição 2012	44%	43%	44%	35%		34%
1ª Edição 2013	38%	43%	37%	33%		
2ª Edição 2013	47%	57%	38%	38%		
MÉDIA QUATRO EDIÇÕES	39%	47%	39%	36%		34%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Observa-se que na área temática Contabilidade Geral, os egressos do curso de Ciências Contábeis submetidos ao Exame de Suficiência, nas edições de 2012 e 2013, apresentaram aproveitamento regular, na média geral; 39% de acertos na Habilidade Conceitual; e 39% na Habilidade Procedimental na percepção do pesquisador. Na percepção dos elaboradores, apresentaram aproveitamento regular, em média geral de acertos, de 47% na Habilidade Conceitual, 36% na Habilidade Procedimental e 34% nas Habilidades Atitudinais.

De acordo com os dados analisados nessas edições, dá-se que os acertos na área de Contabilidade Geral ocorrem em maior volume para a Habilidade Conceitual. Esse fator confirma a possível facilidade em conteúdos de aplicação conceituais, uma vez que, na percepção do pesquisador, 51 questões são predominantemente conceituais e na vertente dos elaboradores 58 questões possuem vertentes e predominância de Habilidades Conceituais.

Os resultam denotam que os egressos estão chegando ao mercado de trabalho com bases mais teóricas, porém o nível de acertos foi de aproveitamento regular.

A Tabela 14 apresenta a média dos acertos das questões de Contabilidade de Custos na percepção do pesquisador e elaboradores.

Tabela 14 – Percentual de Acertos em Contabilidade de Custos

Média de Acertos / Habilidades	CONCEITUAL		PROCEDIMENTAL		ATITUDINAL	
	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.
1ª Edição 2012	63%	63%	50%	50%		
2ª Edição 2012	50%	59%	50%	36%		
1ª Edição 2013	25%	16%	29%	29%		
2ª Edição 2013	46%	46%	46%	55%		
MÉDIA QUATRO EDIÇÕES	46%	46%	44%	43%		

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Na área de Contabilidade de Custos, observou-se aproveitamento regular, em média, 46% de acertos para a Habilidade Conceitual e 44% e 43% para a Habilidade Procedimental, na percepção do pesquisador e elaboradores respectivamente.

De acordo com os dados analisados nessas quatro edições, entende-se que os egressos ao mercado de trabalho estão mais focados nas bases teóricas e na realização de determinados objetivos na Contabilidade. Isso vem de encontro aos itens de verificação analisados como de alta convergência, na percepção dos elaboradores (88%) e pesquisador (98%) de presença de Habilidade Conceitual das questões. A prova de Contabilidade Geral teve em média 50% e 52% de Níveis de Aprendizagem de Aplicação e Análise da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974), avaliada pelo pesquisador e pelos elaboradores (Gráfico 6), apresentando convergência moderada no uso da Habilidade Procedimental.

A Tabela 15 a seguir apresenta a média dos acertos das questões de Contabilidade Gerencial na percepção do pesquisador e elaboradores.

Tabela 15 – Percentual de Acertos em Contabilidade Gerencial

Média de Acertos / Habilidades	CONCEITUAL		PROCEDIMENTAL		ATITUDINAL	
	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.
1ª Edição 2012	35%	35%	34%	31%		
2ª Edição 2012	48%	44%	42%	54%		
1ª Edição 2013	38%	0%	38%	38%		
2ª Edição 2013	32%	0%	54%	54%		
MÉDIA QUATRO EDIÇÕES	38%	40%	42%	44%		

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Em Contabilidade Gerencial, os egressos apresentaram média geral de aproveitamento regular equivalente a 38% de acertos na Habilidade Conceitual e 42% na Habilidade Procedimental na percepção do pesquisador e de 42% e 44% na percepção dos elaboradores.

A Tabela 16 apresenta a média dos acertos das questões de Teoria da Contabilidade na percepção do pesquisador e elaboradores.

Tabela 16 – Percentual de Acertos em Teoria da Contabilidade

Média de Acertos / Habilidades	CONCEITUAL		PROCEDIMENTAL		ATITUDINAL	
	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.
1ª Edição 2012	36%	58%	81%			
2ª Edição 2012	48%	59%	81%	81%		
1ª Edição 2013	42%	42%				
2ª Edição 2013	49%	49%		42%		
MÉDIA QUATRO EDIÇÕES.	44%	52%	81%*	62%*		

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

*apenas dois exames

Na área Teoria da Contabilidade, os egressos apresentaram aproveitamento regular na ordem de 44% de acertos na Habilidade Conceitual; e 81% bom aproveitamento na Habilidade Procedimental na percepção do pesquisador. Na percepção dos elaboradores, 52% na Habilidade Conceitual e 62% Habilidade Procedimental, ambos com aproveitamento satisfatório.

De acordo com os dados analisados nessas edições, a Teoria da Contabilidade utilizou mais de Habilidades Conceituais e, por isso, um menor rendimento pode-se ser justificado quando analisamos elementos críticos que mostravam 69% (pesquisador) e 67% (elaboradores) dessas habilidades. Nos resultados, em relação à Habilidade Procedimental, sinaliza-se uma diferença significativa para os outros tipos de conteúdo, apresentando o melhor nível de acerto dos conteúdos abordados na pesquisa, quando tratamos das questões ao que se deve saber fazer.

Tabela 17 – Percentual de Acertos e erros em todas disciplinas

Média de Acertos / Habilidades	CONCEITUAL		PROCEDIMENTAL		ATITUDINAL	
	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.	Pesq.	Elab.
MÉDIA TOTAL DAS QUATRO EDIÇÕES	42%	46%	52%	46%		34%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

No conjunto de disciplinas, o maior nível de acerto ocorre nas questões com abordagem procedimentais na percepção do pesquisador com aproveitamento satisfatório. Na percepção dos elaboradores, o desempenho foi regular nas Habilidades Conceituais e Procedimentais e Atitudinais, com aproveitamento regular.

No Quadro 12, apresenta-se o resumo grau de convergência de percentual de acertos das questões nas Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais nos Níveis de Aprendizagem da Síntese e Avaliação da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974).

Quadro 12 – Resumo de Percentual de Acertos nas Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais

Habilidades	Elaboradores		Pesquisador	
Habilidade Conceitual	46%	Aproveitamento Regular	42%	Aproveitamento Regular
Habilidade Procedimental	46%	Aproveitamento Regular	52%	Aproveitamento Satisfatório
Habilidade Atitudinal	36%	Aproveitamento Regular	-	-

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Na percepção do pesquisador, quando as questões estão nos Níveis de Aprendizagem de Conhecimento e Compreensão da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974), os egressos possuem aproveitamento regular de acertos. Por outro lado, se as questões situarem-se nos Níveis de Aplicação e Análise, com o objetivo de focar ações direcionadas para a realização de determinados objetivos, existe um nível de acerto de aproveitamento satisfatório.

Na percepção dos elaboradores, se as questões apresentam Níveis de Aprendizagem de Conhecimento e Compreensão da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974), os egressos possuem aproveitamento regular de acertos. Permanece o mesmo nível de acerto quando as questões estão nos Níveis de Aprendizagem de Aplicação e Análise. Quando as questões abordam Habilidades Atitudinais com vertentes de normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações e valores, existe um nível de aproveitamento regular de acerto.

4.5 ACERTOS E ERROS *VERSUS* GRAU DE DIFICULDADE *VERSUS* HABILIDADES

Para a comparação dos acertos e erros *versus* grau de dificuldade *versus* habilidades, foram utilizados graus de dificuldade 1 a 5 como sendo: (1) muito fácil; (2) fácil; (3) média (4); difícil e (5) muito difícil.

Com o propósito de comparar o desempenho dos candidatos nas questões do Exame de Suficiência, apresenta-se na Tabela 18 a média dos acertos e erros das questões já consolidadas nas habilidades na percepção do pesquisador.

Tabela 18 – Mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades edição 2012/2013 – Grau de dificuldade na percepção do pesquisador

Habilidades/Grau de dificuldade	Muito Fácil	Fácil	Médio	Difícil	Muito Difícil	Média do Grau de Dificuldade
CONCEITUAL	67%	42%	45%	37%		2,3
PROCEDIMENTAL	68%	47%	41%	34%	37%	2,4
CONCEITUAL/PROCEDIMENTAL	56%	39%	37%	35%	33%	3,1
CONCEITUAL/PROCEDIMENTAL/ATITUDINAL						
PROCEDIMENTAL/ATITUDINAL						

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

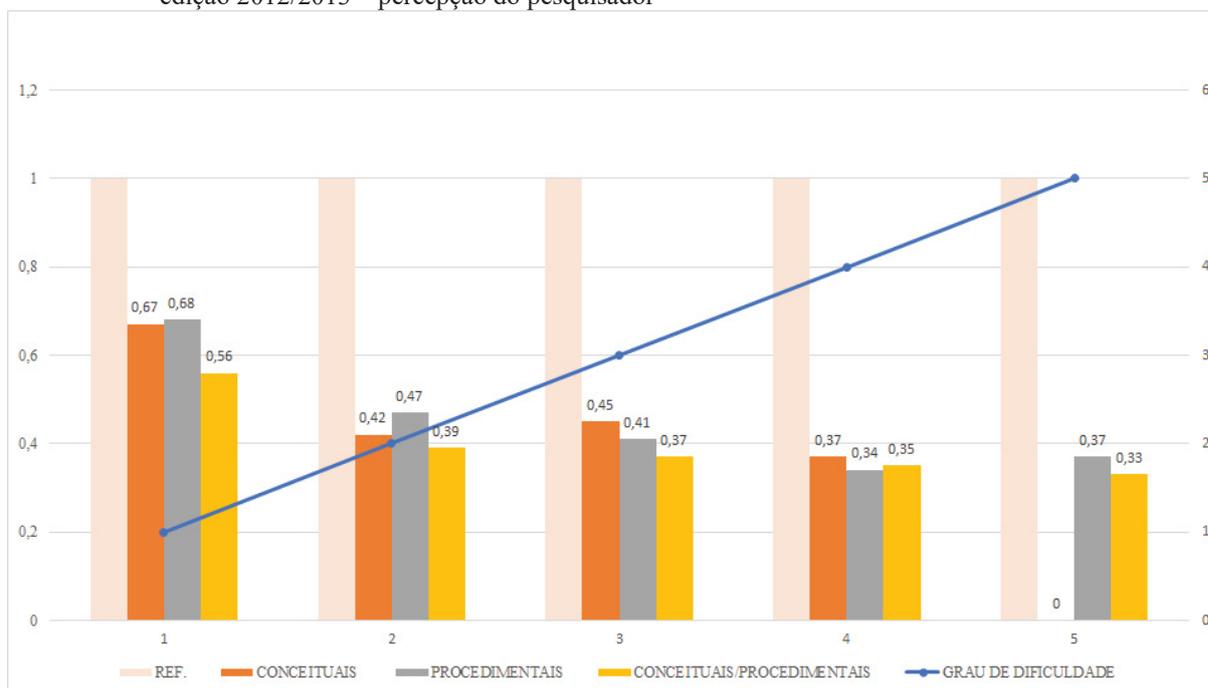
Nas questões que abordam somente a Habilidade Conceitual, na percepção do pesquisador, os egressos tiveram no grau “muito fácil” de dificuldade 67% de acertos; grau “fácil” 42%; grau “médio” 45%; e no grau “difícil” 37%, considerando um grau médio de dificuldade na ordem de 2,3, ou seja, as provas nessa habilidade tiveram um “grau médio” de dificuldade, tendendo para fácil.

Quando se analisa a Habilidade Procedimental, observou-se no grau “muito fácil” de dificuldade 68% de acertos; grau “fácil” 47%; grau “médio” 41%; no grau “difícil” 34%; e no grau “muito difícil” 37%, considerando um grau médio de dificuldade na ordem de 2,4, ou seja, as provas nessa habilidade tiveram um grau médio de dificuldade tendendo para fácil.

As questões associadas com Habilidades Conceituais/Procedimentais têm no grau “muito fácil” de dificuldade 56% de acertos; grau “fácil” 39%; grau “médio” 37%; nos graus “difícil” e “muito difícil” 35% e 33%, respectivamente, considerando um grau médio de dificuldade na ordem de 3,1, ou seja, as provas nessa habilidade tiveram um grau médio de dificuldade tendendo para dificuldade média.

No Gráfico 11, apresenta-se o mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades na percepção do pesquisador.

Gráfico 11 – Mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades edição 2012/2013 – percepção do pesquisador



Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Quanto maior o grau de dificuldade menor o volume de acertos. Existe uma tendência, nos resultados da análise do pesquisador, de que, quando as questões intercalam as habilidades, o grau de dificuldade médio é maior e a tendência média de acertos diminui.

Com o propósito de comparar o desempenho dos candidatos nas questões do Exame de Suficiência com o grau de dificuldade em Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais ou o conjunto delas, apresenta-se na Tabela 19 a média dos acertos e erros das questões de Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial e Teoria da Contabilidade já consolidadas nas habilidades na percepção dos elaboradores

Tabela 19 – Mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades edição 2012/2013 - Grau de dificuldade na percepção do pesquisador na percepção dos elaboradores

Habilidades / Grau de dificuldade	Muito Fácil	Fácil	Médio	Difícil	Muito Difícil	Média do Grau de Dificuldade
CONCEITUAL	69%	42%	52%	49%	48%	2,7
PROCEDIMENTAL	55%	39%	37%	35%	32%	3,2
CONCEITUAL/PROCEDIMENTAL	63%	61%	36%	31%	42%	2,8
CONCEITUAL/PROCEDIMENTAL/ATITUDINAL		16%			34%	2,5
PROCEDIMENTAL/ATITUDINAL					59%	3,0

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Nas questões que abordam somente a Habilidade Conceitual, na percepção dos elaboradores, os egressos tiveram no grau “muito fácil” de dificuldade 69% de acertos; grau “fácil” 42%; grau “médio” 52%; no grau “difícil” 49%; e no grau “muito difícil” 48%, considerando um grau médio de dificuldade na ordem de 2,7, ou seja, as provas nessa habilidade tiveram um grau fácil de dificuldade tendendo para dificuldade “médio”.

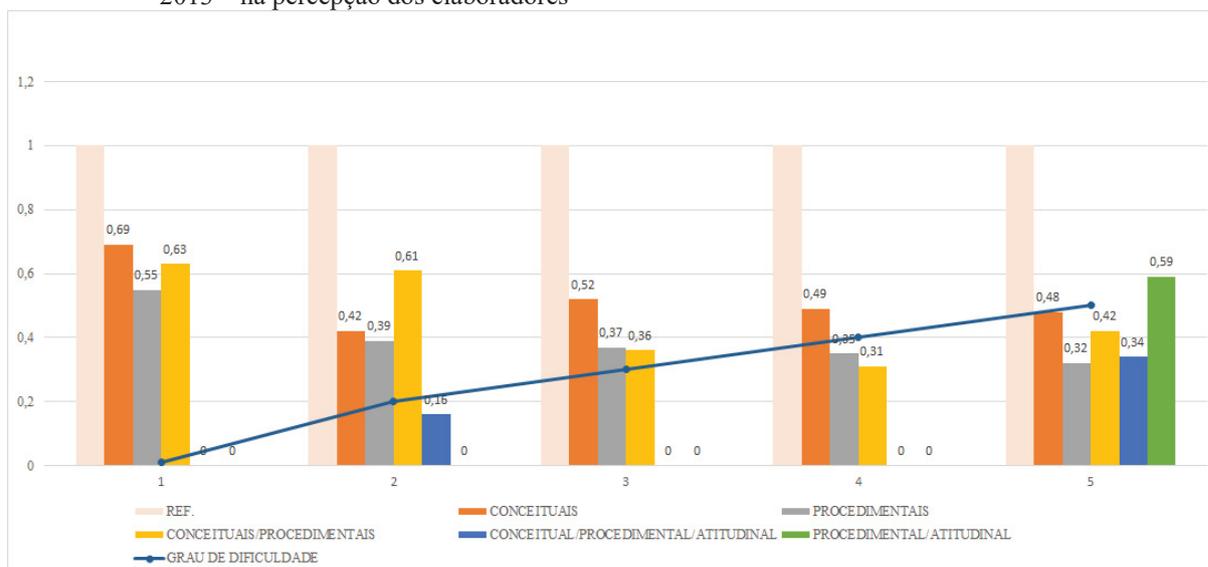
Quando analisada a Habilidade Procedimental, tivemos no grau um de dificuldade 55% de acertos; grau “fácil” 39%; grau “médio” 37%; no grau “difícil” 35%; e no grau “muito difícil” 32%, considerando um grau médio de dificuldade na ordem de 3,2, ou seja, as provas nessa habilidade tiveram uma tendência grau “médio” de dificuldade.

As questões associadas com Habilidades Conceituais/Procedimentais/Atitudinais dão-se no grau “fácil” 16% e no grau “muito difícil” 34%, considerando um grau médio de dificuldade na ordem de 2,5.

As questões associadas com Habilidades Procedimentais/Atitudinais dão-se no grau “muito difícil” 59%, considerando um grau “médio” de dificuldade na ordem de 3,0.

No Gráfico 12, apresenta-se o mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades na percepção do pesquisador.

Gráfico 12 – Mapeamento do grau de dificuldade comparados com o diagnóstico por habilidades edição 2012/2013 – na percepção dos elaboradores



Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

Percebe-se que os elaboradores classificaram questões com habilidades Conceitual/Procedimental/Atitudinal e Procedimental/Atitudinal. Essa seria uma tendência favorável ao Exame de Suficiência, pois daria uma melhor performance dos egresso no mercado de trabalho. Com exceção da classificação de Procedimental/Atitudinal, os acertos ficaram abaixo das médias apresentadas.

No Quadro 13, apresenta-se o resumo de acertos *versus* grau dificuldade médios *versus* Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais nos Níveis de Aprendizagem da Síntese e Avaliação da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974).

Quadro 13 – Resumo de Acertos Versus Graus de Dificuldade Médios Versus Habilidades

Habilidades / Grau de Dificuldade	Elaboradores		Pesquisador	
	Média de Grau dificuldade	Média Habilidades	Média de Grau dificuldade	Média Habilidades
Habilidade Conceitual	2,7	52%	2,3	48%
Habilidade Procedimental	3,2	40%	2,4	45%
Habilidade Atitudinal	-	-	-	
Habilidade Conceitual/Procedimental	2,8	47%	3,1	40%
Habilidade Conceitual/Procedimental/Atitudinal **	2,5	25%	-	
Habilidade Procedimental/Atitudinal *	3,0	59%	-	

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

** dois exames

* um exame

A média do grau de dificuldade, apresentada na tabela acima, vem de encontro com a proposta do Conselho Federal de Contabilidade de estar cobrando os conhecimentos medianos, na Resolução CFC n.º 1.373/2011. Nesse momento, utiliza-se mais das habilidades conceituais e procedimentais do que a associação das habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais. O grau de dificuldade da avaliação está tendendo a uma média de 2,8 na percepção dos avaliadores e, na percepção do pesquisador, uma média para 2,6, tendendo o Exame de Suficiência para um grau 3,0 de dificuldade média.

4.6 EQUALIZAÇÃO DAS QUESTÕES DOS EXAMES DE SUFICIÊNCIA EM CONTABILIDADE

Para analisar a equalização das questões, foram criados parâmetros de classificação das frequências observadas no (1) diagnóstico por meio de elementos críticos das Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais, (Quadro 8); (2) dos resultados da frequência apurado na comparação dos elementos críticos utilizados na classificação das Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais (Quadros 9, 10 e 11); nos acertos e erros *versus* habilidades (Quadro 12); e nos acertos e erros *versus* grau de dificuldades *versus* habilidades (Quadro13).

Para harmonizar o Exame, seguiu-se a lógica de que quanto maior a frequência da habilidade, em termos percentual, mais forte estará sua presença no Exame. Quanto menor a frequência da habilidade, em termos percentual, mais fraca estará sua presença no Exame. Para isso, utilizam-se faixas de equalização na seguinte escala: sendo 0% nenhuma frequência; de 1% a 25% baixa frequência; 26% a 50% moderada frequência; 51% a 75% alta frequência; 76% a 100% altíssima frequência. A figura 4 apresenta a escala de faixas de equalização.

Figura 4 – Escala de Faixas de Equalização



Fonte: elaborada pelo autor

4.6.1 Na Percepção do Pesquisador

O Exame, nas quatro edições, possui altíssima frequência de predominância de Habilidades Conceituais, 92%; alta frequência de predominância de Habilidade Procedimentais, 51%, com tendência para moderada frequência; e não possui vertentes atitudinais em altíssima frequência, 84% (Quadro 8).

A Habilidade Conceitual tem alta frequência nas questões de Contabilidade Geral, 73%; de Contabilidade Gerencial, 74%; e de Teoria da Contabilidade, 73%; e Contabilidade de Custos de altíssima frequência, 84% (Quadro 9).

A frequência de Habilidade Procedimental nas questões de Contabilidade Geral é de 57%; Contabilidade de Custos, 70%, possui alta frequência; Contabilidade Gerencial, 45%; e Teoria da Contabilidade, 28%, possui moderada, como se observa no Quadro 10.

Em termos de questões caracterizadas pela Habilidade Atitudinal, a Contabilidade Geral e a Contabilidade Gerencial têm baixa frequência, 1% e 7%, respectivamente; e a

Contabilidade de Custos (0%) e a Teoria da Contabilidade (0%) não possuem Habilidade Atitudinal, como se observa no Quadro 11.

Analisando-se os acertos nas questões do Exame, nas quatro edições, a Habilidade Conceitual (42%) tem uma baixa frequência de acertos e a Habilidade Procedimental possui alta frequência de acertos (52%). Não existem evidências de Habilidade Atitudinal nos acertos como apresentado no Quadro 12.

Analisando-se o grau de dificuldade *versus* os acertos, nas questões que retratam Habilidades Conceituais possuem aproveitamento regular de 42%; nas Habilidades Procedimentais possuem aproveitamento satisfatório de 52%, ambas com moderada frequência (Quadro 12).

Os níveis de acertos *versus* grau de dificuldade *versus* habilidades, na Habilidade Conceitual, o grau médio de dificuldade foi de 2,3; na Habilidade Procedimental, o grau médio de dificuldade foi de 2,4; e na Habilidade Conceitual/Procedimental, o grau médio de dificuldade foi de 3,1, todos com moderada frequência, 48%, 45% e 40%, respectivamente. (Quadro 13).

No Quadro 14, apresenta-se o resumo, na percepção do pesquisador, de todos os elementos utilizados na equalização de todas as questões em Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais nos Níveis de Aprendizagem da Síntese e Avaliação da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974).

Quadro 14 – Resumo da Equalização das questões percepção pesquisador

Habilidades	Pesquisador				
	Diagnóstico Elementos Críticos Habilidades	Comparação Elementos Críticos Habilidades	Acerto <i>Versus</i> Habilidades	Acertos <i>Versus</i> Grau de Dificuldade	Media Equalização
Habilidade Conceitual	92%	75%	41%	48%	64%
Habilidade Procedimental	51%	40%	41%	45%	44%
Habilidade Atitudinal		2%			0,5%
Habilidade Conceitual/Procedimental				40%	10%
Habilidade Conceitual/Procedimental/Atitudinal **					
Habilidade Procedimental/Atitudinal *					

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

** dois exames

* um exame

Na equalização dos quatro objetivos específicos, a percepção do pesquisador em relação ao Exame de Suficiência demonstrou uma alta frequência de habilidades conceituais e moderada frequência de habilidades procedimentais. Quando conjugadas as Habilidades Conceitual/Procedimental, apresentou-se uma baixa frequência.

4.6.2 Na Percepção dos Elaboradores

O Exame, nas quatro edições, possui alta frequência de predominância de Habilidades Conceituais, 64%; alta frequência predominantemente e totalmente de Habilidades Procedimentais, 58%; e possui vertentes de Habilidades Atitudinais em moderada frequência, 40% (Quadro 8).

Em termos de conteúdos, a Contabilidade Geral (52%), a Contabilidade de Custos (66%), a Contabilidade Gerencial (73%) e a Teoria da Contabilidade (67%) possuem alta frequência de Habilidade Conceitual (Quadro 9).

A Habilidade Procedimental, nas questões de Contabilidade Geral (58%) possui alta frequência; a Contabilidade de Custos, 50%; a Contabilidade Gerencial, 26%; e a Teoria da Contabilidade, 28%, possuem moderada frequência (Quadro 10).

Em termos de questões caracterizadas pela Habilidade Atitudinal, a Contabilidade Geral, a Contabilidade Gerencial e a Teoria da Contabilidade têm baixa frequência 6%, 20% e 1%; e a Contabilidade de Custos, 0%, não possui Habilidade Atitudinal (Quadro 11).

Analisando os acertos nas questões do Exame, nas quatro edições, a Habilidade Conceitual, Procedimental e Atitudinal, 46%, 46% e 36%, tem uma moderada frequência (Quadro 12).

Analisando o grau de dificuldade *versus* os acertos, as questões que retratam todas as habilidades possuem aproveitamento regular (Quadro 12).

Os níveis de acertos *versus* grau de dificuldade *versus* habilidades, na Habilidade Conceitual, o grau médio de dificuldade foi de 2,7; na habilidade Procedimental, o grau médio de dificuldade foi de 3,2; nas habilidades Conceitual/Procedimental, o grau médio de dificuldade foi de 2,8; nas habilidades Conceitual/Procedimental/Atitudinal, o grau médio de dificuldade foi de 2,5; e nas habilidades Procedimental/Atitudinal, o grau médio de dificuldade foi de 3,0, todos com moderada frequência, 52%, 40%, 47%, 25% e 59%, respectivamente. (Quadro 13).

No Quadro 14, apresenta-se o resumo da percepção dos elaboradores, de todos os elementos utilizados na equalização das questões em Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais nos Níveis de Aprendizagem da Síntese e Avaliação da Taxonomia dos Objetivos Educacionais de Bloom (1974).

Quadro 15 – Resumo da Equalização das questões percepção elaboradores

Habilidades	Elaboradores				
	Diagnóstico Elementos Críticos Habilidades	Comparação Elementos Críticos Habilidades	Acerto Versus Habilidades	Acertos Versus Grau de Dificuldade	Media Equalização
Habilidade Conceitual	64%	65%	46%	52%	57%
Habilidade Procedimental	58%	41%	46%	40%	37%
Habilidade Atitudinal	40%	7%	36%		21%
Habilidade Conceitual/Procedimental				47%	12%
** Habilidade Conceitual/Procedimental/Atitudinal				25%	6%
* Habilidade Procedimental/Atitudinal				59%	15%

Fonte: elaborado pelo autor com dados da pesquisa

** dois exames

* um exame

Na equalização dos quatro objetivos específicos, a percepção dos elaboradores em relação ao Exame de Suficiência demonstrou uma alta frequência de habilidades conceituais e moderada frequência de habilidades procedimentais e uma baixa frequência de Habilidades Atitudinais. Quando conjugadas as Habilidades Conceitual/Procedimental, apresentou-se uma baixa frequência nas Habilidades Conceitual/Procedimental/Atitudinal e nas Habilidades Procedimental/Atitudinal uma baixa frequência.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 CONCLUSÕES

O estudo buscou responder como ocorre a equalização das questões desenvolvidas para avaliar Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade.

O diagnóstico, feito por meio de elementos críticos, avaliaram que o Exame de Suficiência possui 64% e 92% de predominância em Habilidade Conceitual; de Habilidades Procedimentais 58% (predominantemente/totalmente) e 51% (predominantemente); e de Habilidades Atitudinais 40% possui vertentes e 84% de não possuir vertentes, respectivamente na percepção dos elaboradores e pesquisador.

Quando comparamos os elementos críticos utilizados na classificação das questões dos Exames de Suficiência, os resultados mostram que as avaliações do Exame de Suficiência atendem, em parte, as Diretrizes Curriculares, pois cobram condições mínimas para que o contador compreenda as questões científicas, técnicas, e financeiras e estão de comum acordo com a Resolução do CFC que determina a cobrança de conhecimentos médios dos egressos ao mercado de trabalho.

As diretrizes apresentam oito fortes habilidades que são requeridas aos formandos em Ciências Contábeis, dessas apenas uma é Habilidade Conceitual, a de utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e, nesse aspecto, as avaliações das quatro edições apresentam moderada convergência, 65% na visão dos elaboradores e 75% na visão do pesquisador.

No uso das Habilidades Procedimentais, que são exigidos pelas Diretrizes Curriculares, a habilidade de elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, apresentam média convergência, 41% na visão dos elaboradores e 40% na visão do pesquisador.

Por último, as seis habilidades requeridas são as Atitudinais que são: demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; aplicar adequadamente a legislação; desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes

multidisciplinares; exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis; desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial; exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica; e que tiveram baixa convergência, 7% na visão dos elaboradores e 2% na visão do pesquisador.

Esses baixos índices apresentados no uso dessa Habilidade se justificam pela forma da cobrança, que foi feita no estilo de Avaliação Somativa, pois esse tipo de avaliação tem como objetivo medir, aferir o conhecimento adquirido, as competências desenvolvidas no decorrer de um período ou de uma unidade de estudo. Esse modelo ganha forma por meio de testes formais e de exames de grande relevância como provas de proficiência e exames vestibulares, mostrando-se relevante por sua praticidade e confiabilidade.

Com a evolução do Exame de Suficiência, espera-se que, de forma pragmática, ele fortaleça a habilidade no campo atitudinal. Porém, a Resolução CFC N.º 1.373/2011 esclarece que o Exame de Suficiência é a prova de equalização destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis e no curso de Técnico em Contabilidade. Com isso, o Exame de Suficiência é mais apresentado na cobrança de como relacionar o saber sobre alguma coisa na área de contabilidade e no que se deve saber fazer, do que como se deve ser na área de contabilidade.

O desempenho dos candidatos nas questões do Exame de Suficiência diagnosticadas em Habilidades Conceituais, Procedimentais ou Atitudinais, por meio de acertos, apresentou aproveitamento regular na percepção dos elaboradores nas três habilidades; para o pesquisador a Habilidade Conceitual apresentou aproveitamento regular e a Habilidade Procedimental apresentou aproveitamento satisfatório.

Comparado os acertos e erros das questões diagnosticadas em Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais e considerando o grau de dificuldade, o pesquisador encontrou uma média de tendência de 2,3 de grau de dificuldade na Habilidade Conceitual com um nível de acerto de 48%, uma média de tendência de 2,4 de grau de dificuldade na Habilidade Procedimental com um nível de acerto de 45% e na conjugação de Habilidade Conceitual com Procedimental uma média de grau dificuldade de 3,1 com 40% de acertos. Os elaboradores encontraram uma média de tendência de 2,7 de grau de dificuldade na Habilidade Conceitual com um nível de acerto de 52%, uma média de tendência de 3,2 de

grau de dificuldade na Habilidade Procedimental com um nível de acerto de 40% e na conjugação de Habilidade Conceitual com Procedimental uma média de grau dificuldade de 2,8 com 47% de acertos, Habilidade Conceitual/ Procedimental/Atitudinal uma média de grau dificuldade de 2,5 com 25% de acertos e no conjunto da Habilidade Procedimental com Atitudinal uma média de grau dificuldade de 3,0 com 59% de acertos. Tais dados ainda são incipientes para afirmar que quando as habilidades são conjugadas, o Exame de Suficiência obtém um melhor resultado.

A equalização das questões dos Exames de Suficiência do CFC, no período de 2012-2013, apresentou na percepção do pesquisador alta frequência de predominância de Habilidades Conceituais (64%), tendência moderada de Habilidades Procedimentais (44%). Na percepção dos elaboradores, apresentou alta frequência de Habilidades Conceituais (57%) e moderada frequência de Habilidades Procedimentais (37%) e baixa frequência de Habilidades Atitudinais (12%).

Os resultados encontrados mostram que a vertente do Exame de Suficiência está mais associada ao que se deve saber; os egressos estão sendo avaliados mais nos saberes declarativos, ou seja, no desenvolvimento da memória, do raciocínio, o que conduz à construção do conhecimento.

Por outro lado, o Exame de Suficiência também apresenta uma dimensão do que se deve saber fazer. Na busca do CFC de ter egressos com conhecimentos medianos, o uso da Habilidade Procedimental deve ser mais cobrado nos seus exames, pois o recém formado deve estar mais ligado às regras, às técnicas, aos métodos e aos procedimentos iniciais de carreira profissional na área da Contabilidade.

Longe de ter a intenção de criticar, o CFC precisa se posicionar melhor em relação a qual habilidade que caracteriza o conhecimento do egresso ao mercado. Sabemos que o CFC quer egressos com conhecimentos medianos, mas dentro desses conhecimentos, rever qual é a Habilidade que caracteriza melhor esse perfil.

É papel das IES preparar os egressos dentro das três Habilidades e formar seus alunos focados prioritariamente em bases teóricas da contabilidade, preocupados com as ações direcionadas à realização de determinados objetivos contábeis e preparados para lidar com a sociedade no que diz respeito a normas de conduta, posturas, posições frente a determinadas situações e valores. Isso está claro pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Ciências

Contábeis. Naturalmente, isso é o que um profissional tem que ter no seu dia a dia também. Porém, diante disso tudo, é o que devemos esperar de um egresso no mercado de trabalho, qual habilidade ele deve priorizar no início de sua carreira.

Diante dos resultados encontrados na equalização das questões desenvolvidas para avaliar Habilidades Conceituais, Procedimentais e Atitudinais no Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade, apresentou-se que o Exame de Suficiência tem tendências mais expressivas de Habilidades Conceituais e Procedimentais do que de Atitudinais.

5.2. SUGESTÕES DE ESTUDO FUTUROS

A pesquisa limitou-se às questões de Contabilidade Geral, Contabilidade de Custos, Contabilidade Gerencial e Teoria da Contabilidade.

Para pesquisas futuras, sugere-se que seja pesquisada a equalização dos demais conteúdos abordados no Exame de Suficiência.

Outro estudo que se pode realizar é um comparativo de Exames de Suficiência de outros países na área de Ciências Contábeis com o do Exame de Suficiência do Sistema CFC/CRCs.

REFERÊNCIAS

- ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Trad. José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto: Edições ASA, 1994. (Coleção: práticas pedagógicas).
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ANTUNES, C. **Trabalhando habilidades: Construindo ideias**. São Paulo: Scipione, 2001.
- AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico**. In: GARRIDO, Selma Pimenta (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, p. 35-60, 1999.
- BALLESTER, M. **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Trad. Valério Campos.
- BLACK, P. and WILLIAM, D. Assessment and classroom learning. **Assessment in Education**, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J.; MADAUS, G. F. **Handbook on formative and sommativ evaluation of student learning**. New York: Mac Graw Hill, 1971.
- _____. **Evaluación del aprendizaje**. Buenos Aires: Troquel, 1975.
- _____. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BLOOM, B. S.; ENGELHART, M.D.; FURST, E.J. **Taxionomia de objetivos educacionais; domínio cognitivo**. Porto Alegre, Globo, 1983. 179 p.
- BOURDIEU, P. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo. Edusp, 1996.
- BRADFIELD, James M. e MOREDOCK. H. Stewart. **Medidas e Avaliação em Educação**. Salvador: Fundo de Cultura, 1963.
- BROADFOOT, P. **Education, assement and societ: a sociological analysis**. Buckingham: Open University Press, 1996.
- BROWN, H. Douglas, **Language Assessment: Principles and Classroom Practices**, White Plains, NY: Pearson Education, 2004, 324 p.
- BRYMAN, Alan. **Social Research Methods**. Third Edition. Oxford University Press, 2008.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COLL, C.; POZO, J.I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: ArtMed Editora, 2000.

DALBEN, Ângela I. M. L. F. Avaliação escolar e a relação com o conhecimento. **Caderno de Educação**, Belo Horizonte, p. 74-87, 1999.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of qualitative research.** Thousand Oaks: Sage, 2005.

DEPRESBITERIS, Lea. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem. Dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo. EPU, 1989.

DRAPER, S.W. **Observing, Measuring, or Evaluating Courseware.** Department of Psychology, University of Glasglow, 1996. Disponível em: <<http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/Eval.HE.html>> Acesso em: 6 abril 2013.

DUBOC, A. P. M. A Questão da Avaliação da Aprendizagem de língua Inglesa Segundo a Teoria dos Letramentos. 2007, 173 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; Belhot; Renato Vairo. **Taxonomia de Bloom:** revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão da Produção*, São Carlos, v.17, n.2, p.421-431, 2010.

FERREIRA, T. B.; OTSUKA, J.; ROCHA, H. V. da (2003). Interface para Auxílio à Avaliação Formativa no Ambiente TelEduc. In: XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2003). **Anais...** Rio de Janeiro, 12-14 de novembro, 2003.

FLAGG, B. N. **Formative evaluation for educacional Technologies.** Hillsdale, NJ: Lawrence, Erlbaum Associates, 1990.

FURTADO, J. C. F. **Aprendizagem Significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. v. 1000. 96 p.

GARDNER, Howard. **A criança pré-escolar:** como pensa e como pode a escolar ajudá-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GENESEEE, Fred and UPSHUR, John A. **Classroom-based Evaluation in Second language Education.** Cambridge, Cambridge University Press, 1996, 268 p.

GOMES, Suzana dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem na Organização Escolar em Ciclos: Concepções, Práticas, Sentidos e Significados Atribuídos pelos Professores.** FAE/UFMG. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/gt13.htm. Acesso em: 18 ago 2013.

_____. Tessituras Docentes de Avaliação Formativa. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, FAE/UFMG, B.H, 2003. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Mestrado em Educação, FAE – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003.

HADJI, C. (2001). **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HARLEN, Wynne and DEAKIN CRICK, Ruth. Testing and Motivation for Learning, **Assessment in Education** v. 10, n. 2, 2003, p. 169-207.

HAYDT, R.C. **Avaliação do processo-aprendizagem**. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993. Mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 12^a ed. Porto Alegre: 1991.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14^a ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 8 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, 142 p.

LE BOTERF, G. **De la compétence. Essai sur un attracteur étrange**, Paris, Les Editions d'organisation. 1994.

_____. **De la compétence à la navigation professionnelle**, Paris, Les Editions d'organisation. 1997.

LUCKESI, C.C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação**, Ano 15, n.60, p. 23-37, abr./jul. 1986.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Aprender a fazer**. Imprensa Pedagógica. Curitiba: Editora Gráfica Expoente. n. 36. p. 4-6. 2004.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições** - 18^a ed. São Paulo: Editora Cortez. 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Um olhar sociológico sobre a avaliação escolar. **Tecnologia Educacional**, v.21, n. 108, set./out. 1992

LÚZIA, A. M. S. Panorama da Educação Brasileira Frente ao Terceiro Milênio. **Revista Eletrônica de Ciências**. São Paulo, 08 de set. 2008. Disponível em: http://www.edcc.sc.usp.br/ciencia/artigos/art_27/psiedu.html – Acesso em: 18 ago 2013.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Nilson J. **Educação: competência e qualidade**. Ensaio transversais. São Paulo: Escrituras, 2009.

MARIANI, V. Aparecida. **Currículo por Competências: uma articulação entre dois olhares**. São Luís: Editora Integrada: 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade; PELISSARO, Joel. Sobre conceitos, definições e constructos nas ciências contábeis. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**. Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, p. 78-84, mai./ago. 2005. Disponível em <http://www.mendeley.com/research/sobre-conceitos-defini%C3%A7%C3%B5es-e-constructos-nas-ci%C3%A7%C3%A2ncias-cont%C3%A1beis/>. Acesso em: 28 out 2013.

MARTINS, Gilberto de Andrade, Theóphilo, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MATUI, J. **Construtivismo: Teoria Construtivista Sócio-histórica Aplicada ao Ensino**. São Paulo: Moderna: 1995.

MORETTO, V.P. **Prova – um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP/A, 2002

NOIZET, G. e CAVERNI, J. **Psicologia da Avaliação Escolar**. Coimbra: Coimbra Editora, 1985.

OLIVEIRA, J. A. S. O efeito retroativo da avaliação de rendimentos de alunos do Ensino Fundamental: um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira (inglês). 2009. 228 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez competências para ensinar**. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROSADO, A.; SILVA C. **Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens**. Disponível em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>. Acesso em: 21 ago 2013.

RUÉ, Joan. **A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos**. In: RUÉ, Joan; ALMEIDA, Maria Isabel de; ARANTES, Valéria Amorin (Orgs.). Educação e competências: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 15-75.

SACRISTÁN, J. G. A avaliação no ensino. In: SACRISTAN, J. **Compreender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SAUL, A. M. G. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, **Contexturas**, v. 4, 1998, p. 115-124.

SCRIVEN, M.S. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.

SHOHAMY, Elana. Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing, In NORTON, B. and TOOHEY, K. (Eds.) **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 72-93.

SMITH, EUGENE R.; TYLER, RALPH W.; and EVALUATION STAFF. 1942. **Appraising and Recording Student Progress**. New York: Harper.

SORDI, M.R.L. "Alternativas Propositivas no campo da avaliação: por quê não?". IN: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

SOUZA, Clarilza Prado de (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997 – Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico.

STOER, Stephen R. **A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais**. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (Org.) Reformas educacionais e formação de professores. Lisboa: Educa, 1992. p.71-81.

TANGUY, Lucie. ROPÉ, Françoise (Orgs.). **Saberes e Competências: O uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. 207p.

THORNDIKE, E. L. e GATES, A. I. **Elementary Principles of Education**. New York, The Macmillan Company, 1931.

VALENTE, Wagner R., **Positivismo e Matemática Escolar nos Livros Didáticos no Advento da República**. In: Cadernos de Pesquisa – Fundação Carlos Chagas, Campinas: Editora Autores Associados Ltda, n. 109, março de 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação Concepção Dialética-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad. V. 3. 2000.

VERGARA, Sylvia Constante. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VIALLET, F. e MAISONNEUVE. **80 Fiches d'Evaluation por la Formation et l'Enseignement**. Paris: Les Editions d'Organization, 1990.

ZABALA, Antoni. A avaliação. In: ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 8, p. 195-221,

ZAINA, L. A. M. Acompanhamento do Aprendizado do aluno em cursos a distância através da Web: metodologias e ferramenta. São Paulo, 2002, 169 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia) Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZAMBELLI, P. C. Avaliação: Um Permanente Desafio. **Tecnologia Educacional**, v.25 (136/137), p.57- 60, 1997.

WERTHEIN, Jorge. Fundamentos para uma nova educação. **Cadernos Unesco Brasil**. Série Educação; 5. UNESCO 2000. Brasília. 2000.

WILLIS, B. **Instructional development for distance education**. 1992. (ERIC Document Reproduction Service, no. ED 351007).

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J.L. **Avaliações de Programas: Concepções e Práticas**. São Paulo. Editora Gente, 2004, Cap. 2, p. 59-71.