

## PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ANÁLISE DE UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO SUL DO BRASIL

Nayane Thais Krespi<sup>1</sup>, Lara Fabiana Dallabona<sup>1</sup>, Viviane Theiss<sup>1</sup>, Rita Buzzi Rausch<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidade Regional de Blumenau – FURB

nkrespi@al.furb.br, lara\_mestrado@hotmail.com, vtheiss@al.furb.br, rausch@furb.br

### Resumo

O estudo objetiva verificar se os planos de ensino-aprendizagem do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade do sul do país contemplam os elementos básicos necessários à sua elaboração. A pesquisa caracteriza-se como descritiva, documental e com abordagem quantitativa. Foram analisados os planos de ensino-aprendizagem de 35 disciplinas que constituem a matriz curricular deste curso, pertencente a uma universidade do sul do Brasil. A coleta de dados foi realizada, pela consulta no sítio eletrônico da instituição. Analisou-se cada plano de ensino-aprendizagem e se este apresenta os elementos básicos em todas as partes de sua estruturação, cada parte foi observada à luz dos tópicos descritos por Silveira (2005) por meio de um *checklist*. Os resultados demonstram que cinco disciplinas apresentaram 80% de compatibilidade dos planos de ensino-aprendizagem. Como pior desempenho pontua-se três disciplinas que contemplaram menos elementos básicos, com grau de compatibilidade de 40%. No que tange às perguntas que compreendem o *checklist*, duas perguntas obtiveram melhor desempenho, o que representa uma média de 94,29% de respostas positivas. Destaca-se uma pergunta, com média de 28,57%, que apresentou pior desempenho na análise do *checklist*. Conclui-se, de modo geral, que em média 63% dos planos de ensino-aprendizagem do curso de graduação em Ciências Contábeis contemplam os elementos básicos necessários à constituição do plano de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Planejamento de ensino. Plano de ensino. Graduação em Ciências Contábeis.

### Abstract

The study aims to verify whether the plans of teaching-learning of undergraduate degree in accounting from a University in the South of the country include the basic elements necessary for its preparation. The research characterized as descriptive, documentary and quantitative approach. Were analyzed the teaching-learning of plans 35 disciplines that constitute the curriculum of this course, belonging to a University in southern Brazil. Data collection was performed by the query on the electronic site of the institution. We analyzed each plan of teaching-learning process and whether this presents the basic elements in all parts of its structure, each part was observed in the light of the topics described by Silveira (2005) by means of a checklist. The results show that five disciplines had 80% compatibility of teaching-learning plans. As worst scores three disciplines that had less basic elements, with degree of compatibility of 40%. the questions that comprise the checklist, two questions have achieved better performance, which represents an average of 94.29% positive answers. One question stands out, with an average of 28.57 %, with being presented the worst performance in the analysis of the checklist. We conclude, that on average 63 % of the plans of the teaching-learning undergraduate degree in Accounting include the basic elements necessary to constitute the plan of teaching and learning.

**Keywords:** Scientific Article. Methodology. Standards.

## 1. Introdução

A ausência de um processo de planejamento do ensino, aliada às dificuldades enfrentadas pelos docentes no exercício do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica nas aulas (FUSARI, 1990).

As aulas devem ser abordadas como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação de conhecimentos entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre com a intenção de direcionar as ações docentes para a aprendizagem do aluno (PENTEADO, 2003).

Planejar, de acordo com Silveira (2005), é a previsão sobre o que irá acontecer, processo de reflexão sobre a prática docente, objetivos, o que está acontecendo e o que aconteceu, portanto, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico.

Vasconcellos (1995) descreve que o professor precisa fazer um plano bem elaborado para que as atividades em sala de aula propiciem o máximo de aproveitamento, o que acarreta como contribuições: a) organização adequada do currículo, em vista de tornar a ação mais eficaz e eficiente, b) estabelecer a comunicação com outros professores, como uma visão à integração curricular, c) o racionamento do tempo, d) o não desperdício das atividades e oportunidades de aprendizagem, e) a autoformação do professor, evitando a rotina viciada e a improvisação, f) realização de comunicação e a participação dos alunos e; g) a superação e expropriação em que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu que fazer. Desta forma, o bom planejamento certamente tem repercussão na disciplina, pois as necessidades dos alunos são levadas em conta e o professor com uma maior convicção do conteúdo proposto.

Estudos anteriores refletem a maneira de como elaborar os planos de ensino-aprendizagem. Dentre eles Fusari (1990), Vasconcellos (1995), Veiga (2003) e

Penteado (2003). Tais leituras nos remeteram a delimitar a questão norteadora desta pesquisa: *Os planos de ensino do curso de graduação em Ciências Contábeis contemplam os elementos básicos necessários à sua elaboração?*

Desta forma, este estudo busca verificar se os planos de ensino do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade do sul do país contemplam os elementos básicos necessários à sua elaboração. Os elementos constitutivos do plano de ensino, conforme Silveira 2005 são: ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos, avaliação e referências. As orientações de tal autora serviram de alicerce na análise dos dados.

O estudo tem por finalidade verificar como está sendo realizado o planejamento de ensino na graduação de Ciências Contábeis, com a intenção de estimular a atenção dos docentes no momento de elaboração do plano de ensino e os interesses pertinentes ao processo de construção de conhecimento do aluno (PENTEADO 2003).

Cabe ressaltar, que este estudo não apresenta a intenção de comparar normas, regras ou relações, mas analisar se o que o professor descreve está de acordo com os componentes que devem ser abordados no plano de ensino.

A estrutura do estudo contempla cinco seções, o cunho introdutório, com contextualização geral do tema, problema e objetivo da pesquisa, bem como justificativa para o desenvolvimento da pesquisa. Após, apresentam-se o referencial teórico com conceituações sobre planejamento e plano de ensino do qual contempla a respectiva ementa da disciplina e objetivo; conteúdo; metodologia; recursos de ensino; avaliação e bibliografia. A seção três apresenta os aspectos metodológicos para elaboração desta pesquisa científica, seguida da apresentação e análise dos dados com os achados da pesquisa. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais relativas ao estudo e ao final as referências que deram suporte teórico ao estudo.

## 2. Referencial Teórico

O referencial teórico aborda aspectos conceituais relacionados ao planejamento de ensino, que envolve o plano de ensino e suas diretrizes para elaboração e desenvolvimento.

### 2.1 Planejamento de ensino

De acordo com Fusari (1990), o professor ao elaborar o planejamento tem-se reduzido à atividade de preencher e entregar à secretaria da escola um formulário previamente padronizado e diagramado em colunas, no qual o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos", "conteúdos", "estratégias" e "avaliação". Em alguns casos, redigem o plano do ano anterior, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida. Entretanto, o plano de ensino deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão. O planejamento como uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.

Silveira (2005, p. 1) esclarece que “o planejamento é um processo que exige organização, sistematização, previsão, decisão e outros aspectos na pretensão de garantir a eficiência e eficácia de uma ação, quer seja em um nível micro, quer seja no nível macro”. Se planejar é ter certeza de onde se quer chegar, neste sentido o planejamento educacional é muito sério e exige compromisso, por ser um ato de intervenção técnica e política, não visto como uma simples rotina. Desta forma, planejar também implica conhecer limitações e possibilidades (PENTEADO, 2003).

Neste sentido, Silveira (2005) aborda que o professor deve refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois da aula, em uma reflexão sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e de seu desempenho. No que tange ao planejamento relacionado à prática docente, Klosouski e Reali (2008, p. 4) citam que “o ensino, tem como principal função garantir a coerência

entre as atividades que o professor faz com seus alunos e, além disso, as aprendizagens que pretende proporcionar a eles. Então, pode-se dizer que a forma de planejar deve focar a relação entre o ensinar e o aprender”.

Para Veiga (2003), a organização de um processo tão complexo como a aula não pode resultar de um movimento mecânico, simplista ou pensada como uma ação improvisada em torno de um tema. Nesse sentido, é relevante destacar que “o planejamento faz parte de um processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados” (KLOSOUISKI; REALI, 2008, p. 4).

Desta forma, Fusari (1990) esclarece as diferenças entre o planejamento de ensino e o plano de ensino, o primeiro é o processo de atuação dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolve a permanente interação entre educador e educando. O plano de ensino, por outro lado, é um momento de documentar o processo educacional escolar como um todo, elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica. De acordo com Vasconcellos (1995), planejamento é o processo de reflexão e de tomada de decisão, já o plano é o produto, o qual pode ser explicitado em forma de registro, de documento ou não.

### 2.2 Plano de ensino-aprendizagem

A elaboração de um plano de ensino-aprendizagem irá depender do compromisso do professor. O plano de ensino-aprendizagem deve ser entendido como um instrumento orientador do trabalho docente, apresentado com certeza e clareza, no qual, a competência pedagógico-política do educador deve ser mais abrangente do que aquilo que está registrado no seu plano, no sentido de que o profissional bem preparado supera os limites de seu plano de ensino-aprendizagem (FUSARI, 1990).

Para Vasconcellos (1995, p. 119), “o plano de ensino é a sistematização da

proposta geral de trabalho do professor naquela determinada disciplina ou área de estudo, numa dada realidade. Pode ser anual ou semestral, rá depender da modalidade em que a disciplina é oferecida”. O autor esclarece que a elaboração de um bom plano exige um esforço maior do educador, num primeiro momento, porém este esforço torna-se compensador no decorrer do tempo, a um menor desgaste, tanto na organização, como na qualidade do trabalho.

Na elaboração do plano de ensino-aprendizagem, Silveira (2005) orienta as situações diversificadas que podem acontecer em sala de aula, por isso é necessário averiguar a quantidade de alunos, os novos desafios impostos pela sociedade, as condições físicas da instituição, os recursos disponíveis, as possíveis estratégias de inovação, as expectativas do aluno, o nível intelectual, as condições socioeconômicas, a cultura institucional, a filosofia da universidade e/ou da instituição de ensino superior, enfim, as condições objetivas e subjetivas em que o processo de ensino irá acontecer.

Fusari (1990) reforça que faz parte da competência teórica do professor, e de seus compromissos, a tarefa de preparar as aulas, saber quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese final do dia. A aula, no contexto da educação como uma síntese curricular que concretiza efetivamente, constrói o processo de ensinar e de aprender.

Vasconcellos (1995) esclarece que não é possível definir, *a priori*, todos os mínimos detalhes de um plano de curso, no entanto é necessário que a postura do professor seja aberta e flexível diante do plano, porém o plano de curso como um todo, numa concepção geral, é interessante que haja um fio condutor, pois ao contrário, corre-se o risco de fragmentar o trabalho.

O plano de ensino-aprendizagem, de acordo com Vasconcellos (2000), possui

diversas finalidades. Estas estão descritas no Quadro 1.

Possibilitar a reflexão e a (re)significação do trabalho;
Resgatar o espaço da criatividade do educador;
Favorecer a pesquisa sobre a própria prática;
Organizar adequadamente o currículo, racionalizando as experiências de aprendizagem, tendo em vista tornar a ação pedagógica mais eficaz e eficiente;
Estabelecer a comunicação com outros professores e alunos;
Ajudar a resgatar o movimento conceitual e a organizar o fluxo da expressão sobre o objeto de conhecimento;
Não desperdiçar atividades e oportunidades de aprendizagem;
Ser elemento de autoformação do professor, na medida em que possibilita o pensar mais sistematicamente sobre a realidade, sobre a proposta, sobre a prática, ajudando, pois, a diminuir a distância teoria-prática, evitando a rotina viciada e a improvisação;
Resgatar o saber docente
Superar a expropriação a que o professor foi submetido em relação à concepção e ao domínio do seu quefazer

**Quadro 1 – Finalidades do plano de ensino-aprendizagem (adaptado de Vasconcellos, 2000, p. 6)**

A estrutura de um plano de ensino-aprendizagem deve contemplar três dimensões: análise da realidade, projeção de finalidade e formas de mediação (VASCONCELLOS, 2000).

Com o objetivo de interromper a forma linear, sequencial e rígida de pensar o plano de ensino-aprendizagem, optou-se por uma representação circular. Na prática, é exatamente nessa interrupção que os docentes precisam pensar, pois a elaboração geralmente se inicia com anotações, as quais vão originar novas ideias e esse ciclo vai se completar. Cabe ressaltar que esse ciclo não tem fim, já que o plano de ensino-aprendizagem é sempre plausível de mudanças.

Entre as dimensões para a elaboração do plano de ensino, o primeiro passo é a análise da realidade, de acordo com Vasconcellos (2000), contempla-se o esforço na captação e

no entendimento da realidade presente bem como sua concepção histórica, com o intuito de adequar a realidade futura em relação aquilo que se pretende, geralmente de acordo com a ementa da instituição de ensino. Destaca-se, ainda, que essa dimensão “aponta limites e possibilidades, ajuda a equacionar os problemas, identificar as contradições e a localizar as necessidades.” (VASCONCELLOS, 2000, p. 104).

Para a segunda dimensão, que trata da projeção de finalidades, tem como pretensão os objetivos do ensino, os valores, e a visão de homem. E para a terceira dimensão, as formas de mediação, que diz respeito ao processo de elaboração do encaminhamento da intervenção na realidade, ou seja, o conteúdo que será abordado, a metodologia empregada, o tempo que será necessário, os recursos didáticos, a avaliação, assim como, as referências básicas e complementares. Portanto, relaciona-se às formas de viabilização das finalidades cuja partida são as condições existentes (VASCONCELLOS, 2000).

Dimensões	Elementos
Análise da Realidade	Ementa
Projeção de Finalidades	Objetivos
Formas de Mediação	Conteúdos Metodologia Tempo Recursos didáticos Avaliação Referências básicas Referências complementares

**Quadro 2 - Dimensões e elementos do plano de ensino-aprendizagem (adaptado de Vasconcellos, 2000).**

Para um melhor entendimento de como deve ser elaborado um plano de ensino-aprendizagem é exposto no Quadro 2 uma proposta, esta deve servir apenas como um guia, e não como um modelo fechado. Cada docente conhece sua realidade e suas necessidades e de acordo com elas elabora seu plano.

Entre os tópicos apresentados diversos autores sugerem aplicação como Vasconcellos (1995); Vasconcellos (2000); Penteadó (2003) e Silveira (2005). Esses tópicos envolvem a ementa da disciplina e objetivo; conteúdo; metodologia; recursos de ensino; avaliação e bibliografia. Tais itens estão descritos de forma breve.

### 2.2.1 Ementa da disciplina e objetivo

Para Silveira (2005, p. 3), a “ementa é um resumo dos conteúdos que irão ser trabalhados no projeto”. De acordo com Silveira (2005), o objetivo do ensino é a perspectiva da formação de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, sendo elas, habilidades cognitivas, sociais, atitudinais, entre outras.

Existem níveis diferenciados de objetivos, como o objetivo geral, alcançável ao longo prazo e o objetivo específico, o qual expressa uma habilidade específica a ser pretendida. Esses objetivos devem iniciar com o verbo no infinitivo, que indica a habilidade desejada. Se o professor indicar outra habilidade no mesmo objetivo, deve usar o outro verbo no gerúndio. No entanto, deve-se deixar clara que a formulação de objetivos está diretamente relacionada à seleção de conteúdos. (SILVEIRA, 2005).

Vasconcellos (1995) argumenta que o objetivo de ensino ou o objetivo geral da disciplina têm como plano de fundo a pergunta que os alunos sempre têm em mente, pra que estudar esta matéria, ou seja, uma espécie de justificativa do ensino da disciplina.

Para Libâneo (2000), formular objetivos é descrever os conhecimentos a serem assimilados, as habilidades, hábitos e atitudes a serem desenvolvidos, desta forma, deve ser redigido com clareza, expressada no que o aluno deve aprender, além dos resultados que sejam realmente possíveis de serem alcançados, no tempo e nas condições em que se realiza o ensino.

A formulação e o conteúdo do objetivo devem corresponder à capacidade de

assimilação dos alunos, de acordo com a idade e nível de desenvolvimento cognitivo. Para este caso, pode-se verificar a utilização de verbos no infinitivo, no qual o professor formula um objetivo com suficiente clareza, para poder ser compreensível a ele próprio e aos alunos (LIBÂNEO, 2000).

Para finalizar, Gil (2011) argumenta que o objetivo deve ser elaborado as vistas do que o estudante será capaz de fazer e não de acordo com o que o professor ensina. Um objetivo bem elaborado relaciona-se as expectativas acerca do entendimento do estudante.

Em suma, os objetivos de um plano de ensino-aprendizagem são muito importantes para guiar os passos do professor, logo, é por meio destes que os docentes podem determinar exatamente o que pretendem que seus alunos compreendam com suas aulas.

### 2.2.2 Conteúdo

Segundo Silveira (2005), na seleção dos conteúdos o professor deve considerar critérios como, validade, relevância, gradualidade, acessibilidade, interdisciplinaridade, articulação com outras áreas, cientificidade, adequação e o conhecimento da ciência, além de exercer uma função formadora, com a inserção de outros conteúdos de socialização, valores, solidariedade, respeito, ética, política, cooperação, cidadania, entre outros. De acordo com Vasconcellos (1995), é neste quadro que se apresenta a proposta geral de conteúdos do curso, e que geralmente estão agrupados em unidades temáticas.

Para Vasconcellos (2000, p. 149-150), esse processo relacionado ao conteúdo que deve conter um plano de ensino está relacionado a toda explicação do que será abordado no decorrer das aulas, com o destaque que o conteúdo “pode ser mais ou menos detalhado, de acordo com o conhecimento do professor: quando o assunto é muito conhecido e já trabalhou várias vezes sobre ele, basta uma referência para a memória”.

Porém, o autor destaca que “[...] quando o assunto está em pesquisa, em processo de elaboração, quando a síntese não está suficientemente construída, é importante que o conteúdo seja mais detalhado (até como uma forma de ajudar a configurar esta síntese)”. (VASCONCELLOS, 2000, p. 150).

Portanto, em suma e de acordo com Gil (2011) os conteúdos componentes do plano de ensino devem estar de acordo com a ementa da disciplina e à luz dos objetivos do mesmo.

### 2.2.3 Metodologia

De acordo com Penteadó (2003), a metodologia deve ser percebida como um caminho no qual professor e alunos irão percorrer para atingir o objetivo estabelecido ao processo de ensino e aprendizagem. Ela não pode ser entendida como um conjunto sequencial de procedimentos engessados, mas, uma prática dinâmica flexível que pode ser revista e reorientada de forma que garanta a qualidade do ensino. É fundamental também que não se esqueça de considerar a realidade vital da escola e a realidade sociocultural em que está inserida.

Silveira (2005) define metodologia de ensino como o conjunto de métodos aplicados à situação didático-pedagógica. O professor reflete didaticamente sobre a sua prática, o saber fazer em sala de aula, para não utilizar os mesmos recursos e das invariáveis técnicas de ensino. Para que haja uma diversidade metodológica, o professor pode utilizar, por exemplo, exposição com ilustração, trabalhos em grupos, estudos dirigidos, tarefas individuais, pesquisas, experiências de campo, debates, tribuna livre, entre outros (SILVEIRA, 2005).

Neste processo o professor deixa claro suas possibilidades didáticas e o que ele pensa e espera do aluno como sujeito, suas possibilidades, capacidade para aprender e individualidade.

#### 2.2.4 Recursos de ensino

Os recursos de ensino são as tecnologias disponíveis, de acordo com Silveira (2005), que levam em consideração as condições dos alunos, os recursos disponíveis pelo aluno e pela instituição de ensino.

Por este motivo é que Vasconcellos (2000, p. 150), chama a atenção para a relevância dos recursos que serão utilizados pelo professor no momento da aula, com o destaque que “é importante não desperdiçar oportunidades de inclusão de recursos. Se o professor não planeja e só se lembra quando a aula está em andamento, não dará tempo para aproveitar mais a idéia, pois não preparou o material (ex.: texto, recurso audiovisual, material [...])”.

Gil (2011) pondera que mesmo no ensino superior, faz-se importante o uso de recursos de ensino variados. O mesmo autor explica ainda, que a simples transmissão de informações mediante discursos longos e bem elaborados não é suficiente para que os alunos obtenham sucesso no aprendizado. O autor sugere que elementos audiovisuais (desenhos, slides, etc.) sejam introduzidos nas aulas paralelamente ao verbalismo.

Portanto, observa-se que utilizar recursos didáticos diversificados é importante em qualquer nível de ensino, pois, mesmo os discentes em qualquer idade precisam de materiais diversificados para melhorar o aprendizado.

#### 2.2.5 Avaliação

O projeto político-pedagógico de ensino de graduação PPP (2006), campo empírico desta pesquisa, apresenta a concepção de avaliação educacional, que deve orientar procedimentos de ensinar e de aprender e estabelece que os cursos devem explicar os procedimentos e critérios de avaliação, que possibilitam visualizar o alcance dos objetivos educacionais desejados no perfil de formação do acadêmico, considerar que a aprendizagem acontece num contexto, na interação professor-aluno e aluno-aluno, de

uma maneira que sejam adotadas formas diferenciadas de avaliação, contemplar instrumentos individuais, coletivos e de autoavaliação, com a possibilidade de diferentes leituras sobre as aprendizagens alcançadas.

Desta forma, com o plano de ensino-aprendizagem o docente tem o dever de prever no mínimo três instrumentos de avaliação, contemplando as avaliações, procedimentos e critérios de avaliação adotada no Projeto Político-Pedagógico - PPP do curso. Vasconcellos (1995, p. 121) explica a proposta de avaliação, descrevendo: “apresentação do processo de avaliação a ser utilizado no decorrer do curso. Pode-se explicitar o que, como, para que avaliar. No caso de se trabalhar com notas ou conceitos, é importante deixar claro como vai se chegar a eles”.

A avaliação, para ser relevante ao processo ensino e aprendizagem precisa necessariamente estar relacionada ao planejamento, considerando os objetivos que são elaborados para tal fim. Nesse sentido, “as atividades devem ser coerentes com os objetivos propostos, para facilitar o processo avaliativo e devem ser elaborados instrumentos e estratégias apropriadas para a verificação dos resultados” (KLOSOWSKI; REALI, 2008, p. 6).

Libâneo (2000) argumenta que a avaliação é uma tarefa didática permanente, que deve acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, neste caso, uma tarefa complexa que não se resume a realização de provas e atribuições de notas, desta forma, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

#### 2.2.6 Bibliografia

Em relação à bibliografia, Vasconcellos (1995) descreve como a relação de livros e textos a serem utilizados em sala de aula. Pode-se detalhar que é o livro didático, o que

é paradidático, leitura sugerida e ainda o que é fundamentado para o trabalho do professor.

Gil (2011) argumenta que esta etapa do plano de ensino-aprendizagem deve ser dividida em duas partes, são elas: bibliografia básica e bibliografia complementar. A lista de obras referente à bibliografia básica não deve ser muito extensa e alguns exemplares dessas obras deve estar na biblioteca da instituição. De acordo com Furtado et al (2007), o número limite de indicações nesta parte da bibliografia é de seis obras. A bibliografia complementar já pode ser mais extensa e não necessariamente precisa constar no acervo.

Quanto mais completa for e referência, mais fácil será para o discente localizar a obra e fazer sua leitura. Gil (2011) sugere que as referências componentes do plano de ensino estejam de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A bibliografia tem grande importância nos planos de ensino-aprendizagem, pois, é por meio dela que o aluno terá a oportunidade de buscar mais informações acerca dos assuntos de seu interesse.

### 3. Aspectos Metodológicos

O presente estudo teve como objetivo verificar se os planos de ensino-aprendizagem do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade do sul do país contemplam os elementos básicos necessários à sua elaboração.

A pesquisa caracteriza-se quanto aos objetivos como descritiva. De acordo com Raupp e Beuren (2001), este tipo de pesquisa em contabilidade tem pretensão de esclarecer aspectos inerentes a ela, ou seja, descrever características comuns a determinadas populações.

Em relação aos procedimentos, tem-se um estudo documental. De acordo com Gil (1999), baseia-se em matérias que ainda não receberam tratamento analítico. Para este estudo, foram analisados os planos de ensino-aprendizagem do curso de Ciências

Contábeis, de acordo com a matriz curricular vigente no ano de 2011.

Quanto à abordagem, a pesquisa é classificada como quantitativa. Segundo Raupp e Beuren (2001, p. 92), “a abordagem quantitativa caracteriza-se pelo emprego de instrumentos estatísticos, tanto na coleta quanto no tratamento dos dados.” No caso desta pesquisa utilizou-se porcentagem e estatísticas descritivas para explicar os resultados encontrados.

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, foi elaborado um *checklist*, conforme apresenta a Quadro 3, composto por dez questões, baseado no estudo de Silveira (2005). A partir da comparação entre os planos e o *checklist* foi possível criar uma planilha composta de variáveis *dummy*, ou seja, atribuiu-se 1 para respostas positivas e 0 para respostas negativas.

Para verificar se os planos de ensino-aprendizagem contemplam os elementos necessários à sua elaboração foi realizado o cálculo da porcentagem sobre as variáveis listadas na planilha. Foi calculado também a média e o coeficiente de variação em relação às disciplinas analisadas.

A coleta de dados foi realizada, pela consulta no sítio eletrônico da universidade, no qual, foram coletados os planos de ensino-aprendizagem referentes a todas as disciplinas do primeiro até o sétimo semestre do curso de graduação em Ciências Contábeis com a exclusão das disciplinas optativas e de estágio. Estas disciplinas foram excluídas, pois não apresentavam os planos de ensino-aprendizagem disponíveis na data da coleta. É relevante destacar que o nome da instituição não será revelado, e que os dados serão tratados com absoluto sigilo para não expor os envolvidos.

A coleta de dados foi realizada, pela consulta no sítio eletrônico da universidade, no qual, foram coletados os planos de ensino-aprendizagem referentes a todas as disciplinas do primeiro até o sétimo semestre do curso de graduação em Ciências Contábeis com a exclusão das disciplinas optativas e de estágio. Estas disciplinas

foram excluídas, pois não apresentavam os planos de ensino-aprendizagem disponíveis na data da coleta. É relevante destacar que o nome da instituição não será revelado, e que os dados serão tratados com absoluto sigilo para não expor os envolvidos.

A população do estudo é composta por 69 disciplinas componentes da matriz curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade do sul do Brasil. Os planos de ensino-aprendizagem das disciplinas analisadas fazem parte da matriz curricular que entrou em vigor no primeiro semestre de 2008.

A população do estudo é composta de 69 disciplinas, já a amostra contempla 35 destas disciplinas, o que corresponde a 51% da população. Desta forma foram coletados, no total, planos de ensino-aprendizagem de 35 disciplinas componentes da amostra da pesquisa. A Tabela 1 apresenta a quantidade de disciplinas analisadas por semestre.

	Questões
01	Os objetivos estão iniciando com verbo no infinitivo?
02	Os objetivos estão de acordo com o que o aluno deverá aprender?
03	Os conteúdos descritos estão de acordo com a ementa da disciplina?
04	As estratégias de ensino são diversificadas, apresentando pelo menos três diferentes?
05	Os planos de ensino contemplam tecnologias disponíveis na Universidade (laboratórios de informática, vídeos, projetores, etc.)?
06	A avaliação dos alunos contempla somente notas de provas e de trabalhos?
07	A avaliação do professor considera a evolução do aluno no decorrer do semestre?
08	A bibliografia básica recomendada pelo professor deve possuir no máximo cinco indicações, de acordo com as normas da ABNT. Isso se verifica?
09	Dessas cinco indicações, a biblioteca da Universidade deve possuir ao menos cinco exemplares de cada obra. Isso se verifica?
10	Na bibliografia complementar o professor utiliza endereços eletrônicos?

**Quadro 3: Checklist com itens para análise (adaptado de Silveira, 2005).**

Ressalta-se que o curso em questão possui oito períodos, porém só foi possível coletar

os planos de ensino-aprendizagem do primeiro até o sétimo semestre, em função da inexistência de oitavo período no semestre que recolheram-se os dados. Este período ainda não existia, pois os dados referem-se às disciplinas da matriz curricular mais recente que o curso apresentava, implementada em 2008.

Semestre	Quantidade de disciplinas	Total %
1º	06	17,13
2º	05	14,29
3º	05	14,29
4º	05	14,29
5º	05	14,29
6º	05	14,29
7º	04	11,42
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>100,00</b>

**Tabela 1 - Quantidade de disciplinas por semestre (dados da pesquisa).**

De posse dos planos de ensino-aprendizagem, a análise foi realizada por meio de uma ficha padronizada com auxílio de uma planilha eletrônica do *Microsoft Excel* a tabulação dos dados, com a apresentação dos itens que constavam no *checklist* elaborado conforme Quadro 2. Os dados observados e analisados são descritos na seção quatro.

#### 4. Apresentação e Análise dos Resultados

Essa seção demonstra os achados obtidos ao verificar se os planos de ensino-aprendizagem do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade do sul do país contemplavam os elementos básicos necessários à sua elaboração.

Os dados analisados apresentam as seguintes observações: grau de compatibilidade dos planos de ensino-aprendizagem; grau de compatibilidade médio dos planos de ensino-aprendizagem e; desempenho das questões componentes do *checklist*.

A primeira análise auferida se refere ao grau de compatibilidade de cada disciplina analisada nesta universidade, relativa a um

curso de graduação em Ciências Contábeis, com as perspectivas descritas por Silveira (2005), conforme pode ser observado na Tabela 2.

	Sem.	Disciplina	Compatibilidade(%)
01	1º	Contabilidade I	80
02	1º	Instituições de Direito Público	60
03	1º	Universidade, Ciência e Pesquisa	80
04	1º	Produção de Texto	60
05	1º	Matemática	60
06	1º	Educação Física - Prática Desportiva I	40
07	2º	Administração e Empreendedorismo	60
08	2º	Contabilidade II	80
09	2º	Direito Financeiro e Tributário	40
10	2º	Direito Trabalhista e Previdenciário	60
11	2º	Microeconomia	70
12	3º	Contabilidade de Custos	70
13	3º	Contabilidade Tributária	70
14	3º	Contabilidade III	60
15	3º	Macroeconomia	50
16	3º	Estatística	40
17	4º	Análise de Custos	70
18	4º	Contabilidade de Recursos Humanos	80
19	4º	Contabilidade e Procedimentos Fiscais	60
20	4º	Direito Empresarial I	60
21	4º	Matemática financeira	70
22	5º	Teoria da Contabilidade	70
23	5º	Contabilidade Pública	60
24	5º	Análise das Demonstrações Contábeis	70
25	5º	Sistemas Contábeis	60
26	5º	Desafios Sociais Contemporâneo	70
27	6º	Contabilidade Gerencial	50
28	6º	Planejamento e Controle Orçamentário	80
29	6º	Administração Financeira	50
30	6º	Qualidade dos Serviços Contábeis	60
31	6º	Mercado de Capitais	70
32	7º	Controladoria	60
33	7º	Contabilidade Avançada	50
34	7º	Auditoria	60
35	7º	Economia de Empresas - Business Games	60

**Tabela 2 - Grau de compatibilidade dos planos de ensino-aprendizagem (dados da pesquisa).**

Observa-se por meio da Tabela 2, que se destacam cinco disciplinas que contemplaram mais elementos básicos necessários a elaboração de um plano de ensino, sendo elas: Contabilidade I e Universidade, Ciência e Pesquisa (1º semestre), Contabilidade II (2º semestre), Contabilidade de Recursos Humanos (4º semestre) e Planejamento e Controle Orçamentário (6º semestre), todas apresentando 80% de compatibilidade.

Como pior desempenho pontua-se três disciplinas que contemplaram menos

elementos básicos, que apresentam um grau de compatibilidade de 40%, e são elas: Educação Física – Prática Desportiva I (1º semestre), Direito Financeiro e Tributário (2º semestre) e Estatística (3º semestre).

Outra análise desenvolvida neste estudo se refere ao grau de compatibilidade médio apresentado pelas disciplinas analisadas em uma abordagem separada por semestres e em linhas gerais, conforme apresentado na Tabela 3.

Semestre	Média (%)	Desvio-padrão (%)	Coefficiente de Variação (%)
1º	63	15,06	23,77
2º	62	14,83	23,92
3º	58	13,04	22,48
4º	68	08,37	12,30
5º	66	05,48	08,30
6º	62	13,04	21,03
7º	57	05,00	08,66
<b>Geral</b>	<b>63</b>	<b>11,20</b>	<b>17,91</b>

**Tabela 3 - Grau de compatibilidade médio dos planos de ensino-aprendizagem (dados da pesquisa)**

O quarto semestre destaca-se por apresentar o maior grau médio de compatibilidade (68%) seguido pelo quinto semestre que alcançou média de 66%. Ressalta-se, ainda, o sétimo e o terceiro semestre, com os piores desempenhos, no qual correspondem de médias de 57% e 58% respectivamente.

De forma geral, o grau de compatibilidade médio, ou seja, o grau médio entre os planos de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas analisadas é de 63%, o que representa um índice maior do que a metade.

A Tabela 4 demonstra, em percentagem, o desempenho individual de cada questão componente do *checklist* elaborado conforme recomenda Silveira (2005).

Perguntas	Número de disciplinas que atendem às perguntas	(%)
01	33	94,29
02	14	40,00
03	31	88,57

04	33	94,29
05	21	60,00
06	25	71,43
07	11	31,43
08	24	68,57
09	10	28,57
10	17	48,57

**Tabela 4 - Desempenho das questões componentes do *checklist* (dados da pesquisa)**

A pergunta de número um, verificou se os objetivos dos planos de ensino-aprendizagem iniciavam com verbo no infinitivo, e a pergunta de número quatro, examinou se as estratégias de ensino eram diversificadas, para estas questões os resultados obtidos obtiveram o melhor desempenho, por apresentar uma média de 94,29% de respostas positivas.

Por outro lado, surge a pergunta de número nove, que averiguou se as cinco indicações da bibliografia básica possuíam ao menos cinco exemplares disponíveis na biblioteca da Universidade que teve o pior desempenho em relação às demais questões, com apenas 10 respostas positivas das 35 que eram possíveis.

Com relação à bibliografia, que conforme Vasconcellos (1995) é a relação de livros e textos a serem utilizados em sala de aula, pode-se observar que na análise, este quesito apresentou 24 disciplinas que atenderam a ele (questão 08). Isso demonstra uma moderada preocupação por parte dos docentes com relação ao material de apoio que será utilizado pelos alunos no decorrer das aulas.

## 5. Considerações Finais

O estudo objetivou verificar se os planos de ensino-aprendizagem do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Universidade do sul do país contemplam os elementos básicos necessários à sua elaboração. Silveira (2005) apresenta aspectos fundamentais relacionados ao plano de ensino-aprendizagem como por exemplo: ementa, objetivos, metodologia, conteúdo, estratégia, bibliografia e avaliação.

Em resposta a essa pergunta de pesquisa, foi analisado os itens constantes do *checklist* elaborado conforme recomenda Silveira (2005), os resultados elucidados por esta pesquisa mostram que das 35 disciplinas analisadas, cinco delas obtiveram melhor desempenho, ou seja, contemplam mais elementos básicos, como foi o caso das disciplinas de Contabilidade I e Universidade, Ciência e Pesquisa (1º semestre), Contabilidade II (2º semestre), Contabilidade de Recursos Humanos (4º semestre) e Planejamento e Controle Orçamentário (6º semestre), todas apresentando 80% de compatibilidade.

Já as disciplinas Educação Física - Prática Desportiva I (1º semestre), Direito Financeiro e Tributário (2º semestre) e Estatística (3º semestre), apresentaram resultados inversos, ou seja, apresentam o pior desempenho se comparado com as perspectivas de Silveira (2005), com 40% de compatibilidade. Com relação à comparabilidade média apresentada pelas disciplinas analisadas separadamente, por semestres, apresentou o quarto semestre com o de maior compatibilidade, com 68% seguido do quinto semestre com média de 66%.

O grau de compatibilidade médio, entre os planos de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas analisadas foi de 63%, o que representa um satisfatório índice se comparado com a totalidade. Os resultados da pesquisa apresentam também, o desempenho individual de cada questão que compõem o *checklist* elaborado conforme descrições de Silveira (2005), no qual é possível verificar que a questão de número um e de número quatro, foram as que obtiveram média, de 94,29% de respostas positivas.

Conclui-se, de modo geral, que os planos de ensino-aprendizagem desta universidade analisada, estão de acordo com as principais perspectivas descritas por Silveira (2005), haja vista ter apresentado um grau médio de 68% de compatibilidade no quarto semestre e em menor escala no sétimo semestre com 57 % de compatibilidade respectivamente.

Porém, ainda falta muito para chegar-se ao considerado ideal segundo este estudo.

Ressalta-se a relevância em estar sempre desenvolvendo estudos científicos relacionados aos planos de ensino-aprendizagem para verificar a real *performance* das disciplinas elucidadas nos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Os resultados podem interessar aos cursos de graduação de uma maneira geral para reflexões e formação continuada específica sobre o planejamento de ensino, uma maneira de evitar lacunas e uma melhor compreensão pelos docentes no momento de elaboração dos planos de ensino-aprendizagem das disciplinas em que atuam.

Recomenda-se para pesquisas futuras, reaplicar os itens que compõem o *checklist* elaborado neste estudo em outras instituições de ensino superior, para comparar os resultados. Ou ainda elaborar um novo *checklist* e aplicá-lo em outras instituições com intuito de verificar o desempenho destas.

### Referências

CASTANHO, M. E. **A dimensão intencional do ensino.** In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, p. 35 – 56, 2006.

CUNHA, M. I. **Os conhecimentos curriculares e do ensino.** In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, p. 57-74, 2006.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. *Idéias*, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990.

FURTADO, C. M.; et al. **Docência no ensino superior: metodologias educacionais.** Blumenau: Nova Letra, 2007.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2011.

KENSKI, V. M. **O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de**

**tecnologias.** In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Didática: o ensino e suas relações.* 9. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 127-147, 2005.

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. planejamento de ensino como ferramenta básica do processo ensino-aprendizagem. **Revista Eletrônica Lato Sensu.** 5. ed. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, P. L. O. **As formas e práticas de interação entre professores e alunos.** In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, p. 75-100, 2006.

MASETTO, M. T. **Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas.** In: CASTANHO, S. e CASTANHO EC. (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior.* Campinas, SP: Papirus, p. 83-102, 2001.

PENTEADO, V. S. **Planejamento: Plano de curso, plano de ensino ou plano de aula, que prática é essa?.** Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Fundamentos da Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2003.

PPP. **Projeto político-pedagógico de ensino de graduação.** Pró-Reitoria de ensino de Graduação. Blumenau: Edifurb, 2006.

SILVEIRA, R. L. B. L. **Planejamento de Ensino: peculiaridades significativas.** Revista ibero americana de educacion, 2005.

VASCONCELLOS, C. S. **Elaboração do plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, p. 118-141, 1995.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico.** 8. ed. São Paulo: Libertad, p. 205, 2000.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

WACHOWICZ, L. A. **Avaliação e aprendizagem**. In: VEIGA, I. P. A. (org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, p. 135-160, 2006.