

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**ALEXANDRO FARIAS DE CARVALHO**

**SANTOS, SP**

**2017**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS  
PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

**ALEXANDRO FARIAS DE CARVALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos  
Gilberto

**SANTOS, SP**

**2017**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

C331c Carvalho, Alexandro Farias de

A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância. / Alexandro Farias de Carvalho; Orientadora Irene Jeanete Lemos Gilberto. – 2017.

194 f.; (Dissertação de Mestrado)- Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. Prática pedagógica. 2. Educação a distância. 3. Curso de Ciências Contábeis. I. Gilberto, Irene Jeanete Lemos. II. Universidade Católica de Santos. III. A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância.

CDU 37(043.3)

---

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Nome: ALEXANDRO FARIAS DE CARVALHO**

**Título: A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 14/03/2017.

---

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto  
Orientadora–Membro Nato – Universidade Católica de Santos

---

Profa. Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos  
Membro Titular Interno – Universidade Católica de Santos

---

Profa. Dra. Norinês Panicacci Bahia  
Membro Titular Externo – UMESP

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, 14/03/2017

Alexandro Farias de Carvalho

*Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de forma direta e indireta, contribuíram para a sua realização e em especial a minha família pelo incentivo e apoio incondicional em todas as minhas escolhas e decisões. Dedico também aos Professores do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Católica de Santos pelo amor, amizade, confiança e incentivo com que se propuseram ao encaminhar-me para este sonho que se realiza através da educação.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por amparar-me nos momentos difíceis, com força e paz interior que me permitiu superar as dificuldades, mostrando o melhor caminho nos momentos de dúvida, iluminando-me com a sabedoria necessária para suprir minhas necessidades.

À minha mãe que, mesmo sem muita instrução, sempre me incentivou a estudar e a trabalhar para a busca dos meus objetivos e principalmente dos meus sonhos.

À minha esposa Aline que, mesmo com a privação de minha presença, apoiou-me e impulsionou-me com paciência e muito carinho para a consecução deste trabalho.

À minha filha Julia que, por vezes, privou-se de suas brincadeiras de criança para estar ao meu lado, nas horas árduas de dedicação a leitura, simplesmente apoiando sua cabeça em meu ombro, sem saber o quão importante foi aquele ato neste momento de minha vida.

À minha amiga e irmã, Carla Regina pelo exemplo de pessoa e de profissional, cujo esforço em perseguir seus sonhos e em prosseguir na vida acadêmica, enchia-me de coragem e determinação para trilhar este belo caminho.

À Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, pelo apoio e por ter me acolhido sob sua orientação.

Aos meus amigos do Mestrado em Educação, pelos momentos de angústias e alegrias divididos, especialmente os da Linha 1 – Formação e Profissionalização Docente, que se tornaram verdadeiros amigos, tornando mais leve meu trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, sob orientação da Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto.

Às Profas. Dras. Norinês Panicacci Bahia e Elisabete Ferreira Esteves Campos, pelas sugestões recebidas por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores e funcionários da Unisantos, pela atenção, disponibilidade, simpatia e gentileza no atendimento.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Enfim, agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a obtenção do título de mestre em educação.

*A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET, 1984, p. 53)*

## RESUMO

CARVALHO, Alexandro Farias de. **A construção da prática pedagógica dos professores do curso de Ciências Contábeis na educação a distância.** Orientadora: Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto. Universidade Católica de Santos, 2017, 194 p.

Este trabalho é fruto da pesquisa que investigou a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis que atua como tutor na educação superior a distância, tendo como objetivos a compreensão desta a construção por parte dos sujeitos e identificar algumas características dos professores, no que tange a aspectos do perfil profissional e às condições de trabalho oferecidas pelas instituições de ensino superior e aos procedimentos didáticos utilizados pelos professores na preparação do curso e das aulas. A problemática desta pesquisa foi levantada a partir da minha experiência como docente nos cursos de Ciências Contábeis a distância, em uma instituição de nível superior no município de Santos, quando foram detectadas dificuldades dos alunos em compreender o processo de mediação proposto pelos professores, em parte devido às limitações técnicas e interpessoais relativas ao ambiente virtual, que nem sempre propicia a convivência física de sala de aula e não satisfazem os anseios e as expectativas dos alunos. A problemática da pesquisa centra-se na construção da prática pedagógica desse professor, buscando compreender como ocorre a efetiva mediação entre os sujeitos. A construção teórica do objeto tomou por base os estudos de Tardif, Pimenta, Pimenta e Anastasiou que, dentre outros, dão sustentação teórica à prática docente. Já para o estudo dos ambientes virtuais de aprendizagem, tomei por base os estudos de Kenski e Belloni. Trata-se de uma pesquisa exploratória que investiga a realidade do docente do Curso de Ciências Contábeis para entender como vem sendo desenvolvida a sua prática pedagógica e os saberes docentes necessários que assegurem ao aluno a efetiva aprendizagem no ambiente virtual. Nesse sentido justifico a relevância desse estudo, de abordagem qualitativa, que se utilizou da literatura e de entrevista semiestruturada, visando à análise da narrativa dos sujeitos para compreender o processo de sua prática e dos saberes adquiridos e aplicados. Os resultados da pesquisa mostraram que a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis na educação a distância, construída no dia a dia entre acertos e erros, vai-se moldando e resignificando a partir das experiências compartilhadas com os demais colegas. Pelo fato de ter que aliar essa prática às tecnologias que avançam de forma muito rápida, os docentes sentem necessidade de atualização, mantendo-se atentos aos constantes desafios postos pelos alunos, o que exige formação específica e revisão das práticas pedagógicas no ambiente virtual. Sob esse aspecto, a formação continuada apresenta-se como fundamental para os sujeitos, principalmente pelo fato de não terem formação para a docência do ensino superior e nem para atuar em cursos a distância. Em que pese à experiência nessa área, faz-se essencial, além da formação continuada, o constante diálogo com os pares e com os responsáveis pelos cursos na instituição.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Educação a distância. Curso de Ciências Contábeis.

## ABSTRACT

CARVALHO, Alexandro Farias de. **The construction of the pedagogical practice of the professors of the Accounting Sciences course in distance education.** Advisor: Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto. Catholic University of Santos, 2017. 194 p.

This work is the result of the research that investigated the pedagogical practice of the accounting sciences teacher who acts as tutor in distance higher education, aiming to understand the construction by the subjects and identify some characteristics of the teachers, regarding aspects The professional profile and the working conditions offered by higher education institutions and the didactic procedures used by the teachers in the preparation of the course and the classes. The problem of this research was raised from my experience as a teacher in distance accounting courses at a higher education institution in the city of Santos, when the students' difficulties in understanding the process of mediation proposed by the teachers were detected. Due to the technical and interpersonal limitations related to the virtual environment, which does not always lead to the physical coexistence of the classroom and does not satisfy the students' expectations and expectations. The research problematic focuses on the construction of the pedagogical practice of this teacher, trying to understand how the effective mediation between the subjects occurs. The theoretical construction of the object was based on the studies of Tardif, Pimenta, Pimenta and Anastasiou that, among others, give theoretical support to the teaching practice. Already for the study of virtual learning environments, I based the studies of Kenski and Belloni. This is an exploratory research that investigates the reality of the faculty of the Accounting Sciences Course to understand how their pedagogical practice and the necessary teaching knowledge have been developed to assure the student the effective learning in the virtual environment. In this sense, I justify the relevance of this study, a qualitative approach, which was used in the literature and semi-structured interview, aiming at the analysis of the subjects' narrative to understand the process of their practice and the acquired and applied knowledge. The results of the research showed that the pedagogical practice of the teachers of Accounting Sciences in distance education, built in the day to day between correctness and errors, is shaping and re-signification from the experiences shared with the other colleagues. Due to the fact that it has to combine this practice with the technologies that advance very quickly, the teachers feel a need for updating, keeping in mind the constant challenges posed by the students, which requires a revision of the pedagogical practices in the virtual environment. In this respect, continuing education is fundamental for the subjects, mainly due to the fact that they do not have training for higher education teaching or even for current courses at a distance. In spite of experience in this area, it is essential, in addition to continuing education, the constant dialogue with the peers and those responsible for the courses in the institution.

**Keywords:** Pedagogical Practice. Distance education. Course of Accounting Sciences.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Edição Colaborativa e Contínua.....	23
FIGURA 2	Classificado de Candidato a Escrituração Mercantil.....	59
FIGURA 3	Classificado de oferta de emprego para escrituração mercantil.....	59
FIGURA 4	Fachada da Sociedade Anônima Academia de Comércio em 1891.....	62
FIGURA 5	Cata-vento das ligações epistemológicas da análise de dados.....	97

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Número de ingressantes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2003-2014.....	42
GRÁFICO 2	Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2003-2014.....	44
GRÁFICO 3	Participação Percentual das funções docentes em cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo o grau de formação – Brasil – 2003-2014.....	47

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Graduação a distância <i>versus</i> presencial: Cursos, segundo as Regiões Geográficas – 2014.....	39
QUADRO 2	Graduação a distância <i>versus</i> presencial: Matrículas, segundo as Regiões Geográficas – 2014.....	41
QUADRO 3	Graduação a distância <i>versus</i> presencial: Concluinte, segundo as Regiões Geográficas – 2014.....	43
QUADRO 4	Número de Polos Totais nos Cursos de Graduação a distância, segundo a Unidade da Federação - 2014.....	51
QUADRO 5	Número de Cursos de Graduação a Distância, segundo as áreas de Conhecimento e/ou Cursos - Brasil - 2014.....	80
QUADRO 6	Representação do curso de Ciências Contábeis dentro da área de Conhecimento - Brasil - 2014.....	80
QUADRO 7	Comparativo dos Cursos de Ciências Contábeis a distância e presencial – Estado de São Paulo.....	81
QUADRO 8	Instituições e credenciamento.....	88
QUADRO 9	Características e procedimentos pedagógicos para EaD.....	124
QUADRO 10	Categorias e Subcategorias da Leitura Flutuante: Classificação e Categorização dos dados.....	125

## LISTA DE SIGLAS

AH	Análise Horizontal
AV	Análise Vertical
ASCEND	Advanced System for Communications and Education in National Development
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro Nacional de Educação a Distância
CECIERJ	Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CIER	Centro Internacional de Estudos Regulares
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico
CV	Currículo Lattes
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional do Ensino Superior
FBC	Fundação Brasileira de Contabilidade
IES	Instituição de Ensino Superior
INCE	Instituto Nacional de Cinema Educativo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPE	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

LAN	Local Area Network (em português, Rede Local)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAD	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNC	Proposta Nacional de Conteúdo
PPC	Projeto Pedagógico de cada curso
SACI	Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares
SEED	Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNAR	Universidade do Ar
UnB	Universidade de Brasília
WAN	Wide Area Network

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA .....</b>	<b>33</b>
1.1 Um estudo comparativo dos cursos na modalidade a distância .....	37
1.2 O Profissional que atua na educação a distância.....	44
1.2.1 Professor e Tutor.....	48
1.3 Os polos de apoio presencial .....	50
<b>CAPITULO 2 – O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL .....</b>	<b>54</b>
2.1 Histórico do curso de Ciências Contábeis no Brasil: aspectos da legislação.....	55
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Contábeis .....	69
2.3 O desenho dos cursos de Ciências Contábeis na modalidade de educação a distância no Brasil 78	
2.3.1 O curso de Ciências Contábeis na educação a distância.....	80
2.4 Projetos Pedagógicos de cursos na modalidade a distância .....	87
<b>CAPITULO 3 – PERCURSOS DA PESQUISA .....</b>	<b>94</b>
3.1 Metodologia, questão da pesquisa e objetivos .....	95
3.2 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa .....	99
4.2.1 Perfil dos participantes.....	100
3.3 Entrevista Semiestruturada.....	102
3.4 Coleta de dados .....	104
3.5 Análise do Conteúdo .....	106
<b>CAPITULO 4 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS A DISTÂNCIA.....</b>	<b>111</b>
4.1. Aportes teóricos sobre prática pedagógica.....	112
4.2 Prática pedagógica na educação a distância.....	115
4.3 Dados da pesquisa: a construção da prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis a distância.....	125
4.3.1 A formação do professor e o início da docência na educação a distância.....	126

4.3.2 Os desafios e dificuldades do desenvolvimento da prática pedagógica na educação a distância .....	132
4.3.3 A prática pedagógica na educação a distância: a visão dos professores .....	138
4.3.4 Identidade de atuação na educação a distância .....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>160</b>
<b>ADENDOS.....</b>	<b>175</b>

## INTRODUÇÃO

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos (CAMPBELL, 1990, p. 5).

A trajetória profissional e acadêmica delinea o sujeito enquanto este se encontra em formação e é nesse momento que o mesmo reúne elementos que vão, paulatinamente, contribuir para o seu caminhar profissional e as suas perspectivas futuras. Na minha percepção, todo projeto se inicia de maneira embrionária, ou seja, nasce como uma semente e vai se nutrindo, modificando-se, até estar pronto. O período dessa gestação é muito significativo e alguns cuidados são importantes, entre eles, ser acompanhados por alguém que nos oriente e que nos instigue à reflexão, pois, ao final, devemos estar prontos e bem definidos com relação a qual caminho seguir.

Foi durante a formação acadêmica que optei pela docência, pois, antes mesmo de terminar o curso de Contabilidade, recebi de um colega, em 2012, o convite para lecionar em um curso técnico, nessa área, no Município de Praia Grande. Nesse momento percebi o desafio que teria que enfrentar, pois a tecnicidade da matriz curricular do Curso de Contabilidade visa formar um profissional para o mercado e, nesse sentido, não dispõe de disciplinas voltadas para a formação pedagógica. Assim, a partir do momento em que assumi as aulas, passei a desenvolver uma forma peculiar e subjetiva com relação ao ensino, também buscando, entre meus professores, os modelos com os quais me identificava.

Outro desafio apresentou-se em 2014, quando fui contratado para dar aulas em cursos a distância (EaD) em uma Instituição do Município de Santos. Naquele momento, pelo fato de já ter sido aluno de pós-graduação a distância e, também, por ser uma pessoa organizada e disciplinada, conforme se exige do perfil do professor que atua na EaD, considerei-me apto para a função, com a qual posteriormente identifiquei-me. Novamente o processo se repetia, ou seja, lecionar sem nenhuma preparação formal ou específica para esse ato, contando com a confiança do coordenador que me contratou e

com minha convicção pessoal de que daria conta do desafio. Com base em Pimenta e Anastasiou (2002), posso afirmar que a situação em que me encontrava como professor é ainda lugar comum no ensino superior:

[...] na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiências significativas e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37)

Assim, corroborado pela fala das autoras, percebi que apesar de todo conhecimento técnico da área específica (Contabilidade), sentia-me despreparado por falta de embasamento pedagógico. Contudo, essa questão ainda era latente em meu pensamento: como desenvolver uma ação de ensino-aprendizagem, amparando-me somente no conhecimento técnico, sem as ferramentas pedagógicas, considerando, ainda, o fato de o curso ser a distância, modalidade de ensino que está crescendo rapidamente em todo o mundo. A questão maior centrava-se em como eu iria efetivar meu exercício docente na educação a distância, além da inquietação com o ambiente virtual que me afligia, ao pensar em construir uma prática pedagógica que fosse efetiva para garantir o processo de ensino e aprendizagem em um ambiente que extrapola o espaço/tempo.

Assim, o ingresso no Mestrado em Educação tornou-se um marco determinante, posto que iria me fornecer os subsídios teóricos e as ferramentas de pesquisa para que eu pudesse compreender a questão que me inculcava, ou seja, como o professor de cursos a distância constrói sua prática pedagógica. Assim, tentei identificar a relevância do tema em conversas com os colegas e percebi que grande parte deles, ou davam pouca importância a questões da sua prática docente ou, simplesmente, não refletiam sobre o assunto.

Muitas dessas dúvidas e inquietações se confundiam entre a definição do objeto de pesquisa, o rigor científico e as angústias pessoais sobre a minha prática, além de minha carreira como professor do ensino superior na educação a distância que se encontra em desenvolvimento. Com o objetivo de buscar as respostas e a compreensão de questões que me inquietavam, encontrei no Programa de Pós-Graduação *stricto*

*sensu* em Educação, com o auxílio dos professores e de minha orientadora, subsídios que me ajudaram a compreender a educação e poder investigar a questão da pesquisa a ser desenvolvida no Mestrado: **como ocorre a construção da prática pedagógica do professor do Curso de Contábeis que atua na modalidade a distância?** Esta Dissertação é resultado da investigação desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, na Linha de Pesquisa Formação e Profissionalização Docente

A problemática da pesquisa teve origem na minha prática docente, lecionando em disciplinas do Curso de Ciências Contábeis, em uma Instituição Privada de Ensino Superior (IES) que possui 04 campus, atuando há mais de 40 anos, no município de Santos, ofertando cursos presenciais e há 8 anos na modalidade de educação a distância. Nesta pesquisa busquei investigar como se desenvolve a prática pedagógica do professor que atua no curso de Ciências Contábeis na modalidade de educação a distância.

Esta questão tornou-se ponto de partida para a compreensão da construção da prática pedagógica de profissionais que atuam na modalidade de educação a distância, tendo em vista que o graduado de Ciências Contábeis teve uma formação extremamente técnica, sem a fundamentação de disciplinas que corroborassem para o conhecimento da docência. Esse profissional que assume a sala de aula é responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. Na minha percepção inicial, para lecionar na educação a distância, os professores precisariam ser titulados na área, ter conhecimentos técnico-científicos e de informática para poder articular as ferramentas propostas. No entanto, fui modificando essa percepção, no contato com autores e no debate com o grupo de pesquisa e a orientação. Percebi que o trabalho como professor na educação a distância exige conhecimento sobre ser professor e que a prática pedagógica necessita de embasamento que só é conseguido na teoria que a discute.

Conhecimentos adquiridos sobre questões relacionadas à formação acadêmica inicial e profissional, à trajetória e à atitude reflexiva do docente em relação à sua atuação na sala de aula virtual e a utilização de técnicas e os recursos para mediar pedagogicamente a aprendizagem do aluno serviram de base para que eu pudesse ter uma compreensão mais profunda da prática pedagógica. Essas questões apresentaram-se

como ponto de partida para a compreensão do objeto de pesquisa que toma a prática docente como problematização.

Um aspecto inicial a considerar-se na educação a distância refere-se à sala de aula virtual. Cunha et. al. (2002), referindo-se à sala de aula, afirmam:

Acreditamos que, no espaço da sala de aula, o professor reflete sobre o que sabe; expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de universidade, de aluno e de docência, enfim produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências. Trazer a experiência cotidiana dos professores como sendo carregada de sentidos e não sendo menos importante do que os saberes tradicionalmente considerados como formadores do professor traduzem-se em uma significativa ruptura com o paradigma da racionalidade técnica (CUNHA, et al, 2002; p. 239).

Essas observações, embora sejam referentes à sala de aula presencial, trazem alguns questionamentos àqueles que trabalham na sala virtual, tais como: o que se deve fazer quando não estamos na sala de aula fisicamente e sim virtualmente? Quais ações tomar para propor uma atividade de maneira efetiva? Como se portar perante o aluno que não olhamos no olho? Enfim, como se desenvolve essa prática na sala virtual? Quais saberes são necessários para que os professores possam apropriar-se deste processo de ensinar na modalidade de educação a distância?

Ainda, como referência, Cunha (2002) observa uma representação clara de como o docente recebe, em sua formação inicial, uma conduta do ato de ensinar e, aponta, ainda, uma investigação sobre como são formados os professores da educação superior e como a prática é construída a partir da reflexão contínua do docente, na forma como se configura sua formação:

A formação de professores universitários tem sido objeto de estudos e indica a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e práticas. A formação não é um construto arbitrário, pois sua proposta decorre de uma concepção de educação e do trabalho que cabe ao docente realizar. Perguntas como – formação para quê? – com que sentido? São balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço para respondê-las corre-se o risco de tratar as questões da formação de forma naturalizada, como se não se estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores. (CUNHA, 2002, p. 20).

Denota-se a importância da reflexão contínua do professor sobre sua prática para que não caia na armadilha do comodismo de fazer apenas o trivial, considerando que é preciso uma compreensão apurada da nossa prática e de como a estamos desenvolvendo, visando melhorá-la de modo a beneficiar o aluno que se tornará sujeito pensante na sociedade.

Considerando a amplitude da temática, escolhi como recorte de pesquisa a prática pedagógica, tomando como base as falas de 05 docentes que atuam nos Cursos de Ciências Contábeis em cursos a distância, sendo que 04, dentre eles, atuam em Instituições de Ensino Superior da rede Privada e 01 docente, em Instituição de Ensino Superior da Rede Pública Estadual. Em ambas as instituições em que atuam os sujeitos da pesquisa, exige-se que o professor possua titulação na área contábil e seja considerado bom na sua profissão; ele não precisa, necessariamente, ter conhecimentos pedagógicos. Por se tratar de educação a distância, no entanto, outras peculiaridades se somam, entre elas, a necessidade de que tenham conhecimentos de informática, principalmente para o uso de ferramentas utilizadas em ambientes virtuais, tais como *Moodle*, *Chats* e *Wiki's*, que servem para estabelecer um nível de interação com o aluno.

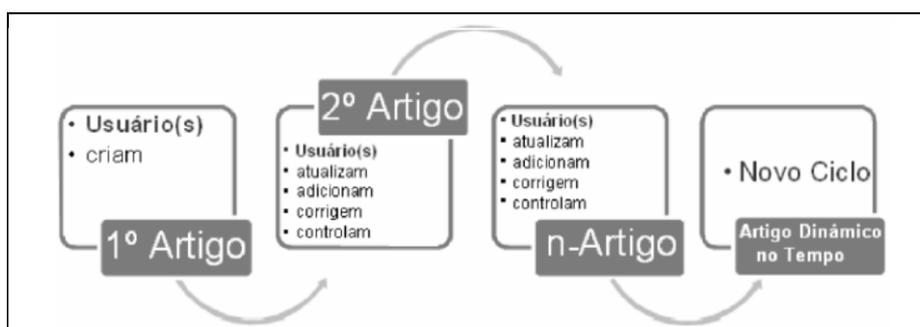
Para Pulino Filho (2005), o *Moodle* é um sistema de gerenciamento de cursos que oferece ao professor variedade de ferramentas para criação de cursos a distância. No *Moodle* pode-se compartilhar materiais de estudo, manter discussões ao vivo com os alunos, aplicar testes e avaliações, realizar pesquisas de opinião, coletar e revisar tarefas e avaliar os alunos. O *Moodle* é um sistema aberto que permite a todos os usuários acesso ao código-fonte. Pode-se estruturar um curso no ambiente *Moodle* no formato semanal, incluir tópicos ou eventos, além de atividades e acréscimo de material que pode ser: textos, páginas da web, diretórios, vídeos, imagens. Para as atividades são utilizadas ferramentas que estimulam a interação dos participantes.

Ainda com relação às ferramentas, os *chats* oferecem possibilidade de elaboração de mensagens instantâneas e permitem que dois ou mais sujeitos participem de uma mesma conversa. Assim como as demais ferramentas aqui apresentadas, estas sofreram modificações com o passar do tempo e, atualmente, aceitam conversas em texto, voz e vídeo, bem como o compartilhamento de arquivos. O professor pode

utilizar o *chat* para reunir-se com grupos de estudo, orientá-los em suas atividades, dirimir dúvidas ou realizar atividades de perguntas e respostas rápidas. Pode-se, também, utilizar fóruns síncronos, no qual podem estar presentes todos os alunos, com a proposta de lançar questões para debate, mediadas pelo tutor.

Por fim, a ferramenta *Wiki* possibilita a edição de texto colaborativo. Inicialmente, são criados textos simples que vão sendo editados ao longo do tempo, de modo a aprofundar o conhecimento. Segundo Carvalho & Pereira (2008), o que faz com que o *Wiki* seja importante é a forma como o conhecimento evolui desde a primeira versão, sendo modificado ao longo das suas edições, podendo transformar-se em um artigo dinâmico no tempo, como mostra a Figura 1, abaixo:

**FIGURA 1 – Edição Colaborativa e Contínua**



Fonte: (CARVALHO & PEREIRA, 2008)

Em cada versão de texto criada, existe um tipo de controle que varia de acordo com a situação. Normalmente, este controle acontece através de um administrador, que realiza a avaliação do texto e se este se encontra de acordo com os padrões da página em questão ou se precisa de uma revisão. Quando um texto está nesta situação, o mesmo fica ‘marcado’, mostrando a necessidade de mudanças por parte do grupo, fazendo então com que o texto seja construído de forma colaborativa.

Nessa relação dialógica entre os alunos e o instrutor (que pode ser o tutor), são utilizadas ferramentas de interação relevantes para uma efetiva prática pedagógica. Vale ressaltar que não é suficiente apenas saber utilizá-las, o que não é garantia para ser um

bom professor. No entanto, conhecer a sala de aula virtual implica saber quais fatores são relevantes para a aprendizagem dos alunos, fato que exige conhecimento de novas técnicas e experiência de novas práticas que permitam o efetivo processo pedagógico.

Martins (1999, p. 116), em seu estudo sobre Vygotsky, afirma que as interações sociais, na perspectiva sócio-histórica, permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação; mediante interações, é possível conquistar, definir e conferir novos significados e olhares para a vida em sociedade. Ainda de acordo com o autor, com base na abordagem vygotskiana, a interação entre pessoas mais experientes e menos experientes é parte essencial para que o sujeito aprenda com a experiência do outro e se transforme, especialmente quando internaliza o processo de aprendizagem. O grande desafio na interação, que ocorre no ambiente virtual que apresenta espaços e tempos diferentes, é o desenvolvimento do protagonismo dos alunos no desempenho de suas atividades que deve ter a orientação e o acompanhamento de um professor para que o aluno possa, gradualmente, aprender de forma autônoma.

Partindo dessa premissa, vi na pesquisa a possibilidade de aprofundar a reflexão sobre a *prática pedagógica* do professor de Ciências Contábeis, para compreender como ocorre o processo de interação com os alunos, visando à reflexão sobre questões que vêm preocupando os educadores que atuam na educação a distância.

Tomando a temática da prática pedagógica do curso de Ciências Contábeis no ensino superior na modalidade de educação a distância como objeto de estudo, passei a indagar-me sobre quais elementos delineiam e configuram essa prática pedagógica. Para isso, realizei uma pesquisa no Banco de Teses Dissertações da Capes (disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>), utilizando os seguintes descritores: *Prática Pedagógica, Educação a Distância e Ciências Contábeis*. Cabe ressaltar que essa consulta se realizou entre os meses de agosto e setembro de 2015 e fez parte do primeiro momento da investigação, o da revisão da literatura, com objetivo de conhecer resultados de pesquisa sobre o problema a ser pesquisado. Das consultas obtive os seguintes resultados: *Prática Pedagógica* com 16.260 ocorrências; *Prática Pedagógica e Educação a distância* com 6.945 ocorrências e *Prática Pedagógica de Ciências Contábeis na educação a distância* com 3.000 ocorrências.

Apesar do grande número de ocorrências, após uma análise prévia dos títulos e dos resumos, foram selecionadas duas dissertações de mestrado que mais se aproximavam da minha temática de pesquisa, a saber: “Professor Universitário dos cursos de Administração e Ciências Contábeis: Saberes e Práticas”, defendida por Silva (2012) na Universidade Católica de Santos e “O curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância: a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas”, defendida por Nogueira (2011) no Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto.

Segundo Alves (1992, p. 54), “a revisão bibliográfica tem indiscutível importância para o encaminhamento da pesquisa [...], pois a revisão bibliográfica norteia o caminho do pesquisador desde a definição do problema até a análise dos resultados”. Portanto, o estudo de pesquisas realizadas é um caminho para se constituir a definição do problema de pesquisa e para o bom desenvolvimento da investigação.

Silva (2012) traz a temática de formação de professores que atuam na educação superior, em cursos de Administração e Ciências Contábeis, tendo como hipótese a ausência de formação pedagógica por parte dos professores que atuam nas universidades e instituições de ensino superior brasileiras, que não possuem políticas de formação continuada para aperfeiçoamento das práticas docentes. A pesquisa de Silva (2012), partindo desse pressuposto, buscou compreender como se constituem bons docentes nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Para tanto, realizou uma pesquisa com professores de uma das Instituições de Ensino Superior da Baixada Santista, identificados pelos alunos concluintes dos cursos como bons professores. A partir de questionários e de diálogo com estes docentes, buscou compreender as práticas que os professores desenvolviam na sala de aula. O pesquisador também buscou identificar a conexão entre os saberes acadêmicos adquiridos e as práticas, tendo como referencial as contribuições teóricas de pesquisadores da educação. Como resultados, a pesquisa verificou que a experiência satisfatória no campo profissional nem sempre é suficiente para tornar as aulas mais significativas, e mostrou, como dado relevante para a articulação que os docentes realizam entre os saberes técnicos e empíricos, os modelos por eles vividos ao longo de sua escolarização, de modo que a sala de aula pudesse corresponder às expectativas de seus alunos. Além disso, evidenciou-se a valorização,

por parte dos professores, de uma formação pedagógica continuada, que em sua compreensão fomentaria uma melhora na prática docente.

Já, Nogueira (2011) elaborou um estudo que teve como objetivo analisar a percepção dos docentes sobre a utilização das ferramentas tecnológicas num curso de nível superior na modalidade de EaD e, ainda, compreender como os docentes vêm desenvolvendo sua prática pedagógica, frente às inovações no campo das tecnologias da informação e comunicação. A educação a distância tem sido, por diversas vezes, objeto de estudos e questionamentos, especificamente quanto às possibilidades de uso das tecnologias da informação e comunicação nos espaços escolares. Contudo, o pesquisador coloca a educação a distância como possibilidade de atender a uma demanda que requer uma qualificação profissional para que possa atender às novas exigências do mercado. Trata-se de uma realidade que cresce de forma significativa, sendo necessário entender como a prática pedagógica vem sendo desenvolvida no ambiente virtual, de modo a assegurar a formação profissional do estudante.

Para a realização da pesquisa, o pesquisador utilizou entrevistas semiestruturadas como o instrumento para a coleta dos dados, aplicadas a professores de uma instituição de ensino superior, em um único curso. Como resultados, mostra que a mediação pedagógica no ensino a distância, para poder atingir uma aprendizagem significativa, tem necessidade de que os professores sejam qualificados, tanto com relação ao domínio técnico como pedagógico em ambientes virtuais.

As pesquisas de Silva (2012) e Nogueira (2011) trouxeram subsídios para a compreensão do presente estudo e os resultados obtidos pelos pesquisadores serão confrontados com os resultados da minha investigação, com objetivo de destacar as possibilidades e dissonâncias da prática pedagógica de professores de Ciências Contábeis no ambiente virtual.

Com as leituras, percebi que o estudo sobre o tema exige contextualizar o cenário do Curso de Ciências Contábeis na educação a distância para que se possa investigar o aprender a ser professor num ambiente virtual. Assim, considerando os limites da pesquisa, essa dissertação buscou estudar as configurações históricas do curso de Ciências Contábeis como educação superior até aos tempos atuais, quando o mesmo passa a ser ofertado, também, na modalidade a distância, bem como comparar os dados

do ensino presencial e o ensino a distância. Permeiam também questões sobre formação, saberes e práticas dos professores que atuam na educação a distância no curso de Ciências Contábeis, buscando respostas que ajudem, ao longo deste trabalho, a refletir sobre quais os procedimentos adotam alguns docentes na sala virtual, que, muitas vezes sem formação pedagógica prévia, dão conta do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de educação.

Sob esse aspecto, o aprofundamento teórico foi fundamental para legitimar e subsidiar a formulação da questão da pesquisa e as escolhas metodológicas. O pressuposto inicial, ou seja, a hipótese da investigação é que a maioria dos professores universitários dos cursos de Ciências Contábeis na educação a distância não possui embasamento pedagógico suficiente para desenvolver sua prática no ambiente virtual.

Para o aprofundamento de questões sobre a prática pedagógica - temática que vem sendo estudada por renomados estudiosos do campo da educação -, destaco como referencial teórico alguns autores que, dentre outros, corroboraram para o aprofundamento teórico deste trabalho, entre eles, Pimenta e Anastasiou (2002) que tratam da identidade docente; Cunha (2002), trazendo em suas pesquisas reflexões sobre o conhecimento e os saberes da profissão docente, assim como Tardif e Lessard (2002, 2006), que também discutem saberes e formação profissional; Kenski (2001, 2003) que trata do papel do professor na sociedade digital; Belloni (2004, 2006) que questiona o processo educacional na educação a distância.

A justificativa da pesquisa se dá pelo fato de que a prática pedagógica no ambiente de educação a distância constitui um desafio a mais para o profissional de Ciências Contábeis que atua nessa modalidade de ensino, pois o mesmo tem que possuir o domínio de conhecimentos técnicos, para atribuir os conteúdos; pedagógicos para promover o processo de ensino-aprendizagem, além de conhecimentos de informática para manusear as ferramentas tecnológicas. Em se tratando de processo formativo de futuros profissionais, ao atuar como docente, esse profissional necessita de conhecimentos que permitam estabelecer mediações com os alunos que auxiliem a interação e incentivem o estudo e a reflexão. Destaque-se que a formação inicial desses professores aponta somente para o conhecimento técnico na área, sem qualquer formação sobre prática pedagógica.

Para a pesquisa busquei, nos professores de Ciências Contábeis que atuam em cursos a distância, dados para compreender como se desenvolvem boas práticas neste contexto desafiador da educação superior a distância que tem, por objetivo, formar cidadãos para o mercado de trabalho. Nessa direção, Lessard (2006) sintetiza a questão sobre professores formadores de professores, ao propor:

A pergunta central não é mais: Qual a participação das disciplinas que contribuem para a formação dos professores? Nem mesmo: Como formar bons docentes, tais como definidos por um referencial de competências? Mas: Como formar docentes aptos a aprenderem a partir de sua prática, sendo esta submetida a prescrições abertas? Nesse caso, a entrada privilegiada não é a dos saberes, nem mesmo a das tarefas; é a do sujeito confrontado com situações profissionais complexas e parcialmente indeterminadas (LESSARD, 2006, p. 224).

A relevância do tema da pesquisa se dá pelo avanço do ensino a distância e por questões relacionadas à formação do profissional docente e à prática pedagógica, que envolve saberes necessários para desenvolver a mediação pedagógica nos ambientes virtuais, o que tem levado as instituições de ensino superior a oferecer programas de formação para os professores, voltados especificamente para esse segmento. A questão é como desenvolver ações que possibilitem atingir o processo de ensino e aprendizagem e, sob este aspecto, Libâneo (1994) observa que as ações para que o ensino ocorra são mutáveis e serão adaptadas:

Os métodos são determinados pela relação objetivo-conteúdo, e referem-se aos meios para alcançar objetivos gerais e específicos do ensino, ou seja, ao 'como' do processo de ensino, englobando as ações a serem realizadas pelo professor e pelos alunos para atingir os objetivos e conteúdos (LIBÂNEO, 1994, p. 149).

O termo mediação tem sido empregado com múltiplos significados, com tendência a considerá-lo um reflexo das condições sociais e seu impacto sobre a capacidade do indivíduo de interagir plenamente com outros indivíduos. No entanto, poderíamos pensar nos seguintes aspectos: como estabelecer essa mediação quando pouco se conhece sobre a prática pedagógica e sobre o processo que envolve a aprendizagem dos alunos, que exige, por parte do docente, os saberes para a eficácia da comunicação?

O grande desafio é buscar uma maneira didática para exercer a prática pedagógica na educação a distância, como um modo de encantar o aluno, de forma a fazer com que ele veja o sentido no aprender nessa modalidade. Silva (2009) ressalta que:

[...] O ofício de professor é parecido com o ofício do artesão que aprende os conhecimentos com os mestres de ofício, mas vai criando suas técnicas ao longo de sua vida. A base do ofício é o saber; são os saberes elaborados historicamente sobre a arte, e nosso caso, sobre a ciência. As técnicas nascem das necessidades contemporâneas e do saber acumulado e apropriado pelo artesão e pelo professor. (SILVA, 2009, p. 68)

Todavia, no âmbito pedagógico, constata-se a existência de espaços para avanços conceituais que transcendam os referenciais teóricos voltados para a mediação, no ambiente virtual, que discutam a prática pedagógica desse professor.

Portanto, este estudo justifica-se na medida em que procura contribuir para reflexões sobre o cotidiano deste docente que atua na educação a distância, no que diz respeito a sua prática pedagógica, além de verificar quais elementos, utilizados nesse processo, fazem com que a formação ocorra.

Diante das considerações expostas e da reflexão das leituras de teóricos que estudaram a temática da prática pedagógica na educação a distância, apresento a questão problema que motivou o estudo e articulou as demais questões deste trabalho e que foi assim formulada: ***Como os professores do curso superior de Ciências Contábeis desenvolvem sua prática pedagógica na educação a distância?***

A partir da questão problema, definiu-se o objetivo geral da pesquisa que foi o de conhecer os mecanismos para a identificação de elementos que possam delinear as concepções que sustentam o desenvolvimento de uma prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis que atua na educação a distância, com vistas a buscar não apenas relações e aproximações, mas também dissonâncias e tensões aí existentes.

Como objetivos específicos, foram delineados:

1. analisar o cenário histórico do curso de Ciências Contábeis no ensino superior até a sua configuração na modalidade a distância, bem como a legislação que instituiu o processo de regulamentação do mesmo;

2. identificar algumas características dos professores de Ciências Contábeis, no que tange a aspectos do perfil profissional, na educação a distância, assim como formação e modos de atuação;
3. verificar as condições de trabalho – infraestrutura física e tecnológica na modalidade de ensino a distância – oferecidas pelas instituições de ensino superior;
4. investigar a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam na educação a distância, identificando os procedimentos didáticos por eles utilizados na preparação do curso e das aulas, caracterizando-os numa abordagem reflexiva com relação a sua prática.

Para o cumprimento desses objetivos, foram elaborados capítulos de constituição e contextualização específica. Em relação à metodologia de pesquisa, tomou-se por base a questão problema e os objetivos da pesquisa voltados à investigação da prática pedagógica de professores do curso de Ciências Contábeis a distância. Estes, como outros profissionais, possuem conhecimentos técnicos da área, sem ter a devida formação pedagógica para o desempenho de sua função como docentes; outra hipótese é que os professores recorrem, por diversas vezes, a representações de seus professores e à didática vivenciada como alunos.

Para compreender a complexidade dessas questões que envolvem percepções dos sujeitos, optei por realizar pesquisa qualitativa, com base nas contribuições de Minayo (2007, 2008). Assim, o ‘ciclo da pesquisa’ desenvolveu-se a partir de aproximações sucessivas do objeto de pesquisa que é a prática pedagógica, por meio de entrevistas realizadas com os sujeitos participantes.

Buscando compreender a complexidade da prática pedagógica na sala de aula virtual, selecionei como população amostra, professores com larga experiência de sala de aula no presencial, que, contudo, tiveram que ressignificar sua prática para atuar no ensino a distância, atuando em Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas.

Para coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, tomando-se por base o estudo de Szymanski (2011), visando um melhor aprofundamento das questões iniciais que se tornaram os pressupostos da pesquisa, contextualizando a

questão da prática pedagógica com os referenciais teóricos, com a finalidade de desenvolver um ciclo mais amplo de apropriação da realidade, como proposto como referência de perspectiva da pesquisa social defendida por Minayo (1994), que adota a metodologia hermenêutico-dialético como sendo capaz de proporcionar uma interpretação aproximada da realidade e colocar a fala dos sujeitos em seu contexto “para entendê-la a partir do seu interior e no campo da especificidade histórica e totalizante em que é produzida”:

A união da hermenêutica com a dialética leva o intérprete a entender o texto, a fala, o depoimento, como resultado de um processo social (trabalho e dominação) e processo de conhecimento (expresso em linguagem), ambos fruto de múltiplas determinações, mas com significado específico. Esse texto é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicação, onde o autor e o intérprete são parte de um mesmo contexto ético-político e onde o acordo subsiste ao mesmo tempo em que as tensões e perturbações sociais. (MINAYO, 1994, p. 227)

A partir desta interpretação da fala do sujeito, construímos a análise dos dados sobre a prática pedagógica docente, observando a necessidade de um olhar apurado para que percebamos a realidade, teorizada e trocada com nossos pares em espaços tão complexos do fazer docente, como ocorre na educação a distância.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos, a saber: no Capítulo I, apresento um breve panorama da educação a distância no Brasil, utilizando os dados do senso publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), visando um estudo comparativo dos registros da educação a distância e o ensino presencial, para verificar se há aumento da mesma em relação à educação presencial. Destaque, também, para os registros dos cursos de Ciências Contábeis nesta modalidade na região sudeste. Neste capítulo abordarei, ainda, algumas peculiaridades, como por exemplo, estrutura de polos e características do profissional que atua na EaD, além de conceitos próprios visando uma melhor compreensão desta modalidade de ensino.

No Capítulo II, resgato elementos históricos da contabilidade no Brasil, sua implantação no país durante o período da chegada da família real de D. João VI, até a sua instituição como curso de graduação no ensino superior. Abordo, também,

particularidades e desafios propostos historicamente para este curso, bem como a legislação estabelecida durante esse período.

No Capítulo III, trato do percurso metodológico da pesquisa, visando a descrição da metodologia, da escolha dos sujeitos, das ferramentas utilizadas para a coleta de dados, bem como do método para análise dos dados; enfim, elementos que objetivaram este trabalho no estudo das tensões e das possibilidades advindas da prática pedagógica construída pela atuação do professor de Ciências Contábeis na educação a distância.

No Capítulo IV, apresento os conceitos abordados por autores que discutem questões sobre a prática pedagógica, visando ao aprofundamento teórico e à investigação da construção da prática pedagógica, no dia a dia do professor de Ciências Contábeis na sala de aula virtual, desenvolvendo o processo de ensino-aprendizagem. Trago, também, a análise das falas dos sujeitos de forma categorizada, objetivando verificar as dissonâncias e as possibilidades da construção da prática pedagógica, que se dá na educação a distância, contrapondo-as à fala de teóricos que tratam dessa temática, visando a fundamentação para os resultados e considerações por mim percebidas.

Finalizando, são apresentadas as Considerações Finais com as proposições que a pesquisa permitiu, buscando responder a questão-problema e outras questões que dela derivaram, bem como ao objetivo geral e específico propostos neste trabalho.

## **CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA**

O crescimento do mercado de educação a distância (EaD) é explosivo no Brasil e no Mundo. Dados estão disponíveis por toda parte: cresce exponencialmente o número de instituições que oferecem algum tipo de curso a distância, o número de cursos e disciplinas ofertados, de alunos matriculados, de professores que desenvolvem conteúdos e passam a ministrar aulas a distância, de empresas fornecedoras de serviços e insumos para o mercado, de artigos e publicações sobre EaD, crescem as tecnologias disponíveis, e assim por diante. (MAIA & MATTAR, 2007, p. 23)

A educação a distância é uma realidade e, cada vez mais, professores se envolvam em atividades e projetos relacionados a esta modalidade, tanto na formação inicial quanto na continuada. Assim, tem-se configurado como uma modalidade para a formação de profissionais, em nível de graduação e pós-graduação, por possibilitar o acesso ao conhecimento, em espaços e tempos de aprendizagem distintos, com a utilização das tecnologias.

Destaque-se que as políticas de expansão do sistema de ensino superior vêm incentivando a oferta de cursos a distância nas diferentes áreas do conhecimento em todo o país, visando a criação de um cenário de democratização da educação, a exemplo de uma tendência que vem acontecendo no mundo todo. Contudo, o que se percebe no Brasil é que a ideia de democratização da educação e facilitação do acesso vai ao encontro de outros problemas relativos ao desenvolvimento econômico e tecnológico que vivenciamos.

Assim, a educação a distância, há anos, vem se caracterizando como um processo de ensino em que professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, método já utilizado no passado por meio de outros recursos (via correio, rádio, televisão, telefone, entre outros), sendo que atualmente o meio mais evidenciado é a internet. Esta modalidade de educação é efetivada através do uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC's), podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2009).

Segundo Nunes (1994), a educação a distância constitui um recurso que poderá atender as demandas educacionais do país, nas várias regiões, sem reduzir a qualidade da formação. Sem querer discutir o conceito de qualidade, o que se ressalta é que as novas tecnologias na área da informação e da comunicação visam à abertura de novas possibilidades para os processos educacionais. Assim, novas ferramentas, abordagens e métodos têm surgido nos últimos anos, em decorrência do desenvolvimento das tecnologias, sendo que a educação a distância apresenta aspectos vantajosos para o modelo econômico brasileiro, ou seja, seu custo é menor, se comparado ao presencial; sendo virtual, permite a flexibilidade do estudo, considerando que dispõe de tempo maior para efetivar a interação do aluno com o seu professor.

O ensino a distância tem ganhado destaque, juntamente com o avanço das mídias digitais e a expansão da Internet, tornando possível o acesso a um grande número de informações, permitindo a interação e a colaboração entre sujeitos distantes geograficamente ou inseridos em contextos diferenciados, ficando o grande desafio que é o de implementar o sentido humano da afetividade na mediação desse processo.

A metodologia da educação a distância, por sua vez, denota também relevância social, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior, seja por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo para estudo nos horários tradicionais de aula. Assim, contribui para a formação de profissionais, sem deslocá-los de seus municípios, como salientado por Preti (1996, p.16):

A crescente demanda por educação, devido não somente à expansão populacional como, sobretudo às lutas das classes trabalhadoras por acesso à educação, ao saber socialmente produzido, concomitantemente com a evolução dos conhecimentos científicos e tecnológicos está exigindo mudanças em nível da função e da estrutura da escola e da universidade (.

Do exposto, observa-se que a educação a distância tem-se mostrado um instrumento fundamental na viabilização de oportunidades para a educação continuada, principalmente no ensino superior, em quase todas as áreas do conhecimento.

A utilização da educação a distância, no Brasil, ocorre desde 1940 com o ensino por correspondência pela Marinha e Exército Brasileiro. Também por volta desse

período, mais precisamente em 1941, foi fundado o Instituto Universal Brasileiro, considerado um dos pioneiros na utilização do ensino por correspondência no Brasil. Entre os anos 70 e 90, o ensino por televisão e rádio foi amplamente utilizado, inclusive por esferas governamentais em projetos de alfabetização e no ensino fundamental. Nessa mesma época, alguns centros de ensino (CEFET, SENAI, UnB) utilizaram a educação a distância em projetos de atualização de professores (SARAIVA, 1996).

Porém foi a internet que tornou possível o aceleração e a universalização da educação a distância, que oferece flexibilidade de espaço e de tempo para a formação, além da comunicação dinâmica, dentre outros fatores (ABREU, et al, 2003). As possibilidades propostas pela internet vieram facilitar a vida daquelas pessoas que precisavam estudar, seja para crescimento pessoal e profissional, seja para melhorar de vida, mas que tinham dificuldades de tempo e acesso aos estudos.

Segundo Moran (1997, p. 1), “a Internet está explodindo como a mídia mais promissora desde a implantação da televisão”. Com a utilização dessa tecnologia, a educação a distância tem-se expandido pelo país e pelo mundo, com oferta de extensa lista de cursos em nível de graduação, especialização, técnicos, de formação complementar e, inclusive, de pós-graduação.

Autores como Menezes e Santos (2001), Marques (2004), Maia & Mattar (2007), Marconcin (2010), Rodrigues (2010), Santos (2010) trazem informações sobre a história da educação a distância. Um recorte dessas ações é apresentado em formato de Quadro (ADENDO IV), com objetivo de pontuar brevemente a trajetória histórica da educação a distância no Brasil.

Vale destacar que, ao longo do processo de implantação da educação a distância no Brasil, foi no período de 1970 e 1980 que fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, num modelo de teleducação, apresentadas na TV, com aulas via satélite, complementadas por kits de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de educação a distância no país. Contudo, foi a partir de 1999, com o credenciamento oficial, pelo MEC, de instituições universitárias para atuar na educação a distância que essa formação ganhou corpo, possibilitando a oferta de cursos a distância por instituições de ensino superior, públicas e privadas (MARQUES, 2004).

Um estudo realizado por Schmitt et al., (2008) mostrou que, no cenário brasileiro, quanto mais transparentes forem as informações sobre a organização e o funcionamento de cursos e programas a distância, ou seja, quanto mais cientes estiveram os estudantes de informações sobre seus direitos, deveres e atitudes maior será a credibilidade das instituições e melhor sucedidas serão as experiências na educação a distância.

O percurso da educação a distância traz como registro a história de três gerações, cujas trajetórias vinculam-se aos inventos e recursos tecnológicos de cada época.

O curso por correspondência é considerado como a ‘primeira geração da EaD’, constituindo-se como a forma mais antiga de ensino a distância, tendo como tecnologia de suporte, o material impresso. Com o advento do rádio, seguido da televisão, surgiu a ‘segunda geração da EaD’ que permitiu a realização de programas educacionais e dos telecursos. Já a terceira geração encontra nas tecnologias informacionais a grande aliada.

Os microcomputadores apresentam recursos cada vez mais avançados e sofisticados de comunicação, permitindo a troca de informação com outros microcomputadores por meio de tecnologias que utilizam as linhas telefônicas (comuns e dedicadas), redes locais de microcomputadores (LAN), e redes de longa distância (WAN), que são utilizadas para o acesso à Internet.

A Internet é um sistema mundial público, de redes de computadores ao qual qualquer pessoa por meio de um equipamento de computador, previamente autorizado, pode conectar-se. Obtida a conexão, o sistema permite a transferência de informação entre computadores. A infraestrutura utilizada pela Internet é a rede mundial de telecomunicações. Assim, historicamente no mundo, em meados dos anos 80 a *Internet* começou a ser utilizada em vários países da Europa e nos Estados Unidos, principalmente nas universidades e em algumas empresas. As primeiras utilizações eram realizadas com terminais conectados, por via telefônica, as universidades europeias e americanas, restringindo-se, na maioria dos casos, a consultas documentais e troca de email (ALMEIDA, 2005, p.4).

Numa realidade mais distante da Europa e da América, no Brasil, a Internet foi inaugurada em 1992, por intermédio da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), interligando as principais universidades e centros de pesquisa do país, além de algumas organizações não governamentais, só sendo liberado o seu uso comercial, em 1995.

Contudo, nesse momento não ocorreu o maior impulso da internet em favor da educação, voltando-se a mesma para o mercado de serviços e da indústria e, somente em 2005, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), buscou promover a educação a distância, conforme se lê nas diretrizes curriculares dos cursos e também no Portal do Ministério da Educação do MEC (2010)<sup>1</sup>.

Em relação aos cursos a distância, as diretrizes curriculares para os cursos a distância buscam estabelecer minimamente a normatização para credenciamento e implantação de cursos. Então, é preciso ter clareza do papel do aluno e do professor, a matriz de conteúdo dos cursos, o perfil do ingressante e do egresso, tudo isso desenhado no projeto político pedagógico dos cursos virtuais a serem oferecidos.

### **1.1 Um estudo comparativo dos cursos na modalidade a distância**

Considerando que os cursos a distância buscam democratizar o acesso à graduação, o estudo de Litwin (2001) ajuda-nos a compreender que o desafio permanente da educação a distância consiste em não perder de vista o sentido político original da oferta, além de verificar se os suportes tecnológicos utilizados são os mais adequados para o desenvolvimento dos conteúdos. O foco é identificar as propostas de ensino e a concepção de aprendizagem subjacente nos projetos pedagógicos, com objetivo de analisar de que maneira os desafios da ‘distância’ são tratados entre alunos e docentes e entre os próprios alunos. O verdadeiro desafio continua sendo o seu sentido

---

<sup>1</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article)>

democratizante, a qualidade da proposta pedagógica de seus materiais e a estrutura tecnológica.

Apesar das mudanças econômicas, políticas e sociais, a educação formal no Brasil segue seu ritmo, mantendo a seletividade e a exclusão de muitos que não têm acesso ao ensino superior. Assim, tratar da educação a distância significa compreender como é realizada; no entanto, não se pode ter como base a substituição de sistemas presenciais por sistemas a distância; muito menos, uma educação precária, como muitas vezes fica subentendido ser essa modalidade que ainda sofre com preconceito de muitos educadores, e que, por diversas vezes é vista como uma educação de segunda linha. Esta afirmação é sempre colocada com um sentido de certa obviedade por parte de alguns professores, já que, em nosso país, propostas de inovações metodológicas são tomadas quase sempre na perspectiva de solucionar problemas de acesso e de permanência de alunos aos sistemas de ensino, ou seja, atendimento à classe menos privilegiada.

Assim, não podemos confundir propostas relacionadas à educação a distância e a necessidade de romper o ciclo da seletividade e exclusão do sistema educacional brasileiro, pois nesse sentido o que se percebe é que em algumas regiões brasileiras essa modalidade de educação tem se desenvolvido com menor amplitude em comparação a outras regiões, conforme denotado no **QUADRO 1**.

Vale ressaltar que, para o critério de análise e apresentação dos dados, utilizei o formato de Quadros, nos quais destaco os números inteiros ladeados pelos respectivos valores percentuais, demonstrados sob uma análise vertical (AV), que tem por objetivo demonstrar qual é a participação de cada parte em relação ao todo, complementada ainda por uma análise horizontal (AH), que visa demonstrar a evolução de uma amostra em relação à outra. No caso utilizo como amostra a Graduação Presencial como contraponto de comparação a Graduação a Distância.

**QUADRO 1 – Graduação a distância *versus* presencial: Cursos, segundo as Regiões Geográficas – 2014.**

Região / Instituições	Cursos				
	Graduação Presencial	AV %	Graduação a Distância	AV %	AH %
<b>Brasil</b>	11.858	<b>100,00</b>	1.365	<b>100,00</b>	<b>11,51</b>
<b>Norte</b>	623	<b>5,25</b>	47	<b>3,44</b>	<b>7,54</b>
<b>Nordeste</b>	2.809	<b>23,69</b>	245	<b>17,95</b>	<b>8,72</b>
<b>Sudeste</b>	4.854	<b>40,93</b>	610	<b>44,69</b>	<b>12,57</b>
<b>Sul</b>	2.514	<b>21,20</b>	335	<b>24,54</b>	<b>13,33</b>
<b>Centro-Oeste</b>	1.058	<b>8,92</b>	128	<b>9,38</b>	<b>12,10</b>

**Fonte: MEC/INEP/DEED**

Segundo os dados do INEP, os cursos de graduação a distância representam no Brasil, 11,51% em relação ao total de cursos presenciais, tendo maior abrangência na região sudeste, sendo que, do total de cursos a distância, esta região abrange 44,69% dos cursos oferecidos. Contudo, percebo que no Brasil há muito que se implementar para esta modalidade que ainda se encontra nova, no que tange à infraestrutura tecnológica, e até mesmo pelo fato de existirem certas peculiaridades exigidas aos alunos que estudam nesse ambiente, entre as quais destaco: autogerência do conhecimento, perfil autônomo e conhecimentos de informática, ou seja, maior protagonismo do aluno, haja vista que o professor desempenhará o papel de mediador da aprendizagem dentro da proposta do curso que exige momentos síncronos e assíncronos, sendo a maior parte do estudo conduzida pelo próprio aluno.

Ao possibilitar o contato com a modalidade de ensino a distância, o profissional de educação se depara com uma situação bastante distinta da vivida até então, uma vez que precisa atuar em um espaço para o qual, muitas vezes, não recebeu formação específica. Nesse momento, parece relevante destacar que professor e aluno estão em constante aprendizagem e que as trocas de conhecimento são muito importantes para que ocorra a construção do conhecimento pelo aluno, o que se torna

um grande desafio para ambos os sujeitos. O professor tem o papel de motivar o aluno, e este, por sua vez, deve ser atuante no seu processo de aprendizagem.

O conhecimento é vivo, não-linear, é movimento e, por isso, imprevisível e incerto. Precisa ser refeito e reconfigurado. A conjugação de diferentes variáveis constrói o conhecimento vivo. Essa conjugação de variáveis, diferente para cada momento, participante ou território – sala de aula, laboratório, campo da prática -, é feita e refeita a cada nova necessidade, problema ou interesse. Não há certezas ou absolutos ou verdades que não possam ser submetidas à reflexão, à dúvida. Questionar, saber formular perguntas faz parte do esclarecimento. Por isso, também não se admite a existência de uma única metodologia do ensino, de uma receita para bem ensinar. É preciso construir e reconstruir cada prática pedagógica (LEITE, 2001, p. 103).

Portanto, fica subentendido que, por parte do profissional que atua na educação a distância, é preciso conhecer esse novo cenário, além de reavaliar sua formação para acompanhar as transformações deste novo modelo de formação, o novo perfil de aluno e, conseqüentemente, a nova forma de conceber e realizar a mediação aluno-professor-conteúdo. A compreensão dessas mudanças se torna necessária para o efetivo trabalho desse profissional que passa a ter uma base flexível e está ligada aos sistemas de informação.

Esse perfil exigido, de aluno autônomo, conforme se tem exigido na educação a distância, pode ser uma possível razão da menor oferta de cursos nessa modalidade nas Regiões Norte e Nordeste, onde há estados e municípios com maior dificuldade financeira, além, é claro, da falta de infraestrutura mínima para a oferta de cursos a distância que exigem investimentos, tanto por parte dos governos, enquanto órgãos que instituem políticas públicas de acesso à informação, quanto por parte dos alunos pela necessidade, ao menos, de um computador com internet; ou seja, requisitos básicos para quem deseja fazer um curso num ambiente virtual de aprendizagem. Portanto, quem deseja fazer uma graduação ou pós-graduação a distância, além de perfil adequado do profissional, precisa dispor de numerário para investimento em infraestrutura.

A seguir, veremos no **QUADRO 2**, um comparativo de matrículas entre a educação a distância e a educação presencial.

**QUADRO 2 – Graduação a distância *versus* presencial: Matrículas, segundo as Regiões Geográficas – 2014.**

Região / Instituições	Matrículas				
	Graduação Presencial	AV %	Graduação a Distância	AV %	AH %
<b>Brasil</b>	2.633.527	<b>100,00</b>	1.341.842	<b>100,00</b>	<b>50,95</b>
<b>Norte</b>	146.524	<b>5,56</b>	14.936	<b>1,11</b>	<b>10,19</b>
<b>Nordeste</b>	588.991	<b>22,37</b>	92.509	<b>6,89</b>	<b>15,71</b>
<b>Sudeste</b>	1.245.452	<b>47,29</b>	435.858	<b>32,48</b>	<b>35,00</b>
<b>Sul</b>	452.978	<b>17,20</b>	623.521	<b>46,47</b>	<b>137,65</b>
<b>Centro-Oeste</b>	199.582	<b>7,58</b>	175.018	<b>13,04</b>	<b>87,69</b>

**Fonte: MEC/INEP/DEED**

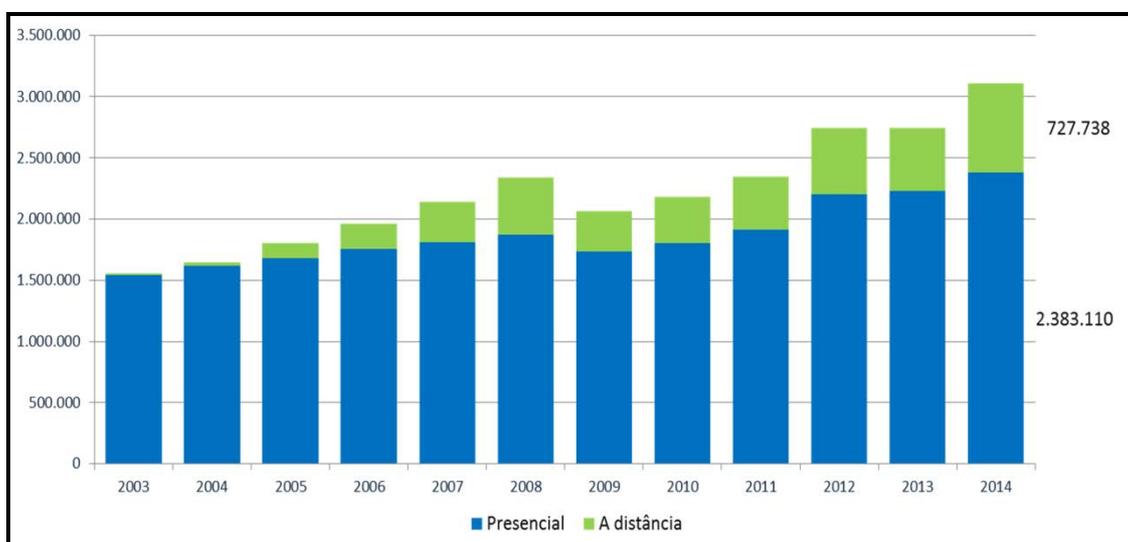
Com relação aos números de matrículas, verifica-se que a graduação a distância representa 50,95% do total da graduação presencial, denotando que é uma demanda em crescimento, conforme denotado pela grande procura por essa modalidade e, da qual destaco a região Sul que apresenta um cenário no qual o número de alunos matriculados na educação a distância ultrapassa em 137,65% o número de alunos matriculados em cursos presenciais.

Com base nesses dados, torna-se relevante pensarmos que os índices detectam um crescimento de interesse da população por cursos a distância, dissonante do número de cursos oferecidos, conforme o **QUADRO 1** que representa 11,51% em relação ao presencial, ou seja, a demanda por oferta de cursos é inversamente proporcional à procura por cursos na modalidade a distância. Vale destacar, ainda na ótica das diferenças culturais e regionais que, sob os aspectos apresentados, é interessante notar que as regiões norte e nordeste são as que possuem menor índice de cursos e matrículas em EaD, sendo as regiões Sul e Sudeste que ofertam maior número de cursos (69,23%) e têm alunos matriculados (78,95%) em cursos a distância, reafirmando assim que o fator cultural possa influenciar num maior desenvolvimento da modalidade em algumas regiões brasileiras. Ratifico que tal fato pode estar relacionado, na minha percepção, às desigualdades econômicas dessas regiões, pois, conforme foi explicitado, a educação a distância exige infraestrutura tecnológica de equipamento e rede de internet, condição

que se torna mais difícil nas regiões mais distantes e, igualmente pobres, o que dificulta desfrutar de tal infraestrutura, impossibilitando o acesso à informação.

Noutra perspectiva, apresento o **GRÁFICO 1**, objetivando visualizar o crescimento de matrículas nos anos de 2003 a 2014 no cursos de graduação a distância comparados aos cursos presenciais.

**GRÁFICO 1 – Número de ingressantes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2003-2014.**



**Fonte: MEC/INEP/DEED**

Acompanhando o recorte temporal, verifica-se que a educação a distância começou a tomar força em 2005, com o surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>2</sup>, que surge como uma proposta governamental, visando fomentar o acesso à

<sup>2</sup> **Universidade Aberta do Brasil** é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior a população que têm dificuldade de acesso à formação superior, pelo uso da metodologia da educação a distância. O público geral é atendido, com preferência para os que atuam na educação básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica nos entes federativos. Instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Fomenta a modalidade nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas. Assim, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. (**fonte: <http://www.cead.ufu.br/institucional/universidade-aberta-do-brasil>. Acesso: 25 jul. 2016**)

educação a distância, inicialmente, através de cursos de formação inicial e continuada para professores da educação básica e, depois, com a abertura de outros cursos voltados a docentes do ensino superior e funcionários públicos.

Verifica-se, também, um ápice nas matrículas em número de ingressantes no ano de 2008, apresentando, porém, queda brusca no ano de 2009, voltando a crescer nos anos seguintes com certa estabilidade observada nos anos de 2012 e 2013, com um aumento expressivo em 2014. Contudo, vale lembrar que a educação a distância se apresenta nova e jovem no Brasil, além do preconceito ainda existente sobre a formação que propicia.

O **QUADRO 3** apresenta o número de concluintes, contrapondo dados da educação a distância com a educação presencial.

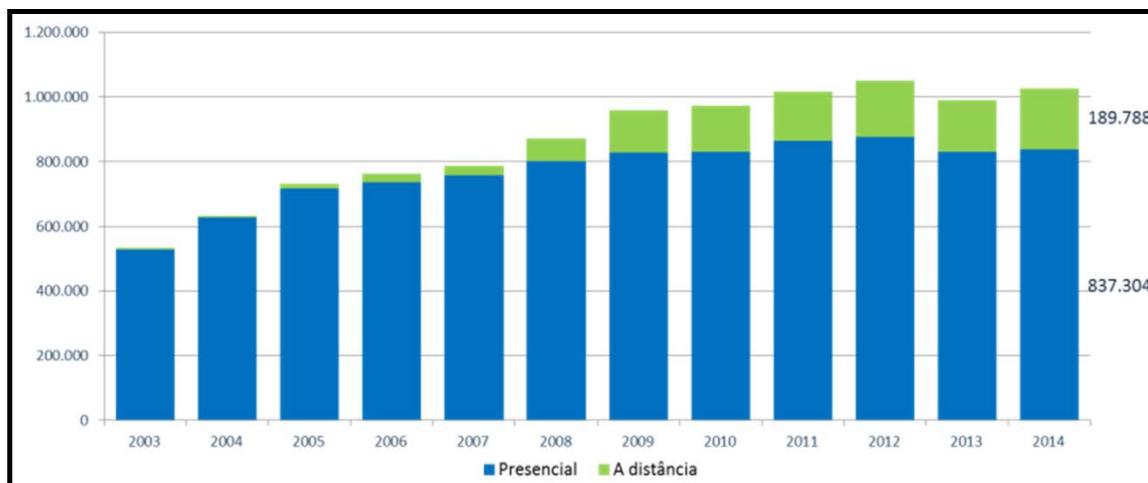
**QUADRO 3 – Graduação a distância *versus* presencial: Concluinte, segundo as Regiões Geográficas – 2014.**

Região / Instituições	Concluintes				
	Graduação Presencial	AV %	Graduação a Distância	AV %	AH %
<b>Brasil</b>	336.215	<b>100,00</b>	189.788	<b>100,00</b>	<b>56,45</b>
<b>Norte</b>	17.733	<b>5,27</b>	1.742	<b>0,92</b>	<b>9,82</b>
<b>Nordeste</b>	68.726	<b>20,44</b>	21.523	<b>11,34</b>	<b>31,32</b>
<b>Sudeste</b>	163.221	<b>48,55</b>	58.931	<b>31,05</b>	<b>36,11</b>
<b>Sul</b>	61.556	<b>18,31</b>	91.180	<b>48,04</b>	<b>148,13</b>
<b>Centro-Oeste</b>	24.979	<b>7,43</b>	16.412	<b>8,65</b>	<b>65,70</b>

**Fonte: MEC/INEP/DEED**

Com relação ao número de concluintes, verifica-se, através dos dados do MEC/INEP/DEED, que o mesmo acompanha a proporção em valores percentuais realizados em relação ao número de matrículas, denotando pouca evasão. Destaque-se, ainda, que as regiões Sul e Sudeste somam 79,09% do total de concluintes. O **GRÁFICO 2**, a seguir, demonstra o número de concluintes através do recorte temporal de 2003 a 2014.

**GRÁFICO 2 – Número de concluintes em cursos de graduação, por modalidade de ensino – Brasil – 2003-2014.**



Fonte: MEC/INEP/DEED

Nessa perspectiva, ao analisarmos o número de concluintes tendo, por base o recorte temporal, verificamos que os números apresentam-se tímidos até o ano de 2008, crescendo a partir deste exercício, provavelmente como reflexo da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica, advindas do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Assim, os dados mostram o auge em número de concluintes em 2012 e a queda brusca em 2013, chegando quase ao índice apontado em 2010, com recuperação do crescimento do número em 2014, quando apresentou importante participação dos cursos a distância em detrimento dos cursos presenciais que, inversamente, apresentaram leve diminuição do número de concluintes; contudo apresentava, ainda, um patamar abaixo de 2012.

## 1.2 O Profissional que atua na educação a distância

Na modalidade de educação a distância existem três elementos fundamentais em interação: aluno, professor e material didático. A experiência com o ensino a distância, independente da concepção de educação adotada ou das ferramentas didáticas

utilizadas (televisão, rádio, internet, material impresso), tem-se demonstrado cada vez mais presente na vida das pessoas, exigindo um profissional que desenvolva boas práticas que visem efetivar o processo de ensino e aprendizagem, de modo a acompanhar as atividades discentes, motivar o aluno, orientá-lo e proporcionar a ele condições de desenvolver uma aprendizagem autônoma.

É importante observar que a educação a distância pressupõe um sistema de transmissão de estratégias pedagógicas adequadas às diferentes tecnologias utilizadas em conjunto com a prática.

A estratégia didática dessa modalidade, de acordo com Brande (1993), significa a escolha dos métodos e meios instrucionais estruturados para produzir um aprendizado efetivo. Não deve merecer atenção apenas o conteúdo do curso, mas também as decisões sobre o suporte ao aluno, além do acesso e da escolha dos meios. O referido autor revela ainda que três fatores são indispensáveis para que a educação a distância aconteça: o modelo de aprendizagem, a infraestrutura tecnológica e infraestrutura física propiciada pela instituição que oferece o curso.

A partir do momento em que optamos por atuar na EaD, é necessário pensar que esta atuação deve ser acompanhada de reflexões teóricas e práticas. Em geral, é necessário compreender as características, possibilidades, potencialidades e limitações no modo de ensinar e no de aprender nesta modalidade, inclusive aspectos relacionados com as tecnologias e com os recursos disponíveis. No entanto, é possível constatar casos em que alguns professores ou alunos apresentam compreensões confusas ou equivocadas sobre a educação a distância, concepções errôneas que vão desde o seu conceito até as terminologias empregadas.

Qualquer estratégia, para atingir suas finalidades deve disponibilizar e gerenciar os conhecimentos de forma crítica, priorizando a educação para trabalhar os conteúdos de forma significativa, criando todas as condições à formação de indivíduos gestores de seu próprio conhecimento.

As instituições de ensino superior, por sua vez, vêm apontando grande preocupação com a qualificação do corpo docente. Além disso, a utilização das tecnologias como recurso didático trouxe à tona uma série de desafios tais como: a seleção dos diferentes tipos de textos elaborados e/ ou produzidos para um curso a

distância, a articulação dos núcleos temáticos das disciplinas oferecidas, interdisciplinaridade, coordenação didático-pedagógica, renovação metodológica dos docentes, fundamentos teóricos de aprendizagem e do processo de avaliação.

No ensino a distância, é fundamental que o profissional que atue nessa modalidade esteja atento aos desafios de uma proposta cujo objetivo não é apenas o atender a um aluno que necessita de conteúdos, mas que vai além, apontando para o desenvolvimento crítico-reflexivo do aluno e do desenvolvimento de sua autonomia. Belloni (2006) afirma que a autonomia possui características e especificidades que ainda estão em processo e, nesse sentido, o modelo prioriza a aprendizagem relacionada às vivências dos alunos, de modo que possam desenvolver melhor competências e habilidades. Para a autora, é preciso, também, que os professores se aprofundem no conhecimento e nas vivências relacionadas aos contextos sociais, para priorizar estratégias e metodologias que melhorem a aprendizagem, conforme afirma:

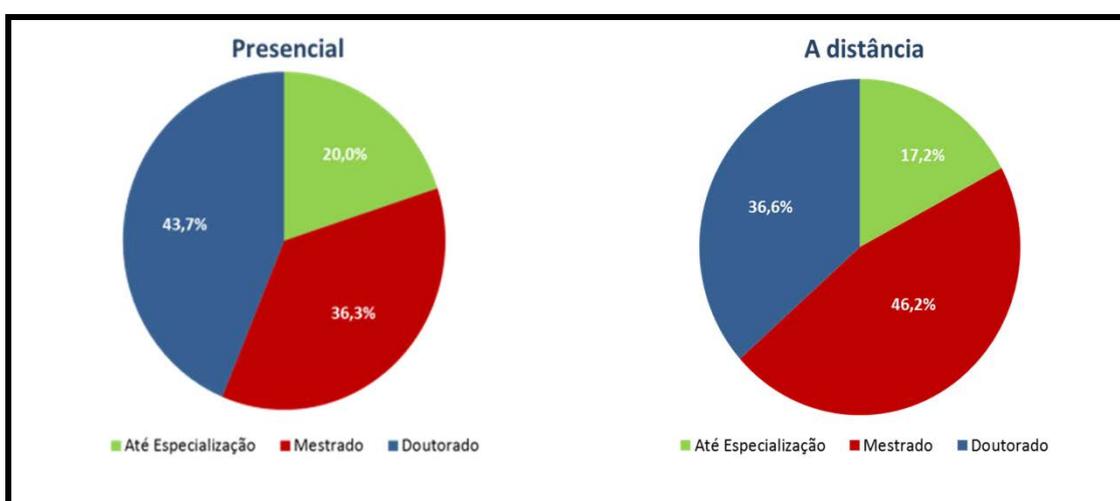
Um processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante será então fundamental como princípio orientador de ações de EaD. Isso significa não apenas conhecer o melhor possível suas características socioculturais, seus conhecimentos e experiências, e suas demandas e expectativas, como integrá-las realmente na concepção de metodologias, estratégias e materiais de ensino, de modo a criar através deles as condições de auto-aprendizagem. (BELLONI, 2006, p. 31)

O professor, nesse cenário especialmente construído para o ensino a distância, que exige um novo perfil profissional, depara-se constantemente com novas culturas que precisam ser assimiladas, além da necessidade de uma formação docente mais específica que promova a inovação educativa. Observe-se que a introdução das tecnologias da informação e da comunicação não garante um ensino melhor, se a instituição de ensino não tiver um projeto intencional e deliberado de mudanças que incorporem ações estratégicas de planejamento, tanto administrativo quanto pedagógico.

Nesse novo contexto, o papel do professor apresenta-se mais complexo e dinâmico, haja vista que sua função não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações, organizando estratégias para que o aluno conheça e construa seu próprio conhecimento, sendo, também, capaz de aprender e ensinar ao

mesmo tempo, além de ser capaz de trabalhar em equipe, discutir as aulas e elaborar materiais. Enfim, ser aberto e ressignificar sua prática na sala de aula virtual, que será diferente da prática na sala de aula presencial, posto que muitos professores transitam nas duas modalidades de ensino, conforme se poderá observar no Gráfico a seguir.

**GRÁFICO 3 – Participação Percentual das funções docentes em cursos de graduação, por modalidade de ensino, segundo o grau de formação - Brasil – 2003-2014.**



Fonte: MEC/INEP/DEED

A organização do planejamento de um curso a distância envolve profissionais com diferentes formações e titulações; conforme dados do INEP, não verifico dissonâncias com relação ao nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, apesar de os cursos oferecidos a distância terem um percentual menor de doutores em relação aos cursos presenciais e a maior parte dos docentes na educação a distância possuir Mestrado, variando pouco com relação ao especialista.

Percebe-se, então, que os esforços são no sentido de atender a todas as exigências do processo, desde pensar o conteúdo do curso, o perfil do profissional que se quer formar, a pesquisa de mercado que justifica o oferecimento do curso, até a adequação de tecnologias para elaboração de materiais e disponibilização de conteúdos de maneira adequada. Para tal faz-se necessário a aquisição de saberes com vistas a atender o estudante, estar próximo dele, ainda que fisicamente em espaços diferentes (MASETTO, 2003, p. 89).

O papel do professor como repassador de informações deu lugar a um docente organizado e dinâmico, um orientador na construção do conhecimento do aluno e até da sua autoaprendizagem, posto que, conforme afirmam Alves e Nova (2003, p. 19), “seu lugar de saber seria o do saber humano e não o do saber informações”.

### 1.2.1 Professor e Tutor

A relação aluno-professor ainda é, no imaginário pedagógico, uma dominante, o que torna a tutoria um ponto-chave no ensino a distância (MAIA, 1998, apud Niskier, 1999, p. 391).

De acordo com Sá (1998), o termo tutoria como método nasceu no século XV na universidade e foi usado como orientação de caráter religioso aos estudantes, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Posteriormente, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos e é nesse sentido que foi incorporado aos programas de educação a distância. Litwin (2001, p. 93) define o tutor como o “guia, protetor ou defensor de alguém em qualquer aspecto”, enquanto o professor é alguém que “ensina qualquer coisa”.

Na perspectiva histórica da educação a distância, a função do tutor era a de apoiar a aprendizagem dos alunos, controlar as presenças. Não cabia ao tutor ensinar, função que era desempenhada pelo professor da disciplina. Assumiu-se a noção de que eram os materiais elaborados pelos professores, que ensinavam e o lugar do tutor era o de acompanhar o aluno, dirimindo dúvida de caráter sistêmico. Nesse contexto, a tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, servindo de apoio ao programa (LITWIN, 2001). A referida autora destaca, ainda, que quem é um bom docente será também um bom tutor. Para Litwin (2001, p. 99), um bom docente “cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino”. Da mesma forma, o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão.

“Guiar, orientar, apoiar” devem se referir à promoção de uma compreensão profunda, e estes atos são responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância.

De maneira geral, os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes de quem atua na docência, visto que necessita entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras de conhecimento na área. Sua formação teórica sobre o âmbito pedagógico-didático deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais.

Shulman (1995, apud Litwin, 2001, p. 103) sustenta que o saber básico de um docente inclui pelo menos:

I – conhecimento do conteúdo; II – conhecimento pedagógico de tipo real, especialmente no que diz respeito às estratégias e à organização da classe; III – conhecimento curricular; IV – conhecimento pedagógico acerca do conteúdo; V – conhecimento sobre os contextos educacionais; e VI – conhecimento das finalidades, dos propósitos e dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas.

O ensino a distância difere, na sua organização e desenvolvimento, do mesmo tipo de curso oferecido de forma presencial. No ensino a distância, a tecnologia está sempre presente e exigindo uma nova postura de ambos, professores e alunos. Para que um curso seja veiculado a distância, mediado pelas novas tecnologias, é preciso contar com uma infraestrutura organizacional complexa (técnica, pedagógica e administrativa). O ensino a distância requer a formação de uma equipe que trabalhará para desenvolver cada curso, e definir a natureza do ambiente online em que será criado (ALVES; NOVA, 2003).

A diferença entre o docente e o tutor é institucional, o que leva a consequências pedagógicas importantes. As intervenções do tutor na educação a distância, demarcadas em um quadro institucional diferente, distinguem-se em função de três dimensões de análise de Litwin (2001), conforme está na sequência:

**Tempo** – o tutor deverá ter a habilidade de aproveitar bem seu tempo, sempre escasso. Ao contrário do docente, o tutor não sabe se o aluno assistirá à próxima tutoria ou se voltará a entrar em contato para consultá-lo; por esse motivo aumentam o compromisso e o risco da sua tarefa.

**Oportunidade** – em uma situação presencial, o docente sabe que o aluno retornará; que caso este não encontre uma resposta que o satisfaça, perguntará de novo ao docente ou a seus colegas. Entretanto, o tutor não tem essa certeza. Tem de oferecer a resposta específica quando tem a oportunidade de fazer isso, porque não sabe se voltará a ter.

**Risco** – aparece como consequência de privilegiar a dimensão tempo e de não aproveitar as oportunidades. O risco consiste em permitir que os alunos sigam com uma compreensão parcial, que pode se converter em uma construção errônea sem que o tutor tenha a oportunidade de adverti-lo.

Para Litwin (2001, p. 45), “o tutor deve aproveitar a oportunidade para o aprofundamento do tema e promover processos de reconstrução, começando por assinalar uma contradição” Levando em conta essas dimensões, ao contrário do que muitos julgam, a função do tutor não é somente a de transmitir conteúdo, mas orientar a construção do conhecimento pelo aluno. É nesse sentido que se pensa a função especial do tutor como ‘agente formador’, nessa nova tarefa que envolve a prática pedagógica auxiliando o professor, ou seja, buscar identificar as necessidades e os desejos dos alunos, além de promover circunstâncias nas quais, segundo Belloni (2003, p. 120), “[...] possam se expressar num clima de liberdade e confiança e sejam capazes de exteriorizar seus pensamentos, suas emoções, suas sensações e utilizar diversas formas de linguagem”, favorecendo, dessa forma, a criação de um ambiente que propicie a interação e a aprendizagem contextualizada e, sobretudo, reflexiva e autônoma.

Tais conhecimentos dos docentes em geral nos conduzem à situação específica dos saberes requeridos ao tutor na educação a distância. No ambiente virtual, os contextos educacionais assumem um valor específico, que requer do tutor uma análise fluida, rica e flexível de cada situação, vista sob o ângulo do tempo, oportunidade e risco, que imprimem as condições institucionais da educação a distância.

### 1.3 Os polos de apoio presencial

No sistema UAB, os polos de apoio presencial são importantes pela sua função de reunir os estudantes para possíveis encontros presenciais, orientações e avaliações,

para que não seja necessário o deslocamento dos estudantes por longas distâncias, sendo estes criados de forma estratégica e logística em municípios que oferecem os cursos.

Os polos têm a função de dar suporte ao estudante nas regiões em que residem, fornecendo o aparato tecnológico necessário para o estudo a distância, de modo que o aluno tenha acesso a computadores e à internet. Estes aparatos normalmente são compostos por equipamentos de vídeo conferência e computadores instalados em laboratórios de informática nos municípios que mantêm parceria com as instituições de ensino superior que oferecem os cursos a distância.

**QUADRO 4 – Número de Polos Totais nos Cursos de Graduação a Distância, segundo a Unidade da Federação - 2014.**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Graduação a Distância	AV %
	Número de Polo	
<b>Brasil</b>	<b>4.912</b>	<b>100,00</b>
Pública	1.222	24,88
Privada	3.690	75,12

**Fonte: MEC/INEP/DEED**

O Quadro 4, revela que do número total de polos existentes no Brasil, 75,12% é mantido por instituições privadas; os motivos para essa expansão são diversos, sendo os principais o Decreto N° 5.622, de 2005 (BRASIL, 2005), que reconhece a EAD como uma modalidade de ensino, e sua consequente regulação pelo MEC, em 2006. Ao mesmo tempo, nesses anos, houve o avanço da internet em todo o Brasil, com mais pessoas tendo acesso a informações, bem como o aumento da demanda pelo ensino superior.

Na regulamentação da Educação a Distância no Brasil, encontra-se a menção ao polo de apoio presencial no Decreto 5.622, de 2005 (BRASIL, 2005), definido como “a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” conforme dispõe o art. 12, X, c, do citado decreto. A partir dele os polos presenciais de apoio à EaD passam a ser considerados condicionantes obrigatórias para se ofertar

cursos a distância no Brasil, sendo que os cursos de graduação têm um controle estrito do MEC.

No que tange aos procedimentos de regulação e avaliação dos polos, a Portaria Normativa nº 2, de 01/2007 (BRASIL, 2007) dispõe destes procedimentos no qual consta que para fim de realização dos momentos presenciais, na educação a distância, é obrigatória à sede da instituição manter acrescidos os endereços dos polos de apoio presencial. Nesse sentido, a partir de 2007, as bases legais exigem que os polos de apoio presencial sejam parte integrante da estrutura dos cursos de graduação ofertados a distância.

Ainda de acordo com a Portaria Normativa nº 2, a ampliação da abrangência da atuação dos programas de EaD nas instituições fica restrita à expansão da rede de polos de apoio presencial, tornando-se assim um critério para reconhecimento dos cursos nessa modalidade. Essa ampliação pode ser oficializada por meio de aditamentos ao ato de credenciamento, na medida em que, após avaliação documental, haja a comprovação da existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade.

Os polos foram caracterizados pelo documento conhecido como “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, 08/2007” (BRASIL, 2007). A partir deste ato, o polo passa a integrar o conjunto de instalações que receberá avaliação externa pelo órgão competente, quando do credenciamento e das avaliações relativas a uma instituição que vise credenciar cursos de graduação a distância. Assim, nesses referenciais fica estabelecido que os polos de apoio presencial serão instituídos nos seguintes termos: (a) ser a sede dos momentos presenciais descentralizados; (b) estágios supervisionados; (c) práticas em laboratórios de ensino; (d) trabalhos de conclusão de curso; e (e) tutorias presenciais.

Portanto, a partir dos referenciais legais, a unidade denominada Polo passa a desempenhar um papel de grande importância para o sistema de educação a distância nos atuais moldes brasileiros. Sua instalação é exigida por lei para a validação oficial de propostas de graduação no modelo de educação a distância; deve auxiliar no desenvolvimento do curso e funcionar como um ponto de referência fundamental para o estudante, haja vista a necessidade de ser instalado em município próximo ao estudante.

Além dos itens especificados, os polos devem possuir também horários de atendimento flexíveis e diversificados, principalmente para atender estudantes trabalhadores, com horário disponível reduzido e devem, se possível, funcionar durante todos os dias úteis da semana, incluindo sábado, nos três turnos. Assim, a escolha da localização dos mesmos e sua estruturação devem respeitar as peculiaridades de cada região e localidade, bem como as particularidades dos cursos ofertados e suas respectivas áreas de conhecimento. Essa escolha deve considerar a vinculação entre os cursos ofertados e as demandas locais, em favor do desenvolvimento social, econômico e cultural da região.

Em resumo, exige-se, para a atuação de polos de apoio presencial, demonstrar suficiência da estrutura física e tecnológica e de recursos humanos para a oferta do curso, cabendo aos empreendedores encontrar uma maneira de sustentabilidade.

## CAPITULO 2 – O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL

A história é a história do homem, visto como um ser social, vivendo em sociedade. É a história das transformações humanas, desde o seu aparecimento na terra até os dias em que estamos vivendo. Desde o início, portanto, pode-se tirar uma conclusão fundamental: quer saibamos ou não, quer aceitemos ou não, somos partes da história, e todos desempenhamos nela um papel. E temos então todos, desde que nascemos uma ação concreta a desempenhar nela. [...] A história procura especificamente ver as transformações pelas quais passaram as sociedades humanas. A transformação é a essência da história; quem olhar para trás, na história e sua própria vida, compreenderá isso facilmente. Nós mudamos constantemente; isso é válido para o indivíduo e também é válido para a sociedade. Nada permanece igual, e é através do tempo que se percebem as mudanças. (BORGES, 1993, p. 48 e 50)

A importância do estudo da história é uma característica humana que visa o entendimento das mudanças e transições ocorridas no passado, mas que foram determinantes para o nosso futuro. Para tal, nesse capítulo em específico busco elencar os fatos históricos e as legislações que constituíram o curso de Ciências Contábeis no Brasil, visando à melhor compreensão de sua relevância.

O curso de Ciências Contábeis teve sua origem na vinda da família real para o Brasil em 1807, especificamente quando de sua instalação na cidade do Rio de Janeiro em 1808, que na época passava a ser a nova capital do país e também do reino português, o que provocou, conforme, Leite (2005, p. 33), um “choque cultural e estrutural nas principais cidades brasileiras, sobretudo no Rio de Janeiro”.

A vinda da família real portuguesa ocorreu após a invasão das tropas de Napoleão Bonaparte a Portugal. Essa invasão foi causada porque a França não conseguiu derrotar a Inglaterra em uma disputa militar, fato pelo qual Napoleão proibiu que os países da Europa Continental fizessem qualquer tipo de comércio com os ingleses. Para isso criou-se um decreto que constituía o ‘bloqueio continental’; assim, D. João VI, não teve alternativa a não ser fugir com sua família e parte da corte para as terras brasileiras, para onde veio um total de dez mil pessoas, em 29 de novembro de 1807.

O Brasil, até então, era tido como colônia, mas em 19 de dezembro de 1815 passou a Reino Unido a Portugal e Algarve, tendo suas capitanias transformadas em províncias; ou seja, na condição de colônia era tratado de maneira extrativista, não passando de uma fazenda de abastecimento para o seu país mãe. Não havia comércio local, nem qualquer outro elemento que denotasse um desenvolvimento próprio, fato que, após sua desvinculação de Portugal, resultou no processo de Independência que ocupou as três primeiras décadas do século XIX. Nesse período a autonomia brasileira entrava também num aspecto de transição.

Segundo Toffler (1970, p. 16), “a aceleração da mudança não se limita a afetar indústrias ou nações; é uma força concreta que se infiltra profundamente na vida pessoal e nos obriga a representar novos papéis [...]”. Esse contexto, explica as mudanças que se fizeram necessárias nos campos cultural, econômico e político-ideológico. Vale destacar que, no conjunto das mudanças, instituições como Banco do Brasil, Casa da Moeda, Biblioteca Pública, dentre outras, foram criadas por D. João VI. Contudo, Silva (1992) destaca a percepção de que muitas dessas instituições foram criadas com objetivo de acomodar, em cargos e empregos, fidalgos recém-chegados ao Brasil, não deixando, também, de denotar o forte caráter político das mudanças ocorridas.

Esse cenário contrastava o escasso número de pessoas com formação específica, que fossem capazes de atender as necessidades do Estado que então se formava; caso agravado pelo bloqueio do continente europeu pelos franceses, que deixava a elite brasileira sem acesso às universidades estrangeiras, que contribuiu com o desenvolvimento da educação no Brasil.

## **2.1 Histórico do curso de Ciências Contábeis no Brasil: aspectos da legislação.**

Para suprir as carências oriundas do longo período colonial, foram criadas instituições de ensino superior “com a finalidade estritamente utilitária, de caráter profissional, visando formar os quadros exigidos por essa nova situação” (WEREBE, 1994). Entre os diversos cursos de nível superior criados no período temos: Academia

Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), Academia Médico-cirúrgica da Bahia (1808) e Academia Médico-cirúrgica do Rio de Janeiro (1809).

A origem da Contabilidade é atribuída a algumas pessoas na figura de provedores da fazenda que se intitulavam contadores, com base nas Cartas Régias criadas em Portugal em 1770, as quais regulamentavam o exercício da profissão contábil e os princípios contábeis, instituindo cargos e funções na administração das fazendas. Eram os técnicos que cuidavam da contabilidade, e para suprir a falta de formação específica de profissionais que atendessem aos interesses da família real, foi criada a *Aula de Comércio*, regulamentada pelo Decreto nº 456, de 06 de julho de 1846, cuja proposta apresentava um currículo composto de disciplinas de cunho prático, direcionadas a atender as necessidades no campo dos negócios. Peleias et al (2007, p. 24) assim descrevem a organização do curso:

O período letivo original era de dois anos, com exames finais abordando disciplinas como Direito Comercial, Prática das Principais Operações e Atos Comerciais, e a Arte da Arrumação de Livros, conforme consta no artigo 12 do Regulamento. No capítulo dos objetos do ensino, o Regulamento definia, para o segundo ano, a oferta das disciplinas História Geral do Comércio e Arrumação e Prática de Livros. Os livros deveriam ser escriturados pelos alunos e apresentados quando solicitados.

Para Álvaro Ricardino (2002), a *Aula de Comércio* é a denominação de uma das primeiras escolas de gestão da Europa e do mundo, subordinada à Junta de Comércio, que, juntamente com o Erário Real, formavam a tríade sobre a qual se apoiava o governo português. Estas aulas foram citadas em 1808, através do decreto do Príncipe Regente D. João VI:

Sendo absolutamente necessário o estudo da *Sciencia Econômica* na presente conjuntura..., e por me constar que José da Silva Lisboa (futuro Visconde de Cairu) [...] tem todas as provas de ser muito hábil para o ensino daquela *sciencia* sem a qual se caminha às cegas e com passos muito lentos, [...] lhe faço mercê da propriedade e regência de uma Cadeira e Aula Pública, que por este mesmo Decreto sou servido criar no Rio de Janeiro, [...] (BRASIL)

Por meio do Alvará de 15 de julho de 1809 (BRASIL), foram oficializadas as Aulas de Comércio no Brasil, com nomeação do Sr. José Antônio Lisboa, que se tornou o primeiro professor de Contabilidade no Brasil. O Visconde de Cairu<sup>3</sup> como ficou conhecido, nasceu na Bahia em 1756 e foi o grande inspirador para algumas medidas do Príncipe Regente. Em 1905 foi criada na Bahia uma fundação em sua homenagem, a Fundação Visconde de Cairu, com a finalidade de formar peritos comerciais e habilitar os jovens para cargos de cónsules e chefes de Contabilidade, Fundação essa que funciona até os dias atuais.

Os professores que ministravam a Aula de Comércio eram chamados de lentes, denominação antiga atribuída aos professores de nível superior ou catedrático, que eram ‘donos’ de cadeira de universidade. No dizer de Peleias et al (2007), o Governo Imperial tinha grande preocupação com os professores nomeados e, conforme Decreto nº. 121, a seleção de docentes obedecia a critérios estabelecidos. De acordo com os referidos autores (2007, p. 24), o “decreto definiu que os indicados seriam avaliados pelo Governo Imperial e que, não existindo substitutos, haveria concurso público para o provimento dos cargos, nas condições ali previstas”.

Outro fato marcante no período foi a promulgação do Código Comercial Brasileiro, em 1850, pelo Imperador D. Pedro II, cujo objetivo era regulamentar os procedimentos contábeis, impondo às empresas a necessidade de escrituração dos livros, de modo a descrever os fatos patrimoniais, conforme transcreve a Lei nº 556 de 25 de Junho de 1850 em seu Art. 290:

Art. 290. Em nenhuma associação mercantil poderá se recusar aos sócios o exame de todos os livros, documentos, escrituração e correspondência, e do estado de caixa da companhia ou sociedade,

---

<sup>3</sup> **José da Silva Lisboa**, primeiro barão e **Visconde de Cairu** (Salvador, 16 de julho de 1756 — Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1835), foi um economista, historiador, jurista, publicista e político brasileiro, ativo na época da Independência do Brasil e creditado pela promoção de importantes reformas econômicas. Apoiador ardoroso de D. João VI e D. Pedro I, ocupou diversos cargos na administração econômica e política do Brasil após a instalação da corte no Rio de Janeiro, em 1808, incluindo Deputado da Real Junta do Comércio e Desembargador da Casa da Suplicação. Teve papel importante no incentivo ao ensino de economia política no país, e participou ativamente na redação dos decretos que determinaram a abertura dos portos brasileiros e o fim da proibição de instalação de manufaturas no Brasil. A sua atitude favorável ao desenvolvimento econômico do Reino Unido do Brasil acabaria por contribuir de forma importante para as condições indispensáveis à independência política do Brasil, em 1822. (CARDOSO, 2006, p. 321)

sempre que o requerer; salvo tendo-se estabelecido no contrato ou qualquer outro título da instituição da sociedade, as épocas em que o mesmo exame unicamente poderá ter lugar. (BRASIL, 1850)

Segundo D' Áuria (1948), o Código Comercial Brasileiro, de 1850, qualificou o guarda-livros como preposto do comerciante e a profissão de contador passou a ser considerada legalmente, tendo sido medida complementar a criação do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e seus registros, nos Estados. Hoje é obrigatório o registro dos profissionais, para que possam exercer, legalmente, a função de contador.

Em 09 de agosto de 1854, através do Decreto nº. 769 ocorreu a reforma da Aula de Comércio da Corte. Com relação a esta mudança Peleias et al relata,

[...] essa reforma materializou-se com o Decreto nº. 1763, de 14.05.1856, que deu novos estatutos à Aula de Comércio da Corte, formando um curso de estudos denominado Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Grandes mudanças ocorreram na grade curricular, mantendo-se a duração do curso em dois anos. O conteúdo foi distribuído em quatro cadeiras, sendo a primeira de Contabilidade e Escrituração Mercantil. (PELEIAS et al, 2007, p. 24)

Leite (2005, p. 51) esclarece que, “para adequar-se aos demais cursos de nível superior no país, a carga horária do curso de Contabilidade foi alterada em duas outras ocasiões: em 1861, passou a ter três anos de duração e, em 1863, foi estendido a quatro anos”. Além de alterar a duração do curso, em 1863, foi permitida a admissão de alunos maiores de treze anos, desde que fossem aprovados em exame de Gramática Nacional e em Caligrafia.

No ano de 1869 foi criada a Associação dos Guarda-Livros da Corte, sendo reconhecida oficialmente no ano seguinte pelo Decreto Imperial nº 4.475, que instituiu o guarda-livros como a primeira profissão liberal do Brasil. Este era o profissional ou empregado incumbido de fazer os seguintes trabalhos da firma: elaborar contratos e distratos, controlar a entrada e saída de dinheiro, através de pagamentos e recebimentos, criar correspondências e fazer toda a escrituração mercantil. Exigia-se que estes profissionais tivessem domínio das línguas portuguesa e francesa, além de uma aperfeiçoada caligrafia, conforme se pode ler nos anúncios da época, publicados nos *Classificados do Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, em 13/10/1835 (FIGURA 2) e em 23/01/1985 (FIGURA 3), respectivamente.

**FIGURA 2 – Classificados de Candidato à Escrituração Mercantil**

OFFERECE-SE huma pessoa com boa letra para apromptar alguma escripturação mercantil, ou para ajudar algum outro escripturario. Annunciem ou procurem na rua do Ouvidor n. 63.

Fonte: Qualit@s - Revista Eletrônica-ISSN 1677-4280. V.1-2006/n.1, p. 76.

**FIGURA 3 – Classificados de oferta de emprego para escrituração mercantil**

**GUARDA-LIVROS**  
que sabe bem fallar, escrever, e francez, e escripturação por partidas simples e dobradas, offerece-se para alguma casa de commercio; quem precisar dirija-se a esta typographia em carta fechada com as iniciaes F. G. H.

Fonte: Qualit@s - Revista Eletrônica-ISSN 1677-4280. V.1-2006/n.1, p. 77.

Apesar do rigor exigido para se exercer a profissão contábil, reconhecida e regulamentada, o curso da *Aula de Comércio* não despertava o interesse dos jovens da época, devido principalmente ao possível preconceito existente em relação aos cursos técnicos assim como o elementar. De acordo com Leite (2005, p. 50), os filhos da aristocracia preferiam frequentar o curso secundário que “conferia uma espécie de enobrecimento”, e poderia conduzir ao ensino superior. Devido à escassez de alunos, o curso da *Aula de Comércio* foi extinto no ano de 1879, sob alegação de contenção de despesas.

O século XIX teve ainda, como marco relevante, a crise do regime escravocrata e o crescimento da industrialização, com a chegada de imigrantes europeus que se tornaram a principal mão de obra nas lavouras brasileiras. Dentre esses imigrantes, estavam os italianos, cuja influência não ficou restrita à agricultura, mas se estendeu a “atividades econômicas e sociais, como no comércio, na indústria, na expansão das vias férreas, no desenvolvimento dos mercados de capitais e nas manifestações culturais” (LEITE, 2005, p. 44). A cultura cafeeira foi um componente importante para o crescimento da economia do período.

A contabilidade sofreu grande influência da cultura da Itália, país este, que é considerado o berço da Contabilidade e que deu origem ao método das partidas dobradas. Um dos períodos da história mundial da Contabilidade é o período pré-científico ou moderno, época em que surgiu o método das partidas dobradas na Itália, demonstrado no livro *Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioniet Proportionalita* de Frei Luca Pacioli<sup>4</sup>, publicado em 1494.

No dia 22 de junho de 1850, o Governo instituiu o Código Comercial Brasileiro, através da Lei nº 556, sendo esse código um dos elementos motivadores para seu desenvolvimento no país, pois obrigava os comerciantes a:

- I – Seguir uma ordem uniforme de contabilidade e escrituração, inclusive com livros próprios para esses fins;
- II – Fazer o balanço anual onde deveriam constar todos os seus bens, além de todas as dívidas e obrigações, datando-o e assinando-o;
- III – Lançar no livro diário todas as operações de comércio realizadas no dia.

O surgimento desse código foi motivado pelo crescente número de sociedades anônimas que começaram a surgir no país e a conseqüente necessidade de regulamentar tais instituições. Dez anos mais tarde, foi promulgada a Lei nº. 1.083, de 22 de agosto de 1860, considerada por diversos estudiosos da área contábil como a primeira Lei das Sociedades Anônimas do Brasil. Diante de tantas transformações no cenário industrial e comercial, ocorreu na década de 60 uma “reorganização do ensino comercial” no Brasil. (PELEIAS et al, 2007, p. 25)

A educação na área de contabilidade na Primeira República teve início com a criação da Escola de Comércio Álvares Penteado, entre os anos de 1889 e 1931, que

---

<sup>4</sup> **Luca Bartolomeo de Pacioli** (Sansepolcro, 1445 — Sansepolcro, 19 de junho de 1517) foi um monge franciscano e célebre matemático italiano. É considerado o pai da contabilidade moderna. Apesar da infância pobre, foi educado pelo matemático Dominico Bragadino e tornou-se professor de matemática de uma escola local. Em 1470, na cidade de Veneza, como tutor dos filhos de um comerciante, escreveu a sua primeira obra de matemática na área de álgebra. Em 1475, tornou-se o primeiro professor de matemática da Universidade de Perugia. No ano de 1494 foi publicado em Veneza sua famosa obra *Summa de Arithmetica, Geometria proportioni et propornalita* (coleção de conhecimentos de aritmética, geometria, proporção e proporcionalidade). Pacioli tornou-se famoso devido a um capítulo deste livro que tratava sobre contabilidade: *Particulario de computies et scripturis*. Nesta seção do livro, Pacioli foi o primeiro a descrever a contabilidade de dupla entrada, conhecido como método veneziano ('el modo de Vinegia') ou ainda 'método das partidas dobradas'. (SÁ, 2004, p. 57)

contribuiu para a expansão do ensino comercial no Brasil. Para Peleias (2007), as mudanças que ocorreram na época foram resultado de uma combinação de fatores: o crescimento econômico devido ao aumento da produtividade e a crescente urbanização ocorrida no período. Segundo Leite (2005, p. 60), o desenvolvimento da indústria no Brasil foi promovido por um conjunto de fatores, entre eles, a expansão da lavoura cafeeira, a imigração europeia e a expansão do mercado interno.

De acordo com Romanelli (1984, p. 48), o Brasil conseguiu emergir da crise utilizando seus próprios recursos que “[...] lhe vinham de dois fatores importantes: a acumulação primitiva de capital e a ampliação crescente no mercado interno, fatores que possibilitaram a arrancada do Brasil para seu desenvolvimento industrial, em plena crise”.

Conforme Peleias et al (2007, p. 25), nesse período também “cresceram os serviços públicos, por meio dos órgãos administrativos e do aumento da burocracia, o que exigiu maior qualificação dos funcionários para executar tais funções”. Nesse contexto, Peleias et al, ainda mencionam o surgimento de novos grupos de pressão política, em especial a classe média urbana, os assalariados urbanos e rurais, os produtores agrícolas e as empresas estrangeiras.

No período da Primeira República também surgiram as primeiras academias de comércio. No dia 30 de março de 1891, foi fundada, na cidade de Juiz de Fora, a Sociedade Anônima Academia de Comércio, a primeira academia de comércio do país com um curso superior que visava a formação de banqueiros e diretores de empreendimentos comerciais, indispensáveis a uma economia onde as práticas capitalistas amadureciam devido à abolição da escravidão. Contudo, de acordo com Leite (2005, p. 65), essa academia só começou a funcionar de forma efetiva, em julho de 1894 e os cursos superiores conferiam aos graduados o título de bacharel em ciências econômicas.

**FIGURA 4 – Fachada da Sociedade Anônima Academia de Comércio em 1891**



**Fonte:** <<http://www.jfminas.com.br/portal/historia/colegios/historia-do-colegio-cristo-redentor-academia-de-comercio>>. Acesso em 28 mai. 2016.

A academia foi extinta alguns anos depois, mesmo representando um avançado projeto para a sociedade local, enfrentou muitas dificuldades e sem recursos suficientes para terminar as obras e poder abrigar, como internos, os filhos de fazendeiros, e sem o apoio do Estado, as aulas tiveram que ser interrompidas em abril de 1900.

A mentalidade da época também não favorecia o empreendimento, pois muitos pais preferiam formar os filhos como bacharéis em direito, pois viam no título de ‘doutor’ o caminho mais promissor para que os jovens se tornassem gerentes dos negócios da família, políticos ou mesmo funcionários públicos.

Existem controvérsias entre alguns autores com relação ao primeiro curso de Contabilidade organizado no Brasil. Segundo Martins et al (2006, p. 114):

A falta de pesquisas voltadas à recuperação da história da Contabilidade no Brasil permite, vez por outra, que algumas afirmações se perpetuem por intermédio de contínuas referências escritas ou verbais à afirmativa original. Um exemplo dessa natureza diz respeito à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado [...] A afirmativa é inexata. Em data anterior àquela, outra instituição, formalmente constituída, a Escola Politécnica de São Paulo, ensinava e outorgava diploma de Contador àqueles que concluíssem o curso preliminar.

A Escola Politécnica de São Paulo teve seu primeiro regulamento em 1893 e, na ocasião, foi definida como uma escola superior de matemática e ciências aplicadas às artes e às indústrias. Ainda de acordo com os autores, no regulamento foi fixada a existência de dois cursos fundamentais: o curso preliminar e o curso geral, cujo objetivo era proporcionar formação básica, a fim de obter um melhor aproveitamento dos cursos superiores de engenharia. Tal escola foi extinta pelo Decreto Estadual de São Paulo, nº 2.931 de 12 de junho de 1918. Sobre essa questão Peleias et al (2007, p. 22) ressaltam que,

Provavelmente a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade foi a Escola de Comércio Álvares Penteado, criada em 1902. Alguns autores preferem fazer recair a honra do pioneirismo na Escola Politécnica de São Paulo, a qual, alguns anos antes, em seu Curso Preliminar, já incluía a disciplina Escrituração Mercantil. Conquanto legalmente e cronologicamente tais autores possam ter razão, o fato de haver a disciplina de Escrituração Mercantil não caracteriza, a meu ver, um Curso de Contabilidade.

Vários autores citam a Escola de Comércio Álvares Penteado como uma das primeiras instituições de ensino comercial no Brasil, entre eles, Leite (2005, p. 67) que afirma: “em 1902, foram criadas duas importantes instituições de ensino comercial: a Escola Prática de Comércio de São Paulo, que em 1907 passou a se chamar Escola de Comércio Álvares Penteado, e a Academia de Comércio do Rio de Janeiro”. E continua:

Com essas duas instituições davam-se os primeiros passos para a instalação de um bom número de cursos de nível médio e superior no país, como os cursos superiores de economia, administração, atuária, estatística, marketing, além, é claro, de cursos técnicos em contabilidade e do curso superior de Ciências Contábeis, criado algumas décadas depois, mais precisamente em 1945. (LEITE, 2005, p. 67)

Através do Decreto nº 1.339 de 09 de janeiro de 1905, essas duas instituições de ensino foram declaradas instituições de utilidade pública e seus diplomas foram oficialmente reconhecidos.

Com relação à Academia de Comércio do Rio de Janeiro, Peleias et al (2007, p. 26) afirmam que:

Os títulos dos diplomas concedidos abrangiam dois níveis, já que a Academia possuía dois cursos:

- um de formação geral e prático, que habilitava para as funções de guarda-livros, perito judicial e empregos da área da Fazenda. Esse curso possuía diversas disciplinas, de formação geral e comercial, inclusive Escrituração Mercantil;
- outro de nível superior, cujo ingresso considerava o curso geral como preparatório, habilitava os candidatos para os cargos de agentes-consultores, funcionários dos Ministérios das Relações Exteriores, atuários das seguradoras, chefes de contabilidade de Bancos e de grandes empresas comerciais. Esse curso possuía disciplinas voltadas à formação comercial, além das específicas de Contabilidade do Estado e Contabilidade Mercantil Comparada.

No ano de 1908, a Escola de Comércio Álvares Penteado criou o Curso Superior de Ciências Comerciais. De acordo com Peleias et al (2007, p.26):

Os cursos profissionalizantes, ou de Ensino Técnico Comercial, foram instituídos pelo Decreto nº 17.329, de 28.05.1926, que aprovou o regulamento dos estabelecimentos de ensino para oferecerem esses cursos: um com formação geral de quatro anos e outro, superior, de três anos. O curso geral conferia o diploma de Contador e o superior o título de graduado em Ciências Econômicas. Para ingresso no curso geral, a idade mínima era de treze anos e, no curso superior, dezessete anos. Esse Decreto estabeleceu as disciplinas oferecidas para ambos os cursos, especificadas para cada ano de sua duração. A análise da grade do curso de formação geral revela a oferta das disciplinas Contabilidade, Contabilidade Mercantil, Contabilidade Agrícola e Industrial e Contabilidade Pública.

A influência da escola italiana também se refletiu na formulação da legislação contábil no país, especialmente no que diz respeito ao Decreto-Lei nº 2.627, de 26 de setembro de 1940, que instituiu a Lei das Sociedades por Ações. Entretanto, em meados do século XX, com a chegada das empresas multinacionais ao Brasil, que vieram acompanhadas das empresas de auditoria anglo-americanas, a escola italiana foi substituída pela escola americana. As empresas de auditoria anglo-americanas investiram em treinamento e tiveram grande influência na elaboração das normas contábeis no país em nível de governo.

No início do século XX houve um aumento na produtividade do café motivada pela elevação dos lucros. Contudo, a demanda não cresceu na mesma proporção, o que levou a uma queda no preço da saca e acarretou uma crise no setor cafeeiro. A crise de 1929 só piorou a situação da economia brasileira, uma vez que houve queda na exportação de todos os produtos, inclusive do café, considerado o principal bem de exportação do Brasil. Com a queda nas exportações, o Brasil teve problemas de capital para importar os bens industrializados de que necessitava. Essa crise, em certo sentido, foi vantajosa para o Brasil, que aproveitou o processo de industrialização que vinha ocorrendo no final do século XIX. Segundo Leite (2005, p. 84),

[...] dois foram os principais fatores que permitiram a expansão inicial da indústria no país: a) o reinvestimento do lucro obtido na lavoura cafeeira no setor industrial, e b) a ampliação crescente do mercado interno, proporcionado, sobretudo pela vinda dos imigrantes.

Com relação à ampliação do mercado interno, para Romanelli (1984, p. 48), “a Economia brasileira reagiu de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência da renda de um para outro setor”. Ainda segundo a autora, tal transferência de renda se deu do setor agrícola para o industrial, aumentando as demandas sociais, dentre elas, a educação. Em 1930, Getúlio Vargas assumiu a Presidência da República após um golpe político e, em julho de 1934, foi promulgada a Constituição liberal-democrática. A década de 30, segundo Leite,

[...] representou uma ruptura da ordem precedente tanto na política, quanto na economia e nas relações sociais. Na política porque, a partir de então, houve um processo de reestruturação com o intuito de reafirmar o poder do Estado e de nacionalizar os problemas, mediante o esvaziamento do regionalismo e a desarticulação do poder das oligarquias, representadas principalmente pelos fazendeiros do café dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Na economia, a ruptura se deu através da mudança da classe dominante, à qual ascenderam representantes do capitalismo industrial. Isso tudo deu margem à estratificação social, principalmente devido à criação das novas profissões que esse tipo de modelo econômico demandava. (LEITE, 2005, p. 85)

Para Romanelli (1984), a Revolução de 1930 criou condições para que o horizonte cultural e o nível de aspirações do povo se modificassem, principalmente nas

regiões mais atingidas pela industrialização. Além das inúmeras transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no período, a educação também passou por um momento de mudanças. A década de 30 é marcada por uma série de mudanças no ramo educacional, como por exemplo: criação de universidades, reforma do ensino superior (Reforma Francisco Campos), instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, Organização da Universidade do Rio de Janeiro, organização do ensino secundário (Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931), organização do ensino comercial e regulamentação da profissão de contador. Entretanto, as mudanças ocorridas no campo educacional não ocorreram de forma homogênea, ou seja,

[...] a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro. [...] de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional com um atraso de mais de 100 anos, em relação aos países mais desenvolvidos, de outro, essa revolução tem atingido de forma desigual o próprio território nacional. Daí resultou uma defasagem histórica e, se assim podemos exprimir-nos, geográfica, que se tem traduzido pela presença de contradições cada vez mais profundas. (ROMANELLI, 1984, p. 60-61)

Alguns educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, dentre outros, lideraram movimentos educacionais significativos. Esses educadores pregavam uma educação como dever do estado e que deveria atender a todas as camadas sociais e não somente à elite, como era até então.

Em 1924, um grupo de educadores brasileiros se reuniu no Rio de Janeiro e criou a Associação Brasileira de Educação, que passou a ser o órgão representativo e centro divulgador do movimento renovador que então surgia. Foi também “o começo de uma luta ideológica que iria culminar na publicação do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional’, e nas lutas travadas mais tarde em torno do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (ROMANELLI, 1984, p. 129).

No ano de 1932, Fernando de Azevedo, juntamente com mais 26 educadores, assinou o Manifesto dos Pioneiros e, dentre as diversas questões abordadas no Manifesto, uma delas se referia à necessidade de diversificação dos cursos superiores, para que estes pudessem formar profissionais em diversas áreas a fim de atender as demandas ocasionadas pelo desenvolvimento do país.

Segundo Anísio Teixeira (1998, p. 86),

[...] a universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais. Com efeito, a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história das suas universidades. Sempre a humanidade viveu utilizando a experiência do passado, mas essa experiência atingiu, nos tempos modernos, tamanha complexidade intelectual, que, sem a existência das universidades, grande parte dela se teria perdido e outra grande parte nem chegaria a ser formulada.

Foi o Decreto nº 20.158 de 30 de junho de 1931 que regulamentou a profissão de contador, mediante o registro obrigatório dos guarda-livros e dos contadores na Superintendência do Ensino Comercial, e reorganizou o ensino comercial, o qual foi dividido em três níveis: propedêutico, técnico e superior.

Conforme Peleias et. al. (2007, p. 26) “o propedêutico exigia o mínimo de doze anos para ingresso”; no nível técnico, o ensino comercial foi dividido em ramificações: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, com duração de dois anos, e atuariário e perito contador, com duração de três anos. Dentre os diversos cursos profissionais, o ensino comercial foi o único a ser estruturado pela Reforma Francisco Campos.

Ainda de acordo com o autor, o Decreto-Lei nº 1.535 de 23 de agosto de 1939 mudou a denominação do Curso de Perito Contador para Curso de Contador. Em 28 de dezembro de 1943, o ensino comercial brasileiro sofreu uma nova reformulação através do Decreto-Lei nº 6.141. Esse documento trazia em seu bojo uma proposta mais ampla de reformas educacionais, “buscando atender basicamente dois objetivos: 1ª) promover a articulação entre o sistema educacional e o ensino comercial; e, 2ª) elevar o curso de Contador ao nível superior, através da reformulação dos currículos” (FAVERO, 1987, p. 19).

Com esse Decreto, o ensino comercial incorporou-se ao sistema de ensino médio brasileiro, equiparando-se ao ensino secundário. Entretanto, mesmo com tais mudanças, várias críticas foram feitas a esses cursos, pois segundo Fávero (1998, p. 19), os cursos de contabilidade ministrados nas escolas de comércio não satisfaziam as necessidades da época por diversos fatores, entre eles, a falta de bons professores,

grande número de alunos em cada classe, além de serem ministrados com pouca eficiência.

E em atendimento a essas críticas foi criado o curso de Ciências Contábeis e Atuariais por meio do Decreto-Lei nº 7.988 de 22 de setembro de 1945. De acordo com Peleias (2007, p. 26-27),

[...] o principal legado do período Pós-Guerra, até a ascensão de JK, “[...] parece residir no reforço da industrialização baseada na substituição de importações e na continuidade do nacionalismo de cunho pragmático”. A vitória do ‘nacional-estatismo’, personalizado durante anos nas figuras de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, impunha o desenvolvimento das forças produtivas locais em toda sua extensão técnica e administrativa.

O curso tinha duração de quatro anos e concedia o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes; sua criação foi justificada pelo então ministro da educação, Gustavo Capanema, uma vez que o curso técnico de segundo grau

[...] não podia, porém, abranger toda a complexidade dos estudos de contabilidade, pelo que foi reconhecida a conveniência de serem eles também realizados no ensino superior. Reconheceu-se igualmente, quando foi elaborada a reforma do ensino comercial, que os estudos de atuaria, pela sua dificuldade, deviam ser feitos no ensino superior. (BUENO apud SAES e CYTRYNOWICZ, 2001, p. 49).

Conforme Saes e Cytrynowicz (2001), somente a partir da legislação de 1945 que os primeiros cursos de Ciências Contábeis e Atuariais surgiram nas universidades públicas, reconhecidos pela sua necessidade prática, mas também por seu caráter científico.

A criação do Curso de Ciências Contábeis e Atuariais contribuiu para que, em 1946, o governo do Estado de São Paulo instituisse através do Decreto-Lei nº 15.601 de 26 de janeiro de 1946, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas – FCEA na Universidade de São Paulo. Esta, posteriormente, foi denominada de Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – lançando as bases do primeiro núcleo de pesquisa contábil no Brasil, com relevantes contribuições para a área. Segundo Peleias et al, (2007 p. 27)

[...] foi com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, em 1946, e com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, que o Brasil ganhou o primeiro núcleo efetivo, embora modesto, de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, isto é, com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor.

Em 27 de maio de 1946 foi criado o Conselho Federal de Contabilidade, terceira profissão a ser regulamentada no país. A Lei nº 1.401, de 31 de julho de 1951, desdobrou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais nos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais. A partir de então, os concluintes passaram a receber o título de bacharéis em Ciências Contábeis. De acordo com Peleias et al (2007, p. 27), “esse normativo excluiu a disciplina Organização e Contabilidade de Seguros do curso de Ciências Contábeis e manteve as demais disciplinas contábeis determinadas pelo Decreto-Lei nº. 7.988 de 22 de setembro de 1945”.

E assim, o curso de Ciências Contábeis, em decorrência de medidas governamentais, vem sofrendo alterações em seu currículo mínimo, conteúdo, duração, entre outras. Entretanto, tais alterações não constituíram uma mudança significativa na estrutura dos cursos, mesmo com a chegada do ensino a distância.

## **2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Contábeis**

A atuação do profissional contábil vem evoluindo historicamente e vem sendo influenciada por inúmeras mudanças, sejam elas de cunho econômico, social ou tecnológico. Tais mudanças resultam num aumento da competitividade na busca de uma colocação dentro das empresas, que exigem profissionais cada vez mais qualificados. O profissional de contabilidade precisa desenvolver suas habilidades e competências para atender às necessidades do mercado.

Nesse contexto, o ensino de Contabilidade tem visado uma formação que direcione este profissional contador para além dos quesitos técnicos inerentes à área. Essa ação faz parte de uma nova percepção do papel do contador no mundo empresarial,

no qual passa ser visto como um profissional capaz de gerar informações relevantes para o processo de tomada de decisões.

Essa visão do perfil contador é vislumbrada nas diretrizes curriculares instituídas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2004, para quem este “novo” profissional deve obter conhecimentos não somente da área em que atuará, mas também em outras áreas. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, Bacharelado, indicam as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação, o que norteia a proposta dos projetos pedagógicos dos cursos e perfis profissionais a serem formados. Conforme Fleury e Fleury (2000, p. 21), a definição de competência é: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar; integrar; transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Significativas mudanças vêm sendo incorporadas à educação superior desde a década de 90, implementadas principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N. 9.394, de 20/12/1996. Segundo a análise de Catani, Oliveira e Dourado (2000), a LDB levou a uma mudança necessária no papel da educação e da escola, aliando a formação e qualificação profissional como um processo fundamental para a competitividade, a qual passou a fazer parte do cenário do mundo do trabalho. Estes autores discutem as profundas modificações que ocorreram nesse campo e evidenciam, principalmente, a importância dos currículos dos cursos de graduação, que passaram a enfatizar a flexibilidade.

De acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2000, p.13), tal flexibilidade está associada não somente à reestruturação produtiva do capitalismo global, mas também à “ideia de que só a formação de profissionais dinâmicos e adaptáveis às rápidas mudanças no mundo do trabalho e às demandas do mercado de trabalho poderá responder aos problemas de emprego e ocupação profissional”.

Em relação às Ciências Contábeis, a atuação do profissional vem evoluindo historicamente, influenciada por inúmeras mudanças, sejam elas de cunho econômico, social ou tecnológico. Tais mudanças também são resultado da competitividade, considerando a exigência de profissionais cada vez mais qualificados para atender às necessidades do mercado.

Nesse contexto vislumbro que compreender as mudanças curriculares do curso de Ciências Contábeis em face das transformações contínuas na realidade do mercado de trabalho desses profissionais é fundamental para que se possa ter um olhar criterioso para a formação deste profissional. Outro fato relacionado a essas mudanças é o avanço tecnológico e o crescimento da informação, sem limites, sem tempo ou espaço conforme proposta da educação a distância e que vêm apresentando desafios para a Ciência Contábil, o que, inevitavelmente, levará a um redirecionamento do papel desempenhado pelos profissionais ligados a essa área (CARVALHO, SILVA e HOLANDA, 2006).

Com o advento da Resolução CNE/CES n. 10/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004), entendeu-se que a formação profissional do contador não deve ater-se aos conteúdos, mas também promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos futuros profissionais. Destaca-se, ainda, o Artigo 5º da Resolução que prevê que os Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis deverão contemplar em suas propostas:

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.

No inciso I da Resolução 10/2004 (BRASIL, 2004) percebe-se o caráter interdisciplinar da Contabilidade que permite o envolvimento com áreas correlatas; o inciso II destaca o caráter técnico do curso; e, por fim, verifica-se que, no inciso III, existe uma abertura de espaços que apontam para as tecnologias.

Catani, Oliveira e Dourado (2000) consideram que a flexibilização curricular tem efeitos sobre a formação dos profissionais, sobre a vida social e sobre o mundo das

organizações. Para Marion (2001), a formação dos futuros contadores deve propor um amplo conjunto de habilidades e conhecimentos; os estudantes deverão desenvolver as habilidades em comunicação, no relacionamento com as pessoas e a capacidade de auto-iniciativa de descobrimento que permita um processo de aprendizagem contínuo e de crescimento em sua vida profissional. Nessa dialógica pode-se pensar que, além dos saberes técnicos, surgem como hipótese outros saberes, entre eles, a comunicação e a informática.

Em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação, a Resolução CNE/CES nº 10/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, Bacharelado, no seu Artigo 4º estabelece o seguinte:

- 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 crítica 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.

Com relação ao perfil, inicialmente, o Parecer CNE/CES nº 146/02, que foi revogado e substituído pelo parecer CNE/CES nº 67/03, denota um perfil desejado para

o egresso conforme está contemplado nas Diretrizes Curriculares de onze cursos, dentre eles, o Curso de Ciências Contábeis, que estabelece que o formando,

[...] deve contemplar um perfil profissional que revele a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica instrumental, articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competência inter e multidisciplinares. (PARECER CNE/CES N° 146/02, p. 16).

Convém salientar que se recolheu de fonte contida no Parecer CNE/CES 146/2002 parte substancial dos elementos constantes decorrentes da releitura dos atos normativos existentes, sobretudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de cada época, sem prejuízo para os atos do atual CNE/CES 67/2003; por isto que se optou pelo antigo parecer em relação ao perfil do egresso para o referido curso.

Nesse sentido, a formação do egresso deve contemplar aspectos que visam atender as demandas da sociedade; porém, deve-se observar também que essas demandas exigem além do domínio técnico da profissão, pois o profissional da contabilidade deve estar habilitado a utilizar conhecimentos de outras áreas na consecução das atividades que estiver desenvolvendo, incluindo a interdisciplinaridade. Nesse sentido, em relação aos cursos, em acordo com o Parecer CNE/CES 67/2003, as Diretrizes Curriculares definem que se deve:

1. assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
2. indicar tópicos ou campos de estudos e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, os quais não poderão exceder 50% da carga horária total do curso;
3. evitar prolongamento desnecessário da duração do curso de graduação;
4. incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
5. estimular práticas de estudos independentes, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
6. encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive que se refiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
7. fortalecer a articulação da teoria com a prática,

valorizando a pesquisa individual e coletiva, como estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; 8. incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e discentes a cerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (CNE/CES nº 67, 2003, p. 3)

No que tange às competências e habilidades, o art. 4º da Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004, afirma que o Curso de Graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional para que este desenvolva 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 noções de 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. (CNE/CES nº 10, 2004, p. 2)

Quando se fala em competência, é comum que venha acompanhada da palavra habilidade. E, de acordo com Gomes (2003), a palavra habilidade tem um sentido relativamente estável, diferentemente da palavra competência. As habilidades estão relacionadas ao saber fazer: capacidade física ou mental que indica a capacidade adquirida. Gomes (2003, p.31) afirma que “compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular

são exemplos de habilidades”. Para o autor, as habilidades referem-se a um saber aprender, saber fazer, saber proceder. Reforça o autor que “assim entendidas, várias habilidades articuladas e direcionadas à ação solucionadora, em uma determinada situação, constituem uma competência” (GOMES, 2003, p. 31).

Constata-se no referido Parecer que as competências e habilidades apontam para profissionais que estejam aptos a adquirir amplos saberes, mas que sejam também autônomos com relação à busca de conhecimento, seja ele técnico ou de outra esfera, pois se procura formar profissionais que saibam não somente aplicar a legislação, mas que, também, tenham capacidade de articular a linguagem contábil com destreza visando as melhores decisões junto às equipes de trabalho. Nesse sentido, a preparação que o contador recebe para desenvolver a autonomia e a articulação de saberes pode ser um fator que promova sua postura com relação à prática na sala de aula.

O Curso de Ciências Contábeis tem, por objetivo, portanto, a profissão do profissional contador. Os profissionais graduados nesse curso que optam por serem professores não receberam embasamento pedagógico que sustente a sua atuação em sala de aula, subentendendo-se que sua prática é construída, de alguma maneira, a partir de modelos de aula que tiveram como alunos.

Assim, o que se observa no processo de ensino do professor de Ciências Contábeis é a ênfase no conhecimento técnico, na reprodução de saberes da área e não, especificamente, na criação e inovação. Esse é um dos desafios conflitantes que o docente de Contábeis enfrenta na sala de aula presencial e que toma dimensões maiores no ensino a distância, quando o professor precisa criar outros mecanismos que o auxiliem na aprendizagem dos alunos.

Com relação à qualidade do ensino superior de contabilidade, segundo Marion (1996) os fatores ligados à má qualidade são: o despreparo dos docentes; inexistência de integração entre as IES e órgãos regulamentadores da profissão; inadequação da grade curricular ao perfil desejado do contador e das metodologias do ensino contábil, aspectos esses que estão presentes tanto a modalidade presencial quanto o ensino a distância.

Na visão de Marion (1996, p.11), “a universidade (ou qualquer instituição de ensino superior) é o local adequado para a construção de conhecimento, para a

formação da competência humana”. A construção de conhecimento ocorre na universidade que é o *locus* no qual o ensino, a pesquisa e a extensão devem caminhar juntas. Observe-se, no entanto, que é fundamental o papel das IES no desenvolvimento do docente profissional contábil, quanto à sua formação inicial e continuada, ao oferecer formação que estimule a pesquisa e os processos reflexivos do profissional, aumentando a sua compreensão em relação a sua prática pedagógica. Então, cabe ressaltar que se faz necessário observar o papel das IES, para que não se limitem à formação puramente técnica, e sim desenvolvam uma formação que estimulem a pesquisa e o cultivo do saber humano, de modo a formar um profissional reflexivo e crítico.

Quando se aborda o perfil do profissional contábil num cenário no qual eles têm que trabalhar juntamente com as tecnologias na realização de suas atividades, Zarowin (1997) afirma que é preciso que eles assumam um novo papel, de parceiros de negócios e agentes de mudança, o que requer que eles sejam capazes de: a) desenvolver habilidades de um facilitador, pois para atuarem efetivamente como agentes de mudanças, eles devem possuir características de persuasão e de facilitador, apresentando as informações de forma a convencer que as modificações não são apenas boas, mas necessárias; b) ser um profissional do conhecimento, disponibilizando informações capazes de atender às necessidades informacionais de todos os departamentos da organização; e (c) ser preditivo, utilizando as informações de ontem como um guia para o amanhã, deixando de se concentrar no que já passou para começar a olhar para o futuro.

Zarowin, Mohamed e Lashine (2003) também concordam que a forma de atuação do contador tem sofrido alterações nos últimos tempos, decorrentes, segundo eles, de fatores como a globalização e as inovações em tecnologia da informação, o que acabou levando os profissionais interessados em sobreviver no ‘mercado global’ a buscarem formas de desenvolver-se constantemente nas suas competências e adquirir novas habilidades e conhecimentos. De acordo com os autores, os atributos requeridos pelo ‘mercado global’ e que, portanto, devem ser adquiridos e desenvolvidos pelos profissionais que atuam na área contábil compreendem: a) habilidades de comunicação; b) habilidades computacionais; c) habilidades analíticas; d) habilidades intelectuais; e)

habilidades multidisciplinares e interdisciplinares; f) conhecimentos de assuntos globais; g) qualidades pessoais; e h) pensamento crítico.

Andrade (2003), ao analisar as características do ambiente administrativo moderno, caracterizado pela globalização, pelo alto desenvolvimento tecnológico, além da desnacionalização da economia e os impactos desta nova realidade na forma de atuação das organizações, observa que se faz necessária uma maior agilidade na apresentação das informações.

Neste contexto, o autor elenca uma série de competências que devem ser desenvolvidas pelos profissionais contábeis, a fim de que eles sejam capazes de atender à demanda crescente por qualidade intelectual, entre as quais se destacam: o conhecimento das Normas Internacionais de Contabilidade e de Auditoria; atitude pró-ativa e participativa; capacidade de trabalhar em equipe; capacidade de liderar e de ser liderado; comprometimento com os objetivos da empresa; conduta ética e técnica; proficiência em outras línguas; e domínio do ambiente de alta tecnologia.

Siegel e Kulesza (1996) destacam a importância de habilidades de comunicação e interpessoais, além de um bom entendimento de todas as fases do negócio e da visão sistêmica. Verifico que a comunicação é um dos saberes necessários à docência, pois esta é indispensável para a promoção da interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Os autores explicam ainda que o ambiente de trabalho atual requer que os profissionais contábeis trabalhem com equipes multifuncionais e devem ser capazes de compreender e de explicar os impactos das atividades de marketing, engenharia, produção, enfim, de todas as áreas, na situação econômico-financeira da organização.

Segundo Leal, Soares e Sousa (2007, p. 4),

[...] o contabilista pode e deve ser visto como um profissional que compreende os métodos técnicos, mas que também procura ser o propagador das informações contábeis com uma visão crítica global do ambiente no qual está inserido. Um dos desafios que estão diante do profissional contábil é a disposição de manter-se sempre atualizado e aperfeiçoar-se de acordo com as necessidades do mercado.

De todo exposto, pode-se depreender que os conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao profissional contábil têm sido, de fato, afetados pelas alterações

ocorridas no mundo e impactam a formação. Além disso, observa-se que as características apontadas como relevantes têm em comum o fato de que estão relacionadas às expectativas de que o contador esteja apto a participar nas diversas formas de se trabalhar, seja nas organizações ou na docência, comunicando suas ideias e interagindo com as pessoas que da contabilidade se utilizam, não apenas descobrindo problemas, mas contribuindo para a solução dos mesmos. Desta forma, pode-se considerar que a formação do profissional contábil propicia condições para enfrentar os desafios impostos pela sociedade e pelo ambiente global, não se limitando apenas aos conhecimentos técnicos, pois espera-se deste profissional que ele deixe de ser aquele que apenas fornece informações e passe a interagir com os usuários/alunos.

O profissional contábil, assim como qualquer outro, deve exercer sua profissão combinando competência e ética, ou seja, deve ser correto, honesto e sincero na abordagem de seu trabalho profissional, além de conduzir-se de maneira consistente com a boa reputação de sua profissão e abster-se de qualquer conduta que possa trazer descrédito à profissão (CARVALHO, SILVA e HOLANDA, 2006).

### **2.3 O desenho dos cursos de Ciências Contábeis na modalidade de educação a distância no Brasil**

[...] a EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e: ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grade e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento (BELLONI, 2006, p. 4-5).

Acompanhando a expansão da educação a distância na área de Contábeis, observa-se que em 2005 surgem os primeiros cursos de graduação oferecidos pela Universidade de Tocantins e pela Universidade Católica Dom Bosco. Atualmente, contamos com uma grande quantidade de Instituições de Ensino Superior que disponibilizam essa formação. Contudo, não se observam regulamentações específicas

para o curso de contabilidade ofertado a distância, ficando subentendido que devam ser respeitadas as normas dos cursos presenciais no que tange à carga horária, currículo e aspectos específicos da formação. Tal entendimento se justifica pelo fato de que a Resolução CNE/CES nº10/04 (BRASIL, 2004), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Contábeis, anterior ao Decreto 5.622/05 (BRASIL, 2005) que regulamentou os cursos Ciências Contábeis no ensino a distância. Mesmo que os cursos a distância tenham sido instituídos pela Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que introduziu mudanças no ensino superior, é somente a partir de 2005, em decorrência das políticas de formação de professores, que houve expressiva expansão de cursos a distância.

Inicialmente, a concepção de educação a distância expressa nos documentos está voltada à capacitação do estudante para o uso das tecnologias. Os projetos pedagógicos dos cursos descrevem amplamente a infraestrutura e os recursos tecnológicos que a instituição oferece aos alunos. No dizer de Moraes, “trabalhar com essas ferramentas em educação requer que o pensamento do indivíduo vá além do determinismo e da linearidade tão presente nos pré-requisitos estabelecidos pelo ensino tradicional [...]”. Ou seja, o modelo de formação em educação a distância com o uso de tecnologias exigirá dos formadores “novas referências espaciais, temporais e informacionais” (MORAES, 2002, p. 21). Diante dessas considerações, cabe um melhor aprofundamento do escopo destes cursos de graduação em Ciências Contábeis, ofertados a distância, bem como a compreensão de como estes se apresentam com relação a alguns elementos que norteiem a compreensão do avanço da educação a distância. Para tal finalidade, busquei nos dados do censo INEP de 2014, informações para compreender o escopo do curso, tendo por base critérios específicos, tais como: número de profissionais, número de ingressantes e concluintes, dentre outros que forneçam uma visão da modalidade a distância, visando o desenho do curso de Ciências Contábeis.

### 2.3.1 O curso de Ciências Contábeis na educação a distância

Esta seção apresenta um breve estudo de cursos de Ciências Contábeis, visando compreender a oferta de vagas; o percentual de ingressantes e egressos; o perfil do profissional exigido; a divisão por áreas de conhecimento, sua finalidade prática; a estrutura necessária às Instituições de ensino, bem como o processo de formalização e de credenciamento.

Conforme se lê no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a organização das Áreas do Conhecimento apresenta uma hierarquização em níveis, do mais geral ao mais específico. Estas áreas, por sua vez, agrupam áreas básicas (ou áreas do conhecimento), subdivididas em subáreas e especialidades. Vale ressaltar que a contabilidade dentro da área de conhecimento apresenta-se como uma ciência social, pois apresenta um objeto de estudo que é o patrimônio. Nesse sentido, faz-se necessário o levantamento do total de cursos por área de conhecimento e a representatividade do curso de Ciências Contábeis, conforme apresentados nos **QUADROS 5 e 6**.

**QUADRO 5 – Número de Cursos de Graduação a Distância, segundo as Áreas de Conhecimento e/ou Cursos - Brasil - 2014.**

Áreas de Conhecimento e/ou Cursos	Número de Cursos de Graduação a Distância	AV %
<b>Total</b>	<b>1.365</b>	<b>100</b>
<b>Educação</b>	<b>592</b>	<b>43</b>
<b>Humanidades e Artes</b>	<b>23</b>	<b>2</b>
<b>Ciências Sociais</b>	<b>549</b>	<b>40</b>
<b>Ciências, Matemática e Computação</b>	<b>57</b>	<b>4</b>
<b>Engenharia, Produção e Construção</b>	<b>42</b>	<b>3</b>
<b>Agricultura e Veterinária</b>	<b>11</b>	<b>1</b>
<b>Saúde e Bem-Estar Social</b>	<b>30</b>	<b>2</b>
<b>Serviços</b>	<b>61</b>	<b>4</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED

**QUADRO 6 – Representação do curso de Ciências Contábeis dentro da Área de Conhecimento - Brasil - 2014.**

Áreas de Conhecimento e/ou Cursos	Número de Cursos de Graduação a Distância	AV %
Ciências Sociais	549	100
Ciências Contábeis	47	8,56

Fonte: MEC/INEP/DEED

O curso de Ciências Contábeis está inserido na área de conhecimento do campo das ciências sociais, juntamente com os cursos de direito, economia e administração. Segundo os dados do INEP, essa área representa 40% do total de todas as áreas de conhecimento, sendo este um percentual bem expressivo, ficando aquém somente da área de educação, que conta com um percentual de 43%. Ou seja, as duas áreas juntas representam 83% do total de todas as áreas de conhecimento. Nesse sentido, vale destacar que o curso, como uma sendo subárea da ciência social, representa 8,56% do montante desta, denotando assim a expressividade desse curso.

Contudo, a fim de buscar uma proximidade dos dados, foi realizado um levantamento junto ao Cadastro do e-MEC<sup>5</sup> com relação às Instituições que oferecem o curso de graduação em Contabilidade no Estado de São Paulo.

**QUADRO 7 – Comparativo dos Cursos de Ciências Contábeis a distância e presencial – Estado de São Paulo.**

Curso	Modalidade	Presença nos Municípios	IES
Ciências Contábeis	Presencial	177 Municípios	248
	Ead	271 Municípios	32

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/>

<sup>5</sup> **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**, base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes. (Portaria Normativa MEC nº 40/2007)

Com base nos dados do e-MEC, observo a existência de 32 instituições que ofertam o Curso de Contabilidade a distância no Estado de São Paulo e 248 instituições que ofertam o curso de forma presencial. Em relação aos polos de apoio presencial ao ensino a distância, os dados apontam a presença de polos em 271 municípios.

Com relação ao critério de credenciamento dos cursos na modalidade a distância, eles seguem a mesma forma que os presenciais, estando sujeitos à avaliação do Ministério da Educação MEC e os alunos matriculados estão sujeitos à participação do Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE)

De acordo com a Proposta Nacional de Conteúdo (PNC) para o Curso de Ciências Contábeis (2009), elaborada pela Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC) juntamente com Conselho Federal de Contabilidade (CFC) para o curso de graduação em Ciências Contábeis, a proposta segue critérios semelhantes aos cursos presenciais.

A matriz curricular, definida como o conjunto de atividades disciplinares expressas em diferentes elementos curriculares (disciplinas obrigatórias; eletivas e optativas; estágio; trabalho de conclusão de curso (TCC) e atividades complementares), reporta-se ao Projeto Pedagógico de cada curso (PPC) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Deverá expressar os objetivos do curso e o perfil desejado para o egresso, além de flexibilidade curricular, em função das necessidades de atualização do currículo, podendo, assim, ser alterada, cabendo a cada instituição observar a legislação pertinente (CARNEIRO, 2009).

Esses aspectos estão presentes na Resolução CNE/CES n.º 10/04 (BRASIL, 2004) que prevê em seu artigo 2º que as Instituições de Educação Superior devem estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, descrevendo os seguintes aspectos:

**I** – perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; **II** – componentes curriculares integrantes; **III** – sistemas de avaliação do estudante e do curso; **IV** – estágio curricular supervisionado; **V** – atividades complementares; **VI** – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição; **VII** – regime acadêmico de oferta; **VIII** – outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto. (BRASIL, 2004, p. 01)

Com relação à proposta de conteúdo, ela tem o objetivo de contribuir com alguns pontos indicados na Resolução, sendo que para cada disciplina são apresentados nesta proposta: o ementário; o conteúdo programático; as sugestões de bibliografia; a carga horária e os objetivos gerais, além dos modelos de regulamento e das diretrizes de trabalho de conclusão de curso, atividades complementares e estágio para o curso de Bacharelado em Ciências Contábeis, com aplicabilidade tanto para a modalidade de 'Educação Presencial' como a de 'Educação a Distância'.

O ementário corresponde à relação de disciplinas com o resumo dos conteúdos a serem trabalhados. O conteúdo programático refere-se à listagem de todos os tópicos, unidades ou itens que serão estudados durante o desenvolvimento de uma disciplina, com base na ementa proposta.

Quanto às sugestões de bibliografia, é importante ressaltar que há limitações. No caso de educação a distância, os livros sugeridos não são livros-texto que devam ser seguidos na sua íntegra e poderá haver necessidade de consulta a outras fontes. Trata-se apenas da indicação de obras que, de forma mais ou menos aprofundada, abordam os conteúdos elencados em uma determinada disciplina.

Cabe destacar que cada instituição deverá atender ao que preconiza a Resolução CNE/CES n.º 2/07, que dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e à duração dos cursos de graduação, que para o curso de Ciências Contábeis é de 3.000 horas.

Entende-se por carga horária o somatório do número de sessões (horas) destinadas ao desenvolvimento das unidades didáticas, considerando os tempos presenciais, não presenciais, tempos destinados à avaliação da aprendizagem e à retificação (BRASIL, 2007).

A carga horária total do curso é a soma das cargas horárias das disciplinas e das atividades de complementação do ensino. A carga mínima pontuada na resolução refere-se, portanto, ao mínimo de horas a ser cursado pelo acadêmico para concluir todas as exigências curriculares do curso no qual está matriculado, compreendendo as disciplinas teóricas e práticas, estágios, trabalho de conclusão de curso, entre outros (CARNEIRO, 2009, p. 22).

Segundo Shvoong (2008) o eixo temático é um recorte, conquanto ainda um tanto amplo, na área de conhecimento, no qual o programa aglutina investigações e estudos de diferentes enfoques, de modo que organiza a estrutura, limita a dispersão temática e fornece o cenário no qual são construídos os objetos de pesquisa.

A Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Ciências Contábeis (2009) apresenta as disciplinas do curso de Ciências Contábeis organizadas em eixos temáticos, perfazendo o total de 3.000 horas, sendo que estão em consonância com a Resolução CNE/CES n.º 10/04, distribuídas em: 2.640 horas em Conteúdo Curricular; 180 horas de Estágio; 120 horas em Trabalho de Conclusão de Curso e 60 horas em Atividades Complementares.

Os conteúdos de formação estão divididos em conteúdo de formação básica (900 horas/aula); conteúdo de formação profissional (1.680 horas/aula) e conteúdo de formação teórico-prática (420 horas/aula), sendo que estes foram distribuídos de forma a atender a Resolução CNE/CES n.º 02/07, que dispõe sobre a carga horária mínima e sobre procedimentos relativos à integralização e à duração do curso; e à Resolução CNE/CES n.º 03/07, que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto aos conceitos de horas/aulas.

O fluxo do curso, isto é, a disposição das disciplinas e a forma como são oferecidas aos alunos (módulos ou semestres), assim como a inclusão dos pré-requisitos, pode variar de uma instituição para outra, consideradas as peculiaridades de cada uma.

Segundo a Resolução CNE/CES n.º 10/04, os conteúdos de formação básica compreendem os estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo administração, economia, direito, métodos quantitativos, matemática e estatística.

Os conteúdos de formação profissional compreendem os estudos específicos atinentes à teoria da contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares aos setores, público e privado. Já os conteúdos de formação teórico-práticos referem-se a estágio curricular supervisionado, atividades complementares, estudos

independentes, conteúdos optativos, práticas em laboratórios de informática usando softwares atualizados para contabilidade.

Portanto, os tópicos anteriormente relacionados podem ser considerados como currículo mínimo a qualquer Instituição de Ensino Superior, ou seja, o núcleo de matérias indispensáveis para uma adequada formação profissional. Todavia o estágio curricular é a prática profissional necessária à formação acadêmica do profissional, com carga horária obrigatória definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso. É requisito para a obtenção do diploma, importante na formação dos estudantes, possibilitando a estes aplicar na prática os conhecimentos adquiridos no curso, representando, dessa forma, um importante ferramental de ligação entre os ensinamentos teóricos apreendidos em sala de aula e a sua aplicação prática nas organizações.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CES n.º 10/04), o Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação do desempenho profissional desejado, inerente ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

A Resolução admite que o estágio possa ser realizado na própria instituição, mediante a utilização de laboratórios, desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria devidamente aprovada pelo Conselho Superior Acadêmico competente da instituição.

Tal regulamentação deverá conter, obrigatoriamente, os critérios, os procedimentos e os mecanismos de avaliação elaborada a partir de experiências positivas de diversos cursos de Ciências Contábeis e poderá ser adaptada à realidade de cada IES.

No que tange ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a Resolução CNE/CES n.º 10/04, em seu artigo 9º, relata que o mesmo é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas, teórico-práticas, e de formação profissional relacionadas com o curso.

A Resolução enfatiza que a instituição que optar por incluir o Trabalho de Conclusão de Curso deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração. Ressalto que embora a expressão ‘Trabalho de Conclusão de Curso’ possa ser utilizada em meios que não os da graduação universitária, no Brasil, ela está ligada ao ensino superior.

O escopo e o formato do TCC variam entre os diversos cursos e entre diferentes instituições, mas, na estrutura curricular brasileira, ele possui papel de destaque: em cursos ligados às ciências, normalmente é um trabalho que envolve pesquisa experimental; em cursos de caráter profissional, envolve pesquisa bibliográfica e/ou empírica, execução e apresentação de um projeto perante uma banca examinadora.

O Trabalho de Conclusão de Curso, na forma conceitual de monografia, tem sido o mais usual nas Instituições de Ensino Superior. No entanto, considerando a importância de disseminação do conhecimento, a instituição poderá optar pela monografia e/ou artigo, de forma individual ou coletiva, pois a proposta de Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso foi elaborada a partir de experiências positivas de diversos cursos de Ciências Contábeis e poderá ser adaptada à realidade de cada IES.

Conforme a Resolução CNE/CES n.º 10/04, em seu artigo 8º, as Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão na comunidade.

As atividades integram a formação universitária, dispondo de regulamento e carga horária específicos, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais e legislação institucional, objetivando flexibilizar os currículos. Estes consistem em um conjunto de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, realizadas pelo aluno ao longo do seu curso de graduação, de acordo com seus interesses e possibilidades, e sempre com a aprovação da coordenação do curso.

As Atividades Complementares devem constituir-se de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com Estágio Curricular Supervisionado (Resolução CNE/CES n.º 10/04).

Percebo, no contexto discutido até agora, o dever de inserir a formação dos profissionais no nível superior no Brasil, cabendo às IES promover os meios para atendê-los, adaptando suas matrizes curriculares, de modo a cumprir as exigências do mercado, conciliando os interesses científicos, tecnológicos e acadêmicos. Nesse sentido, Evangelista (2005, p. 6) menciona que:

O currículo de Ciências Contábeis deve ser estruturado com o objetivo precípua de proporcionar ao estudante uma formação adequada às exigências do ambiente onde ele atuará como profissional da Contabilidade. Portanto, dentro da atual flexibilidade conferida aos cursos de graduação, espera-se que os cursos de Ciências Contábeis estruturarem seus currículos visando formar profissionais de Contabilidade conforme requerido pelo mercado de trabalho e outros segmentos afins da sociedade

Além da tradição de oferecimento de uma formação de caráter técnico ao contador, o curso tem como ênfase na dimensão técnica da formação o campo de trabalho que, no atual cenário socioeconômico brasileiro, proporciona ao profissional diversas oportunidades de trabalho e, conforme apresentado o curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância, preenche os requisitos necessários para tal.

#### **2.4 Projetos Pedagógicos de cursos na modalidade a distância**

Para a compreensão do objeto de pesquisa, no primeiro semestre de 2016 foi realizado um estudo do Projeto Pedagógico de três Universidades e de um Centro

Universitário que oferecem o curso de Ciências Contábeis a distância<sup>6</sup>. Esses projetos encontram-se publicados nos sites das instituições<sup>7</sup>.

Assim, buscamos compreensão de como se desenha o projeto pedagógico de alguns cursos de Ciências Contábeis a distância, visando identificar entre outros quesitos, as necessidades formativas desses cursos, conforme quadro abaixo:

#### **QUADRO 8 - Instituições e credenciamento**

<b>Instituição</b>	<b>Razão Social</b>	<b>Ato Legal para o EaD</b>
<b>A</b>	Universidade Estácio de Sá – UNESA	Portaria MEC n. 442, de 11/05/2009.
<b>B</b>	Universidade Anhanguera – UNIDERP	Portaria MEC n. 4.069, de 29/11/2005.
<b>C</b>	Centro Universitário Claretiano – CEUCLAR	Portaria MEC n. 2.253, de 18/10/2001.
<b>D</b>	Universidade de Santo Amaro – UNISA	Portaria MEC n. 1.176, de 11/04/2005.

**Fonte: Dados da Pesquisa.**

Trata-se de quatro Instituições de Ensino Superior, privadas, que foram credenciadas a oferecer cursos a distância no período de 2001 a 2009, aqui denominadas Instituição A, Instituição B, Instituição C e Instituição D.

Inicialmente, a concepção de educação a distância expressa nos projetos pedagógicos está voltada para o uso das tecnologias na construção do sujeito -crítico-reflexivo, ou seja, aquele capaz de relacionar conhecimento, reflexão e discussão de modo a ressignificá-los, sendo que esta ação ocorre de forma autônoma, como denoto nos trechos a seguir,

A concepção de educação a distância incorpora o rompimento dos paradigmas de tempo e espaço, as novas tecnologias de informação e comunicação e uma proposta pedagógica alicerçada na concepção do sujeito histórico. Ainda, considera a aprendizagem como um fruto da interação entre indivíduos em contextos específicos no qual o aluno

---

<sup>6</sup> O trabalho foi apresentado na 12ª. Reunião Científica Regional Sudeste da ANPED, realizada em Vitória (ES), no período de 10 a 13 de julho de 2016.

<sup>7</sup> **Univers. Estácio de Sá.** Disponível em: <<http://portal.estacio.br/>>. Acesso em: 27 abr. 2016; **Universidade Anhanguera.** Disponível em: <<http://www.uniderp.br>>. Acesso em: 27 abr. 2016. **Universidade de Santo Amaro.** Disponível em: <<http://www.unisa.br>>. Acesso em: 27 abr. 2016. **Centro Universitário Claretiano.** Disponível em: <<http://claretianobt.com.br>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

seja capaz de construir conhecimentos e aprender a aprender. (PPC, instituição A, p. 09).

A modalidade a distância torna possível a inclusão dos alunos com dificuldades em cursos o ensino superior. (PPC, instituição B, p. 27).

A educação a distância é uma modalidade de democratização de acesso ao ensino que promove a flexibilidade de estudos e o favorecimento do desenvolvimento da autonomia dos educandos. (PPC, instituição C, p. 07).

A educação a distância caracteriza-se como uma modalidade na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (PPC, instituição D, p. 08).

Destaque-se, também, para os aspectos que apontam para a flexibilização do tempo; mediação da aprendizagem e interação entre professor e aluno, exarados nos PPC's.

Dos projetos pedagógicos estudados, apenas uma instituição descreve a educação a distância como ruptura em relação aos paradigmas de tempo e espaço da educação presencial e apresenta a proposta pedagógica alicerçada na concepção do sujeito sócio-histórico (instituição A). As demais tratam da inclusão dos alunos e da democratização de acesso ao ensino superior (instituições B e C), além da flexibilidade e o desenvolvimento da autonomia dos educandos (instituição C). Para a instituição D, a educação a distância caracteriza-se como modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação.

Embora haja referência à mediação pedagógica, não se percebe nos projetos pedagógicos estudados especificações que envolvam uma metodologia interativa e problematizadora. Isso fica claro no conjunto de disciplinas da matriz curricular dos cursos que, em sua maioria, assemelha-se ao curso presencial, aspecto esse destacado nos projetos pedagógicos referidos.

Os projetos pedagógicos descrevem ampla infraestrutura física dos cursos que as instituições oferecem.

A sede da EaD ocupa três andares de um prédio com cerca de 4.900 metros quadrados, na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um amplo espaço exclusivo, dividido em setores como sala de trabalho dos tutores, biblioteca, sala de convivência, sala de capacitação, estúdio de gravação, sala de reunião, espaço para a coordenação de cursos e demais atores que configuram a equipe que atua na EaD. (PPC, instituição A, p. 93).

O Centro de Educação a Distância dispõe de salas, laboratórios que possuem capacidade e equipamentos adequados e condições satisfatórias para atender as atividades. (PPC, instituição B, p. 113).

Alunos e professores encontrarão uma completa infraestrutura com biblioteca, laboratório de informática, secretaria, salas de aula e uma equipe de profissionais capacitados prontos para ajudar e capaz de atender todas as necessidades acadêmicas. (PPC, instituição C, p. 74).

A infraestrutura dos cursos de educação a distância compõe-se de núcleos/unidades descentralizados para atendimento ao aluno com espaço de convivência, secretaria, biblioteca e laboratório. (PPC, instituição D, p. 79).

A infraestrutura se assemelha à mesma utilizada no ensino presencial, contando com biblioteca, secretaria, laboratório e salas de aulas. Contudo destaco a instituição C, que coloca profissionais como parte integrante desta. Verifico, ainda, que as instituições dispõem de ampla tecnologia web, somada a processos diferentes de comunicação, o que possibilita aos professores desenvolver suas atividades educativas em lugares e tempos diversos, além de contarem com polos presenciais de apoio aos estudantes e, também, administrativos (instituição D).

Com relação às ferramentas tecnológicas o AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem - é a ferramenta que dá suporte a professores e alunos nos quatro projetos pedagógicos analisados.

No dizer de Moraes (2002, p.21), “trabalhar com essas ferramentas em educação requer que o pensamento do indivíduo vá além do determinismo e da linearidade tão presente nos pré-requisitos estabelecidos pelo ensino tradicional [...] Ou seja, o modelo de formação em educação a distância com o uso de tecnologias exigirá dos formadores “novas referências espaciais, temporais e informacionais”. (MORAES, 2002, p. 21)

Posteriormente, busquei analisar a concepção do professor e do tutor expressa nos projetos pedagógicos estudados, tendo observado que professor e tutor

desempenham papéis distintos. Para a instituição A, cabe ao professor oferecer atividades que estimulem e incentivem a reflexão dos alunos, enquanto o tutor a distância tem o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, com vistas a provocar e estimular novos descobrimentos por parte dos alunos, além de propor estratégias em uma prática pedagógica que deve levar o aluno a produzir e refletir, com autonomia, experimentando e registrando o resultado de suas observações.

Na instituição B, os professores são responsáveis pela organização dos materiais didáticos e o planejamento das teleaulas, enquanto o tutor a distância atua como apoio de um ambiente virtual de aprendizagem, utilizando variadas ferramentas disponibilizadas na WEB. A instituição C, por sua vez, define o professor conteudista como o responsável pela elaboração do plano de ensino, assim como pelas guias de estudos, elaboração de cronograma e do caderno de referência de conteúdo e vídeos, enquanto o tutor a distância é o responsável por realizar uma série de atividades de forma interativa.

No caso da instituição D, o professor da disciplina é quem prepara os conteúdos a serem abordados nas mídias televisivas e web; da mesma forma, elabora o material de apoio às aulas realizadas nos Polos de Apoio Presencial. Os tutores a distância, por sua vez, acompanham o desempenho de cada aluno, respondendo às perguntas, lançando questões nos fóruns de discussão, corrigindo os trabalhos, orientando as leituras e motivando a participação e o cumprimento das atividades nos prazos definidos no Calendário Acadêmico de Educação a Distância, disponibilizado no Portal da instituição.

Fica clara a necessidade de formação para o professor que irá trabalhar em cursos a distância, envolvendo os saberes tecnológicos, didáticos, pedagógicos e da comunicação para atendimento a essa concepção. O docente dessa modalidade é descrito como professor, sendo este o conteudista, ou seja, quem elabora o material para as aulas; as atividades e, por sua vez, ficam a cargo dos tutores, que são agentes intimamente ligados à promoção da interação com os alunos para o desenvolvimento do aprendizado. De acordo com Pimenta (2012, p.51),

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas,

repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática.

A questão que se põe neste momento é: como ocorre a atividade docente nos Cursos de Ciências Contábeis a distância? Como os docentes se apropriam dos diferentes saberes que envolvem tecnologias, saberes da disciplina e saberes pedagógicos para desenvolver boas práticas no contexto desafiador da educação superior a distância? De acordo com Sacristán (2008, p. 39),

A sociedade da informação situa-nos, pois, perante um panorama cujas implicações e projeções vão muito para além do âmbito do que é o estrito universo da informação; os seus conteúdos, o uso de novas tecnologias e as redes pelas quais circula, o modo como participa nelas, etc. Neste sentido, é difícil elaborar uma normativa simples para ser adotada, como orientação segura na educação escolarizada, porque o que nos desafia são transformações que se projetam em tudo e que estão a mudar constantemente.

Na perspectiva de Sacristán (2008), um dos desafios postos à educação a distância diz respeito ao fato de que, na sociedade da informação, o “informar-se adquire novos valores, tem novas fontes e novas regras” (SACRISTÁN, 2008, p. 40). Isso significa que também o docente deverá se preparar para orientar o aluno na busca de informações, considerando que a complexidade da divisão do trabalho docente o desenho na educação a distância, conforme descrito nos projetos pedagógicos. (diferentes atores para diferentes funções). No dizer de Pimenta (2012, p.47),

A divisão do trabalho no interior da escola e a conseqüente hierarquização das funções ali existentes muitas vezes conduzem a uma identificação entre a organização do trabalho na escola e a de outros trabalhos próprios do processo de produção do material.

Os projetos pedagógicos dos Cursos de Ciências Contábeis a distância, oferecidos pelas instituições pesquisadas, foram concebidos no modelo semipresencial, com teleaulas, atividades interativas e acompanhamento presencial aos alunos nos polos, o que exige a comunicação e interação entre os formadores. Nessa perspectiva, Moraes (2002, p. 18) afirma que “[...] o contexto no qual o aluno-educador está inserido pode alterar significativamente os processos de aprendizagem desse sujeito aprendente”. No que se refere ao professor – e mesmo ao tutor – há que se considerar a vivência nos

espaços de formação, em vista da dimensão temporal do processo de aprendizagem nos cursos a distância. Além disso, apenas a utilização de ferramentas de interação na prática pedagógica não é garantia da aprendizagem dos alunos.

Os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância* (Brasil, 2007, p. 07) trazem indicações para suprir dificuldades dos alunos, a saber: 1) a apresentação, no projeto pedagógico, de um módulo introdutório para a ambientação do aluno e para o necessário domínio de conhecimentos sobre tecnologias; 2) a inclusão de estratégias para o desenvolvimento dos estudantes que têm ritmo de aprendizagem diferenciado (BRASIL, 2007, p.10).

Observo que os projetos pedagógicos estudados informam a existência de curso introdutório para capacitação dos alunos que desconhecem ou que têm dificuldades no uso de tecnologias. Porém, quando cruzamos esses dados com as respostas de professores, obtidas por meio de pesquisa empírica, observamos que uma das dificuldades apontadas pelos sujeitos em relação à aprendizagem é, justamente, o uso das tecnologias pelos alunos.

### **CAPITULO 3 – PERCURSOS DA PESQUISA**

O que resulta de um trabalho de pesquisa é uma forma de ver e de perceber a realidade com um olhar particular, sem deixar de revelar e demonstrar um contexto bem mais amplo que permite a realidade evidenciar-se por intermédio do pesquisador. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 87).

Este capítulo traz, de forma descritiva, os passos da pesquisa realizada, mostrando os processos relacionados às fases da elaboração da investigação quanto aos objetivos propostos, instrumentos utilizados para a coleta de dados, critérios de seleção dos sujeitos, dentre outras ações que auxiliaram na compreensão da pesquisa, com o intuito de descrever os fundamentos que balizaram a dissertação, apresentando o percurso estabelecido e utilizado, que procurou investigar a prática pedagógica de professores de Ciências Contábeis que atuam em cursos a distância.

Para Ghedin e Franco (2011), pesquisar significa estar aberto às novas descobertas, ver não só aquilo que é óbvio, mas o que se esconde por trás do olhar. Enfim, é interpretar um objeto em diversos ângulos para se relacionar com o mundo. Assim, o olhar do pesquisador se constrói à medida que ele se aproxima do seu objeto de estudo e se debruça sobre ele. Para os autores, pesquisar é “produzir conhecimento criativo, é como pintar um quadro”. A pintura, expressa no recorte do artista, “expõe o visível que não se vê, e é preciso aprender a ver não só o visível, mas também aquilo que ele esconde por trás de si” (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 78). Segundo os autores referidos, o olhar do pesquisador precisa estar aberto ao que está em volta, para que assim a percepção sobre o nosso objeto, se torne apurada, sem deixar de distanciarmos do olhar crítico que possa transformar a pesquisa em senso comum, mas que possa então revelar uma realidade que é parte de um contexto existente do ponto de vista do pesquisador. Nesse sentido Stake (2011, p. 40) corrobora com o entendimento, ao afirmar que:

Quando observamos o mundo real, seja com olhos quantitativos ou qualitativos, concebemos o mundo novamente com base nos conceitos e nas relações de nossa experiência. Existem momentos em que todo

pesquisador será interpretativo, holístico, naturalístico ou desinteressado em relação à causa e, nesses momentos, por definição, ele será um pesquisador qualitativo.

### **3.1 Metodologia, questão da pesquisa e objetivos**

Com relação à escolha do objeto de pesquisa, foi necessário um recorte centrando o foco na prática pedagógica do professor que atua na modalidade de educação a distância nos cursos de Ciências Contábeis. Após a elaboração da questão problema, a escolha do método buscou atender o objetivo geral que é compreender a construção da prática pedagógica dos professores dos cursos de Ciências Contábeis na modalidade a distância, propondo como objetivos específicos: 1) analisar o cenário histórico do curso de Ciências Contábeis no ensino superior até a sua configuração na modalidade a distância, bem como a legislação que instituiu o processo de regulamentação do mesmo; 2) identificar algumas características dos professores, no que tange a aspectos do perfil profissional daqueles que atuam na educação a distância, assim como formação e modos de atuação; 3) verificar as condições de trabalho – infraestrutura física e tecnológica na modalidade de ensino a distância – oferecidas pelas instituições de ensino superior; 4) identificar os procedimentos didáticos utilizados pelos professores na preparação do curso e das aulas, caracterizando-os numa abordagem reflexiva com relação a sua prática; e 5) investigar a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis na educação a distância.

Destaco que a intenção desta pesquisa não é esgotar o assunto nem mesmo criar um regramento geral de conduta para que se estabeleça a prática pedagógica na modalidade a distância, mas abrir espaços para reflexão das interpretações do pesquisador, elaboradas através dos dados e dos relatos dos sujeitos, para construir um trabalho com base no conhecimento e na experiências dos professores investigados e na teoria que embasa a pesquisa, o que pode servir de subsídio para a continuidade de investigações sobre a mesma temática que trata da construção da prática pedagógica do professor que atua em cursos de Ciências Contábeis a distância.

Em relação a pesquisa qualitativa, afirma Stake (2011, p. 41),

É comum que as pessoas suponham que a pesquisa qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, e ela é, mas a abordagem qualitativa é igualmente conhecida [...] pela integridade de seu pensamento. Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que modos parecidos com outros indivíduos.

Para este autor, a pesquisa qualitativa é uma abordagem que permite espaços para a reflexão e compreensão das falas e das experiências expressas pelos sujeitos a respeito da construção da prática pedagógica. Para Stake (2011, p. 30 e 31), os métodos de pesquisa qualitativa são embasados na compreensão experiencial, ou seja, na compreensão do olhar do outro. Cada olhar é único e revela o sentimento do sujeito do ponto de vista do homem. O autor ainda cita o poeta Ralph Waldo<sup>8</sup> (1850) que afirmou: “Homens fracos acreditam na sorte. Homens Fortes acreditam em causa e efeito”. O autor, parafraseando o poeta, revela que para determinados efeitos pesquisamos as causas e, para determinadas intervenções, pesquisamos os efeitos.

Nesse sentido Bogdan e Biklen (1994, p. 200) afirmam que,

Tornar-se um bom investigador qualitativo é, em parte, aprender esta perspectiva; os detalhes específicos são pistas úteis para a compreensão do mundo dos sujeitos. A investigação qualitativa envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados.

O esforço de compreender os sentidos e significados presentes nas mensagens dos sujeitos da pesquisa traz à tona a abordagem metodológica empregada nesse

---

<sup>8</sup> **Ralph Waldo Emerson** (25 de maio de 1803 - 27 de abril de 1882), conhecido profissionalmente como Waldo Emerson, foi um americano ensaísta, conferencista e poeta que liderou o movimento Transcendentalist de meados do século 19. Ele era visto como um campeão do individualismo e um crítico presciente das pressões de compensação da sociedade, e disseminou seus pensamentos através de dezenas de ensaios publicados e mais de 1.500 palestras públicas em todos os Estados Unidos. (EMERSON, 1994, p. 05)

trabalho e nesse estudo, pois coube ao pesquisador promover a interpretação das falas e significá-las, dando sentido às diversas respostas, visando a explicação das ocorrências dos dados colhidos, bem como as relações de causa e efeito, como citada por Stake (2011).

A pesquisa qualitativa exige o rigor, no método a ser utilizado na pesquisa, método este que precisa ser apropriado para responder ao problema de pesquisa. Todo o caminho investigativo da pesquisa qualitativa deve promover o repensar, o desconstruir e reconstruir o processo, significando e ressignificando os dados em busca da verdade propiciada pelo conhecimento científico.

Stake (2011, p. 45) faz uma proposta de ligações epistemológicas em catavento, visando a análise dos dados na pesquisa qualitativa por meio do estudo das falas dos sujeitos e da microanálise do conhecimento individual e da experiência individual de cada participante da pesquisa.

**FIGURA 5 – Catavento das ligações epistemológicas da análise de dados**



**Fonte: Stake (2011) – Quadro adaptado pelo pesquisador**

Para esta pesquisa foi elaborada a seguinte questão problema: *como se constrói a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis na educação a distância?* Para responder a essa questão e atingir os objetivos propostos, a investigação empírica foi realizada em duas fases: a) pesquisa exploratória; b) entrevistas semiestruturadas com professores do curso de Ciências Contábeis a distância.

O método qualitativo foi escolhido por atingir os objetivos da pesquisa, visto que possuem, de acordo com Lüdke e André (1986), as seguintes características:

- a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo;
- os dados coletados são predominantemente descritivos;
- a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- o significado que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
- a análise tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa se utiliza de estudos de trabalhos sobre o objeto da investigação e da realização de cinco entrevistas com professores da área de Ciências Contábeis, com o objetivo de compreender, por meio da fala destes sujeitos, como ocorre a construção da prática pedagógica dos sujeitos na educação a distância. Destaque-se que as entrevistas ocorreram em ambiente tranquilo e de forma dialogada, propiciando uma experiência gratificante para os entrevistados e para o pesquisador.

Em relação à entrevista como instrumento para coleta de dados, Minayo (2002, p. 57) afirma que,

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...] Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

### 3.2 Critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa

De um modo geral, as pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesse sentido, a definição dos critérios, de como serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo da investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão do problema delineado.

A delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, bem como o grau de representatividade, no grupo social em que se está inserido o estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado pelo pesquisador posto que se trata do trabalho de campo que fornecerá os dados para análise.

Esta pesquisa tem sua motivação na minha prática pedagógica a distância como docente de disciplinas no curso de graduação de Ciências Contábeis. Para as entrevistas, foram selecionados 5 professores que atuam nos cursos de Ciências Contábeis a distância em instituições de Ensino Superior localizados no Município de Santos, com objetivo de trazer dados para a compreensão da questão problema. Um dos critérios para a escolha dos sujeitos foi a formação Ciências Contábeis ou em áreas correlatas (Ciências Econômicas ou Administração), além de atuarem como docentes no ensino superior no curso de Ciências Contábeis a distância.

A escolha precedeu a análise do Currículo Lattes<sup>9</sup> (CV) de cada professor, com o objetivo de conhecer o perfil e a formação de cada um deles. Visando manter o caráter impessoal da pesquisa, os sujeitos da amostra serão assim determinados: **professor A, professor B, professor C, professor D e professor E**, ressaltando que a ordem escolhida foi baseada nas próprias entrevistas realizadas.

---

<sup>9</sup> O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia (CNPq, 2015).

#### 4.2.1 Perfil dos participantes

O **professor A** pertence ao gênero feminino e situa-se na faixa etária dos 30 anos. Tem pós-graduação (mestrado) em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC); especialização em Gestão Pública em Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo FCMSC/SP. É Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Católica de Santos e há 14 anos atua no setor público municipal, nas áreas de Orçamento; Gestão de Contratos; Custos; Planejamento Estratégico; Gestão de Sistemas de Informações Orçamentárias e Financeiras; dentre outras áreas correlatas. Atua como docente há 4 anos em Instituições de Ensino Superior de Santos no ensino presencial e há dois anos e meio na educação a distância. Na entrevista declarou:

Minha formação inicial é ciências econômicas, também sou formada pela Universidade Católica de Santos e eu cheguei ao ensino a distância através de um projeto piloto instituído pela Universidade no qual eu faço parte do corpo docente foi essa minha primeira oportunidade, meu primeiro contato com o ensino a distância  
(**professor A**)

O **professor B** é do gênero masculino, na faixa dos 40 anos. Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal; é Pós-graduado em estudos avançados em Psicologia, com especialidade em Psicologia da educação. Possui mestrado em Administração pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e pós-graduação em Contabilidade e Finanças pelo Instituto de Ensino de Santo André. É graduado em Ciências Contábeis pelo Instituto de Ensino Santo André, atuando como professor em Instituições de Ensino superior da Baixada Santista e do ABC há mais de 10 anos no ensino presencial e a distância. Na entrevista o mesmo declarou:

eu sou técnico em agropecuária, sou formado em contabilidade, pós-graduado em contabilidade e finanças, fiz o meu mestrado em administração e estou fazendo doutorando em ciência da educação, Eu comecei no ensino a distância em 2004, na UNINOVE, nos cursos de pós-graduação numa disciplina de Finanças e naquela época..., faz mais de 10 anos, o EaD ainda estava engatinhando, foi aí a porta de entrada do EaD em 2004. (**professor B**)

O sujeito **professor C** é do gênero masculino, na faixa dos 50 anos. É Mestre em Administração pela UNIMONTE/Santos. Possui Pós-graduação em Administração de Recursos Humanos – UNIMONTE/Santos e Pós-Graduação em Gestão da Qualidade e Produtividade – UNISANTA/Santos. Possui graduação em Ciências Contábeis – pela Faculdade AELIS/Santos (atual UNIMONTE). Atua como professor há 26 anos sendo um ano e meio na educação a distância. Na entrevista o mesmo declarou:

Eu fiz a graduação em Ciências Contábeis, fiz duas pós, a primeira em gestão de qualidade e produtividade e a segunda em administração de Recursos Humanos, e fiz mestrado em Administração. Meu trabalho todo do mestrado, a pesquisa e elaboração e a própria dissertação toda voltada para a área de Recursos Humanos. Eu cheguei na Educação a distância por colega que trabalha aqui na Universidade, trouxe meu currículo, entregou para a Coordenadora, havia inicialmente necessidade da contratação de um professor da área de RH, com a formação específica em RH, que atuasse na área de RH e eu preencho todos os requisitos, como acabei de citar e atuo na área de RH ainda hoje, então conseguimos fechar e estou aqui trabalhando. (**professor C**)

O sujeito **professor D** é do gênero masculino, na faixa dos 40 anos. Doutor em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Mestre em Gestão de Negócios pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS); Pós-graduado em Modelos Organizacionais pelo Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE). Possui MBA em Marketing pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Bacharel em Administração pela Associação de Ensino Unificado do Distrito Federal (AEUDF). Atua como docente na educação a distância há quase 8 anos. Na entrevista declarou:

Sou administrador, com duas pós-graduações, um mestrado, e recentemente, conclui o doutorado em administração. Um colega de uma instituição onde eu trabalhava, ele disse que essa instituição estava precisando de professores para escrever conteúdo e indicou quem procurasse aqui, então primeiro eu escrevi conteúdo e depois que eu fui contratado para ser o tutor da disciplina que eu havia escrito. (**professor D**)

O sujeito **professor E** é do gênero feminino, na faixa dos 40 anos. Mestre em Administração com ênfase em Recursos Humanos pela Universidade Presbiteriana, Mackenzie. Possui Especialização em Didática do Ensino Superior, também, pela

Mackenzie. É Graduada em Administração pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Atua na educação com docente há 23 anos e na educação a distância há 9 anos. Na entrevista declarou

A minha formação é administração, sou graduada em administração e fiz mestrado administração também. Na época nós tínhamos um viés na formação do mestrado que era com ênfase em recursos humanos. Hoje isso não acontece mais. Eu tenho 23 anos trabalhando com ensino superior e a UNIMES onde a gente trabalha atualmente, ela abriu o curso de educação a distância. E assim que começou a graduação no EaD, eles convidaram inicialmente os professores que já eram professores no presencial. A gente aceitou o convite e foi trabalhado com treinamento de como escrever aulas, como fazer gravações, como fazer a tutoria e foi quando eu iniciei. (**professor E**)

### 3.3 Entrevista Semiestruturada

Para a coleta de dados foi escolhida, como meio de se buscar a compreensão do objeto, a entrevista semiestruturada, visando o diálogo com cada um dos sujeitos como forma de trazer as reflexões destes. De acordo Lüdke e André, (1986, p. 33-34), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Stake (2011, p. 108) afirma que as entrevistas são usadas para vários propósitos: 1) obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada; 2) coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas; 3) descobrir sobre algo que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos.

Assim, apoiado no primeiro e no terceiro propósito apontado por Stake (2011), optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada e dialogada conforme estudo de Szymanski (2011, p. 12).

A entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado

também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistado, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho. A concordância do entrevistado em colaborar na pesquisa já denota sua intencionalidade – pelo menos a de ser ouvido e considerado verdadeiro no que diz –, o que caracteriza o caráter ativo de sua participação, levando-se em conta que também desenvolve atitudes de modo a influenciar o entrevistador.

Ainda, de acordo com Szymanski (2011, p. 14),

Por outro lado, a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte de experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Em se tratando da entrevista semiestruturada, atenção tem sido dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003). Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo pesquisador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Um ponto semelhante, para ambos os autores, refere-se à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

O roteiro de entrevista (**ADENDO I**) foi elaborado, então, contendo 18 questões que, além de coletar as informações básicas de perfil do sujeito, foi um meio para o pesquisador organizar o processo de interação com o informante, visando obter informações sobre formação dos sujeitos, bem como sobre a sua prática pedagógica no curso de Ciências Contábeis a distância.

Considerando a proposta semiestruturada da entrevista, as respostas dadas pelos participantes durante a 1ª reunião poderiam ser estendidas, em caso de haver necessidade de aprofundamento das repostas, observando que outras questões poderiam surgir para melhor compreensão das falas dos entrevistados. Nesse sentido, a percepção do pesquisador é relevante, no intuito de testar o roteiro de forma prévia e, em caso de distorções ou ruídos de informação, elaborar um novo roteiro; contudo no caso desta pesquisa, ficamos com os dados da entrevista inicial para análise da problemática.

### **3.4 Coleta de dados**

As reuniões para entrevistas foram agendadas previamente com os docentes participantes na semana 04 a 08 de julho de 2016, tendo duração de, aproximadamente, trinta minutos cada uma. Foram realizadas em um ambiente fechado, em uma das salas das instituições de ensino no qual os mesmos lecionam, espaço onde havia uma mesa e duas cadeiras, sendo que o participante ficou face a face com o pesquisador para uma interlocução direta, em condições confortáveis para desenvolvimento da técnica.

No início da reunião os participantes foram informados do objetivo da pesquisa e orientados com relação ao caminhar da entrevista, bem como, o conteúdo das questões, assinando uma declaração de concordância em sua participação na pesquisa e a utilização dos dados no relatório de dissertação, elaborado em documento próprio denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**ADENDO II**).

De acordo com Szymanski (2011), a entrevista pode ser subdividida em algumas partes: algumas perguntas simples de aquecimento, as questões desencadeadoras e esclarecedoras dos objetivos da pesquisa e um fechamento da pesquisa com uma questão sintetizadora. Com base nessas fases da entrevista é que os roteiros de entrevista foram criados. Todavia, não podemos esquecer, conforme a própria autora destaca em sua obra, que uma entrevista semiestruturada é dinâmica e flexível; portanto, em determinados momentos, ao fazer um questionamento, algumas respostas dos entrevistados podem remeter a outro assunto ou dar oportunidade para outra questão a ser abordada. Além disso, foi informado aos participantes que as suas opiniões eram livres de qualquer censura e que poderiam ficar à vontade para externar seus pensamentos e ideias sobre o assunto em pauta, compartilhando assim, seus pontos de vista. O papel do moderador foi o de introduzir o assunto, propor questões para o debate, ouvir e garantir que os participantes abordassem o tema, mantendo-se neutros e intervindo somente para dar rumo às conversações e atingir os objetivos da entrevista, voltada para a coleta de dados sobre a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis a distância.

Como ferramenta foi utilizada um celular como meio eletrônico de gravação em áudio, gerando arquivos digitais no formato Mp4<sup>10</sup>, sendo que o registro foi bem sucedido e as pessoas se sentiram bem à vontade em suas falas.

Após as entrevistas, os dados gravados passaram pelas seguintes fases de preparação e análises:

- a) transcrição dos dados;
- b) organização dos dados coletados;
- c) pré-análise dos dados;
- d) categorização dos dados – definição das unidades de análise;
- e) interpretação parcial dos dados.

---

<sup>10</sup> **MP4** [Ing. Forma reduzida para MPEG Layer4]. Tecnologia que permite a compactação de dados digitais de vídeo e áudio, em 10% do tamanho do original, sem prejuízo da qualidade de som e imagem. Fonte: <<http://www.origiweb.com.br/dicionario-de-tecnologia/MP4>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

### 3.5 Análise do Conteúdo

Início esta seção nos dizeres de Franco (2012, p. 21), para quem o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido, sentido esse que não pode ser considerado um ato isolado, pois,

Os diferentes modos pelo qual o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando fala ou escreve. (VARLOTTA, 2002 apud FRANCO 2012, p. 21).

Para isso foi primordial o fato de a entrevista ter se realizado face a face, para que se pudesse ir além das falas, observando, também, o gestual e as expressões dos entrevistados, visando o melhor delineamento da análise dos dados.

As mensagens emitidas estão vinculadas sempre às condições do contexto que envolvem situações sociais, econômicas e culturais nas quais os emissores estão inseridos, além das “condições de acesso aos códigos linguísticos e o grau de competência para saber decodificá-los, resultando em mensagens com componentes cognitivos, afetivos, impregnadas de valores e mutáveis ao longo do tempo” (FRANCO, 2012, p. 22). Assim, a análise de conteúdo implica comparações contextuais com relevância teórica e deve estar relacionada ao problema da pesquisa.

Nesse sentido Stake (2011, p. 149) assevera que, “pesquisar envolve análise (a separação das coisas) e síntese (a reunião das coisas). Coletamos dados. Aumentamos nossa experiência. [...] analisamos e reunimos as partes”. Assim, para a análise do conteúdo deve-se partir da leitura flutuante, visando categorizar as questões, permitindo que o pesquisador desconstrua os dados em partes e, depois, reconstrua-o, organizando as partes, de modo a revelar seus significados e informações acerca do assunto estudado.

Para realizar essa fase de análise dos dados coletados em busca da transformação das informações em conhecimento com o auxílio da teoria que

fundamenta esta pesquisa, o trabalho foi realizado, utilizando a técnica da Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 46) trata da “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”.

A análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre os elementos da comunicação, com base nas perguntas: “o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” (FRANCO, 2012, p. 26).

Na análise de conteúdo, é fundamental compreender o ponto de vista de quem fala e, de acordo com Franco (2012), três pressupostos básicos garantem relevância a esse enfoque, considerando que o pesquisador deverá:

- a) estar atento à mensagem, tendo em vista que esta contém grande quantidade de informações dos sujeitos;
- b) ser criterioso na seleção das informações que serão interpretadas, considerando a pergunta da pesquisa e os objetivos formulados;
- c) guiar-se pela teoria que embasa a pesquisa.

Por outro lado, se o pesquisador estiver preocupado em inferir os efeitos que determinada mensagem causa ou poderá causar, poderá direcionar a análise para o ponto de vista dos sujeitos. De acordo com Franco (2012, p. 28), “esse enfoque é considerado um dos aspectos mais importantes do paradigma da comunicação, ou seja, o estudo do efeito e/ou impacto que determinada mensagem causa no receptor, no leitor, no ouvinte e em diferentes segmentos da população”. Desta forma, a articulação entre a captação das inferências por parte do investigador e junto aos possíveis receptores configura-se como o ideal de uma interpretação dos dados mais próxima da realidade, que, na pesquisa em questão, é a prática pedagógica de cada sujeito, sem querer impor a prática do pesquisador que também atua no mesmo âmbito dos entrevistados e, que poderia, mas não é o caso, ser sujeito desta.

Embora sejam vários os elementos expressos nas mensagens dos sujeitos, a análise de conteúdo deve “refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas” (FRANCO, 2012, p. 30). Isso não impede que, além do conteúdo manifesto na mensagem, o pesquisador aprofunde a análise “acerca do conteúdo ‘oculto’ das entrelinhas, o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos” (FRANCO, 2012, p. 30).

Ao inferir conhecimento sobre os dados, o pesquisador poderá associá-los a outros elementos que extrapolam o conteúdo manifesto das mensagens, e também inferir conhecimentos, sem perder de vista o problema da pesquisa. A inferência, conforme explicita Franco (2012, p. 32), pode ser compreendida como “o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação”. Na dialógica da autora, a produção de inferências implica comparações por parte do pesquisador, dele exigindo conhecimento sobre as abordagens teóricas.

Para que a inferência seja efetiva, é necessário classificar e categorizar os dados, sendo que é esta uma fase intermediária da análise de dados, que não visa classificação e categorização dos dados no sentido de quantificá-los. Sendo o objetivo então, de coletar as experiências profissionais dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis, adquiridas como resultado das entrevistas que abordaram questões relacionadas ao problema de pesquisa.

Segundo Bardin (2011, p. 148), classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. A categorização é um processo do tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- o inventário: isolar os elementos;
- a classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens.

Segundo Bardin (2011), o tema é a unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que serve de guia para esta leitura e que no caso desta pesquisa trata da prática pedagógica.

Sendo assim, a análise de conteúdo consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja frequência signifique alguma coisa para o

objetivo analítico visado (BARDIN, 2011; MINAYO, 2007). Então, optou-se por utilizar o método da análise em três etapas, conforme proposta por Bardin (2011): a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011; MINAYO, 2007). O Anexo III deste trabalho apresenta os quadros com as respostas dos entrevistados para cada categoria ou subcategoria encontrada e classificada neste trabalho.

De acordo com Bardin (2011), a pré-análise, é a fase de organização que tem por objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir um esquema preciso de desenvolvimento. Retomam-se os objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-os frente ao material coletado e, para tal, foi feita a leitura flutuante das transcrições das entrevistas, como meio possível de se chegar às interpretações sobre as falas dos professores entrevistados.

Como citado acima, esta fase se decompõe, de acordo com Bardin (2011) e Minayo (2007) em: leitura flutuante e constituição do corpus de objetivos. A leitura flutuante consiste em tomar contato exaustivo com o material para se conhecer o conteúdo (MINAYO, 2007). O termo flutuante é utilizado em analogia à atitude do psicanalista, pois, pouco a pouco, vão se tornando mais precisas as falas e as teorias que sustentam o material (BARDIN, 2011). A constituição do corpus, por sua vez, ocorre na organização do material para que responder aos objetivos do trabalho (BARDIN, 2011; MINAYO, 2007). A reformulação dos objetivos se dá pela determinação das unidades de registro (palavra ou frase), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão de unidade de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise (MINAYO, 2007).

A exploração do material é a operação de analisar o texto sistematicamente em função das categorias formadas anteriormente (BARDIN, 2011; MINAYO, 2007).

O tratamento dos resultados, inferência e a interpretação, se dão pelos resultados brutos, ou seja, as categorias que serão utilizadas como unidades de análise, de maneira que possam ressaltar as informações obtidas. Após então, serão realizadas as inferências e as interpretações previstas nos quadros, sugerindo assim outras possibilidades teóricas (BARDIN, 2011; MINAYO, 2007).

Assim, o estudo das categorias trabalhadas nesta pesquisa tem como fundamento a teoria, observando as relações com as falas dos entrevistados, com objetivo de analisar e compreender a prática, as crenças, as percepções e as experiências vividas pelos professores entrevistados à luz da teoria, verificando dissonâncias e possibilidades sobre o estudo abordado neste trabalho.

No próximo capítulo será apresentado o estudo dos dados, estabelecendo uma relação reflexiva do conteúdo das entrevistas, em contraponto aos teóricos, voltado à questão que norteia este trabalho.

## **CAPITULO 4 – A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS A DISTÂNCIA**

Um professor que não pára para rever sua prática pedagógica, se ver em atuação, trocar com seus pares, é um professor literalmente tragado pela ‘fazeção’ do dia-a-dia, que acaba ficando sem sentido. (PAULO FREIRE<sup>11</sup>)

A prática não é aprendida na formação inicial e nem na continuada, pois é fruto de uma construção diária. Não se trata de uma construção mecânica, mas sim de uma construção refletida, discutida. Pimenta e Ghedin (2002) destacam que a intenção e ação de transformar a realidade, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis.

A compreensão da prática pedagógica para o docente no ensino superior não é tarefa fácil, principalmente quando falamos de áreas técnicas, como o curso de Ciências Contábeis. O profissional ‘contador’ que opta pela docência não tem preparação pedagógica para ensinar, pela própria característica do curso que visa formar profissionais para o mercado. Todavia o curso, ainda, dialoga com outras áreas do saber, e é neste momento que se fundamentam diferentes perfis de professores, haja vista a propositura do ensinar, objetivando passar a mensagem técnica das disciplinas.

Mas, no dia a dia na sala de aula, como se constrói uma prática pedagógica de um profissional formado em área técnica? Quais aspectos há de se pensar quando o ensino ocorre na modalidade a distância no qual a sala de aula é constituída virtualmente em tempos e espaços distintos? Quais conceitos envolvem a prática pedagógica desse professor? Existe correlação entre a prática pedagógica no ensino presencial e a distância? Essas são apenas algumas das questões que nortearam a pesquisa que buscou compreender a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis que atua na educação a distância.

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://aluzdapedagogiaatual.blogspot.com.br/2016/07/citacoes-de-paulo-freire.html>>. Acesso em: 16 dez 2016.

Assim, este capítulo trata de questões pertinentes ao objeto 'prática pedagógica' e que buscou investigar a existência de dissonâncias e possibilidades na prática pedagógica do docente de Ciências Contábeis que atua na educação a distância.

#### **4.1. Aportes teóricos sobre prática pedagógica**

De acordo com Gimeno Sacristán (2008), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Parte-se do pressuposto de que, ao assumir a atitude problematizadora da prática, o professor modifica-se e é modificado, gerando uma cultura objetiva da prática educativa. Conforme, o referido autor, “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p. 73).

A prática pedagógica realizada no cotidiano de sala de aula por professores de áreas técnicas apresenta uma carência no que diz respeito à maneira como é ensinada. Tal ação é percebida, pois os docentes de cursos de Ciências Contábeis têm-se revelado despreparados para a tarefa de ensinar, por falta de embasamento pedagógico, o que gera uma lacuna, quando o mesmo se depara com a profissão docente. Seus conhecimentos técnicos se destacam; contudo, há dificuldades para desenvolver a prática pedagógica.

Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]”. Neste contexto, desenvolver o exercício da docência é um desafio para qualquer professor ou pesquisador que enverede por esta opção, pois é preciso desenvolver a comunicação, ou seja, saber falar, saber ouvir, propor reflexões, provocar discussões, para que ocorra a prática social mediada pelo professor para com os alunos.

Para atendermos ao paradigma reflexivo, que atenda as exigências das instituições de ensino superior, é necessário que se tenha como ponto de partida e de

chegada as ações pedagógicas alicerçadas na práxis do próprio professor, construída a partir das necessidades e problemas surgidos no seu cotidiano. Nesse sentido, corrobora Libâneo (In: PIMENTA; GHEDIN, 2002, p.73), quando afirma:

[...] seria temerário acreditarmos que estamos frente a uma nova teoria de ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão ou diante da grande solução para a formação de professores, seja porque a noção de reflexividade de forma alguma é nova, seja porque os aportes teóricos são insuficientes para constituir-se numa teoria de ensino, seja, ainda, porque, do ponto de vista didático, carece de um conteúdo que abranja toda a complexidade das relações entre ensino e aprendizagem.

O conhecimento acumulado cientificamente adquirido pelo professor do curso de Ciências Contábeis vai contribuir e muito, entretanto não é suficiente para que se efetive a aprendizagem. Faz-se necessária a descoberta de instrumentos que levem os docentes à construção de seu próprio saber-fazer e dar conta dos problemas da sala de aula. Quando se leva em conta a realidade vivida, as análises tomam por base a realidade concreta e passa-se a trilhar um caminho que provoca a análise reflexiva; e estas ações tornam-se base para a construção dessa prática.

A formação dos professores com tendência reflexiva configura-se como um novo paradigma a ser construído. A formação dos profissionais para educação já se apresenta imbuída de base pedagógica que sustenta a prática em sala de aula; contudo, o profissional de outras áreas, entre elas a de Ciências Contábeis e correlatas, para assumir uma postura reflexiva, precisa desenvolver ações calcadas na autonomia, no conhecimento empírico, na reflexão do dia a dia. Sobre esse ponto de vista Pimenta e Ghedin (2002, p.31) afirmam:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...] as escolas de formação de professores necessitam ser reconcebidas como esferas contra públicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

É preciso superar a linearidade mecânica posta frente ao conhecimento teórico e ao conhecimento prático. Romper com a dicotomia teoria/prática, e tratar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em

todos os momentos da prática pedagógica. A reflexão não é um processo mecânico, visto que implica constante movimento e transformação. Portanto, a formação reflexiva depende dos conhecimentos articulados e interligados com a própria ação, criando elos que fomentem a imersão consciente do sujeito no mundo da sua experiência com todas as conotações de valores existentes.

Entretanto, a reflexão sobre a prática não resolve todos os problemas do cotidiano da sala de aula, mas fazem-se necessárias estratégias, procedimentos, envolvendo o fazer e o pensar imbricados, objetivando a melhora do trabalho docente. Neste sentido, a formação continuada do professor é imprescindível, pois, para articular teoria e prática, analisando a realidade vivida, há necessidade de muita reflexão e estudo.

O professor precisa ser provocado a isso, pois é por meio de um continuum na sua formação que ele chegará a essas conclusões. À medida que cada educador voltar-se para um processo de construção, desconstrução e reconstrução de sua prática, aumenta-se a qualidade de suas aulas.

O saber corrobora com a construção da prática que a constitui, mostrando seus sucessos e seus fracassos, pois ele demonstra que sabe quando faz. A aprendizagem profissional se efetiva na aplicação dos conhecimentos, no exercício das atividades que envolvem a docência. Assim, possuindo uma sólida base de conhecimento, o docente proporciona um valioso e amplo campo de aprendizagem para o aluno. É nesse sentido que Gimeno Sacristán (2008) afirma que o professor faz a ponte de mediação entre o aluno e a cultura, e que seu nível cultural interfere nessa relação. A cultura que o professor possui serve de base para a significação que ele atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular para o aluno. O nível de conhecimento que o docente tem é um reflexo dessa cultura e das situações por ele experienciadas, atuando diretamente no que é transmitido ao aluno.

O docente, seja ele de qualquer área, que possui experiências variadas e ricas vivências, tende a ter uma prática pedagógica mais consistente, melhor fundamentada, conforme afirma Gimeno Sacristán (2008, p.75):

As marcas das ações passadas são bagagem de prática acumulada, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes; essa bagagem

é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria as condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o faça de uma forma determinada, como fruto da socialização, mas as ações envolvem decisões humanas e motivos dos sujeitos.

A diversidade de situações que o docente enfrenta cotidianamente proporciona condições para construir uma experiência única e uma prática diferenciada. Tudo se torna experiência, até mesmo a discussão com outros professores, e também as redes de relações interativas tornam-se fonte de conhecimento e aprendizado. Aprendemos com as vivências pessoais de cada um e esse contato com os pares possibilita o acesso a significados diversos e a experiências diferenciadas.

Na abordagem de Gimeno Sacristán (2008), aprendemos de forma complementar e superposta, por meio das quais adquirimos e enriquecemos nossa experiência. Para esse autor, experiência é o ensino ou a aprendizagem que se adquire com situações vividas; é a própria forma de se relacionar com o mundo. Para o professor, trata-se de uma construção gradativa, cautelosa, realizada pouco a pouco, mas que tem um resultado específico, que é a construção de sua prática.

Charlot (2002) reforça que ensinar é um ato complexo, dinâmico, difícil de ser analisado separadamente do aprender. As múltiplas facetas do ato de ensinar e de aprender não convergem para um único ponto, dificultando assim sua análise. E, ainda, não se pode desconsiderar que a atividade docente se dá em âmbito de estrutura definida que interfere no trabalho desse profissional. A organização da prática pedagógica é fonte de múltiplas discussões, que necessitam de uma análise contínua e detalhada.

## **4.2 Prática pedagógica na educação a distância**

A prática pedagógica para este estudo destaca-se pelas possibilidades de ações de docentes, muitas vezes denominados de professores-tutores<sup>12</sup>, que procuram

---

<sup>12</sup> **Professores-tutores** é um termo bem difundido e utilizado na educação a distância para nomear o profissional docente que atua nesta modalidade; são, em caráter técnico, os responsáveis pela sala virtual da disciplina, no que tange ao atendimento ao aluno para solucionar dúvidas da disciplina, além de como utilizar a plataforma. (O autor)

estabelecer o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual. Isso significa que o debate envolve condições estruturais, tecnológicas e pedagógicas oferecidas pelas instituições que ofertam os cursos a distância. Destaque-se que, pelo fato de a educação a distância ser uma modalidade de ensino recente, as concepções aqui utilizadas tomam por base estudos que tratam da prática pedagógica de modo geral.

Libâneo, (1994, p. 81) afirma que “o professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem”. No caso da educação a distância, cabe ao professor-tutor organizar as estratégias de ensino a partir do contexto didático do curso; ele deverá acompanhar a aprendizagem do aluno, valendo-se de material pré-disposto, das teleaulas ou de ferramentas tecnológicas, observando-se que esse tipo de ensino ocorre em tempos distintos, com atividades síncronas e assíncronas. É importante atentar para a relação entre o tempo de preparação de aula, o processo de aprendizagem e o material publicado na sala virtual, que deverá conter uma linguagem didática e acessível a todos os alunos.

Libâneo (1994, p. 96) define o trabalho docente como “uma atividade intencional, planejada conscientemente visando atingir objetivos de aprendizagem. Por isso precisa ser estruturado e ordenado”. Na educação a distância, a organização de uma aula tem o mesmo objetivo de uma aula presencial, e inclui planejamento, estratégias e atividades que favoreçam a aprendizagem dos alunos, considerando os diferentes tempos na formação.

Na educação a distância, os professores-tutores são os responsáveis pela aprendizagem dos alunos e desenvolvem a prática pedagógica no ambiente virtual, exercendo a função de mediação no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, questiona-se quais saberes têm sido considerados pela maioria dos professores que assumem o desafio de dar aulas em cursos a distância, tendo sido formados em cursos de graduação presenciais, além de técnicos. Assim, é olhando para esse profissional que encontramos as tensões que vivenciam, sejam referentes ao trato com os estudantes, aos saberes pedagógicos, comunicacionais, tecnológicos, práticos e experienciais, todos adaptados. No dizer de Pimenta (2012, p. 30),

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem os saberes pedagógicos, na ação.

Assim como ocorre no presencial, na educação a distância não dá para separar a construção da prática pedagógica sem considerar os saberes docentes, adquiridos por meio da compreensão do contexto envolvido e a forma como os professores vão se adaptando à modalidade de ensino, incorporando novas competências e habilidades para atuar no ambiente virtual. Para Pimenta (2012, p. 49), “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente [...]”. Tardif e Lessard (2008, p. 11), por sua vez, afirmam que “não há como falar sobre o saber docente, sem levar em conta os condicionantes e o contexto do trabalho”. Neste aspecto, os saberes são constituídos pela experiência, por conhecimentos advindos de formação específica e pelos saberes pedagógicos, entendidos como os que viabilizam o ato de ensinar. Charlot (2002, p.96), por sua vez, considera que “ensinar não é a mesma coisa que fazer aprender e que o importante é saber se o trabalho do professor ajuda o aluno a desenvolver uma atividade intelectual e, também, qual o sentido dessa situação para o aluno” (CHARLOT, 2002, p. 96).

Enfatizo, nas palavras de Charlot, que a prática pedagógica está sempre em construção e, no caso da educação a distância, em vista da complexidade que envolve estratégias de ensino e de aprendizagem com uso de tecnologias, esta também deve ser acompanhada de reflexões sobre o contexto tecnológico e institucional.

A didática como possibilidade de formação de professores para a educação a distância também é relevante, pois o docente deve ter bem definido os objetivos do curso a serem alcançados e encontrar estratégias para a aprendizagem dos alunos de acordo com o planejamento da aula virtual. Nesse aspecto, a didática contemporânea talvez possa encontrar um novo sentido na educação a distância, contribuindo para escolhas metodológicas apropriadas que exigem de professores e alunos o redimensionamento de seus papéis nas redes colaborativas para a efetiva construção de conhecimentos nos sistemas interativos.

Ferreira (2009) considera a didática como ponto chave no processo dialógico de ensinar aprendendo e aprender ensinando. Igualmente, Santos e Machado (2010, p.

09) destacam que a apropriação didática do conteúdo e a avaliação minuciosa dos procedimentos didáticos, aliadas à disposição para reaprender a ensinar usando as novas tecnologias, são atitudes indispensáveis aos professores e tutores do século XXI.

A didática pode contribuir com a educação a distância a partir das relações de ensino, planejamento e movimento do saber, visando oferecer metodologias que colaborem no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido Fernandes (2008, p. 05) assevera:

São relações que em seus movimentos de totalidade precisam interagir com várias temáticas e disciplinas, necessitando instrumental técnico necessário para viabilizar essas intervenções e interpretações possíveis, em uma multiplicidade de situações a exigir da Didática uma concepção de conhecimento em aberto, contextualizado e interativo com outras epístemes.

Há, no contexto da educação a distância, a necessidade de conhecimento do ambiente de trabalho e de um estudo sobre o que significa ensinar e aprender num ambiente que ultrapassa as paredes da sala de aula, o que poderá fortalecer a relação entre docentes e discentes, atores centrais dessa modalidade de ensino. No dizer de Machado (2009, p. 50),

Pensar em outros modos de estar presente, em outras formas de atuar, em um tipo diferente de reciprocidade, são alguns dos paradigmas com os quais devemos lidar contando com a contribuição elementar da didática, pois esta continuará indissociável da educação [...] A assessoria didática precisa ser contínua para aprimorar as práticas educacionais ao longo do processo de ensinar e aprender virtualmente, pois a forma de organizar e orientar o ensino a distância interfere diretamente na aprendizagem do aluno, bem como, deverá existir todo um planejamento do curso voltado para a realidade à distância e não, apenas, uma reprodução do que ocorre na modalidade presencial para a modalidade a distância.

Assim, quando se pensa na Didática Online, não se pensa apenas nas formulações existentes no momento da aula, mas em todos e quaisquer processos que os atores, principalmente os alunos, estejam envolvidos. Noutro modo, Veiga (1992, p. 21) assevera que,

É papel do educador cuidar para tornar claras as representações que são trazidas à mente do educando. Deve desenvolvê-las desde o nível

de sensações e percepções, passando pela imaginação e da memória, até chegar ao pensamento e ao julgamento.

Martins (1998) ainda destaca que,

Ao problematizar a prática usual da escola, cujo eixo central está na aprendizagem ocorrendo pelo domínio da teoria, os professores percebem e apontam para outra possibilidade de aprendizagem centrada na ação prática dos seus alunos, nas suas práticas sociais, passando então, a definir outra lógica. (MARTINS, 1998, p. 94)

Nesse sentido a falta de formação de base poderá trazer dificuldades ao professor na construção dessa prática em ambientes virtuais. Para Kenski (2003, p. 73), “antes de tudo, é necessário que todos estejam conscientes e preparados para assumir novas perspectivas filosóficas que contemplem visões inovadoras de ensino e de escola, aproveitando-se das amplas possibilidades comunicativas e informativas [...]”. Preparar uma aula, portanto, nem sempre é o suficiente, pois o sucesso da empreitada envolve outros fatores, entre eles, a forma de comunicação e a própria apresentação das aulas. Na educação a distância pode-se utilizar condições e meios para estimular, promover e colocar à prova o pensamento e a reflexão do aluno. O professor-tutor também pode organizar suas aulas, de forma a favorecer ao discente a possibilidade de desenvolver novas estruturas cognitivas, a partir das suas ações pedagógicas. Para tal, é necessário que ele seja capaz de articular boas estratégias de ensino que causem no discente a inquietação e a busca pelo entendimento destas inquietações. Esta é uma das funções docentes na construção da prática pedagógica dos cursos a distância, visto que, sem motivação – e sem o estímulo contínuo do professor - dificilmente o aluno permanece no curso.

O Decreto-Lei 5.622, de 19 de dezembro de 2005, Capítulo I, Art. 1º, define a educação a distância como uma prática que envolve a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem:

[...] caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2005).

Para efetivar a mediação, o primeiro olhar é para a relação tempo/espaço, considerando as variações possíveis, ou seja, embora professores e alunos não estejam no mesmo tempo/espaço, as tecnologias permitem aos mesmos se verem uns aos outros e ouvirem as intervenções dos colegas. Trata-se da aula síncrona na qual todos os participantes iniciam e terminam o curso ao mesmo tempo. Além disso, a aula assíncrona pode ocorrer conforme a disponibilidade de tempo dos participantes, que podem concluir atividades e rever a aula por meio de vídeo.

O momento síncrono permite que o professor-tutor e o aluno interajam em tempo real, o que favorece a comunicação, a solução de dúvidas e o próprio senso de comunidade (ou social). Um fator de insucesso na educação a distância a se considerar é o fato de que o aluno, quando não estimulado pelo professor-tutor, não sente a obrigatoriedade de cumprir as atividades como ele teria em um curso presencial regular. Em aulas síncronas, há prazos para conclusão de cada fase do curso, aumentando a chance de que o participante cumpra com o conteúdo até o final.

O aspecto síncrono da aula é proporcionado por sessões de videoconferência em tempo real, atividades com prazo determinado para a conclusão, e data limite para o fim do curso. Já o momento assíncrono tem como vantagem a possibilidade de inclusão de participantes que não estão disponíveis no exato momento das sessões ou que preferem outro ritmo, mas rápido ou mais lento. Neste momento também são utilizados vídeos, porém esses são pré-gravados, além de leituras. Há a possibilidade de uso de atividades para serem entregues pelo participante, mas essa prática cria um problema para o professor-tutor que não pode ficar sujeito à preferência do participante para a entrega dos resultados, exigindo mais estímulo despendido por parte do docente.

Ensinar a distância pressupõe disponibilidade para mudanças, tanto nos estilos de aprendizagem como nas estratégias de ensino. Uma aula ministrada por videoconferência exige muito dos professores e um tempo de preparação maior, além do desenvolvimento de técnicas que envolvem a postura do docente e o uso da voz. Nesse aspecto, a tecnologia educacional, embora tão discutível e discutida, precisa ser avaliada em relação à sua contribuição para a prática docente. Esta é uma reflexão que deve ser feita com relação às mudanças dessas práticas e aos novos contextos a serem

explorados pela prática, com ênfase em um movimento contemporâneo dos saberes relacionados à educação.

De acordo com Santos (2009), se partirmos do pressuposto de que a aquisição do saber não se restringe unicamente aos espaços físicos denominados escolas, faculdades, bibliotecas, dentre outros, urge compreender essa transição paradigmática e elaborar propostas didáticas e metodológicas que favoreçam a construção do conhecimento.

Para Libâneo (1994, p. 105), “o trabalho docente somente é frutífero quando o ensino dos conhecimentos e dos métodos de adquirir e aplicar conhecimento se convertem em conhecimento, habilidades, capacidades e atitudes do aluno”. Nessa perspectiva, é importante refletir sobre as ações a serem implementadas dentro do enfoque didático pedagógico e definir quais as competências que o professor-tutor deve desenvolver no discente para atuar com segurança. De acordo com Kenski (2003, p.46),

Mais importante que as tecnologias, que os procedimentos pedagógicos mais modernos, no meio de todo esse movimento e equipamentos, o que vai fazer a diferença qualitativa é a capacidade de adequação do processo educacional aos objetivos que levaram você, pessoa, usuário, leitor, aluno ao encontro desse desafio de querer aprender.

Esse é o papel fundamental da prática pedagógica na educação a distância: motivar e despertar a vontade de aprender do discente diante do desafio a ele proposto.

Cabe ressaltar que, na educação a distância, a relação pedagógica não se constrói por uma relação interpessoal, mas a partir de uma relação entre o indivíduo isolado e um sistema complexo difusor de produtos que serve de intermediário para a mediação dos professores com os alunos. O modelo pedagógico que vai dar o apoio às ações educativas no curso deve estar alinhado com o movimento de ensinar e aprender (KENSKI, 2003).

Segundo Almeida (2005), aprender é planejar; desenvolver ações; receber, selecionar e enviar informações; estabelecer conexões; refletir sobre o processo em desenvolvimento em conjunto com os pares; desenvolver a interaprendizagem, a competência de resolver problemas em grupo e a autonomia em relação à busca, ao fazer e compreender. As informações são selecionadas, organizadas e contextualizadas

segundo as expectativas do grupo, permitindo estabelecer múltiplas e mútuas relações e recursões, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual.

Nesse sentido, o planejamento deve ser explícito com as estratégias didático-pedagógicas a serem oferecidas, sendo que a prática pedagógica pode ser definida conforme o desenho pedagógico do curso a ser desenvolvido. Este é o movimento didático que vai amparar todas as ações educativas dentro do contexto de educação a distância.

Os aspectos apresentados por Silva (1998) são relevantes para o entendimento do movimento pedagógico nos cursos a distância, cuja síntese está apresentada no **QUADRO 9**.

Na minha leitura, quando Silva (1998) trata de **Planejamento**, o mesmo infere que seja a ação de prever as ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos e a organização das atividades para os discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos estabelecidos. No **Planejamento**, deve ser feito o levantamento de todas as informações detalhadas necessárias à realização da disciplina que se convertem no plano didático propriamente dito.

Após definição do **Planejamento**, são colocadas em prática as ações definidas no **Desenvolvimento** (seleção e organização do conteúdo, definição dos recursos tecnológicos, materiais didáticos, estratégias de ensino e avaliação, etc.). É nesta fase que são implementadas as técnicas que, nesse contexto, visam promover a qualidade da interação aluno/professor, aluno/aluno, aluno/interface, aluno/conteúdo, tendo também relação direta com as técnicas de ensino que são utilizadas, que devem ser (e serão) aprimoradas, em sua maior parte, com relação às técnicas já existentes e desenvolvidas dentre outras que sejam adequadas ao sistema de **Avaliação**.

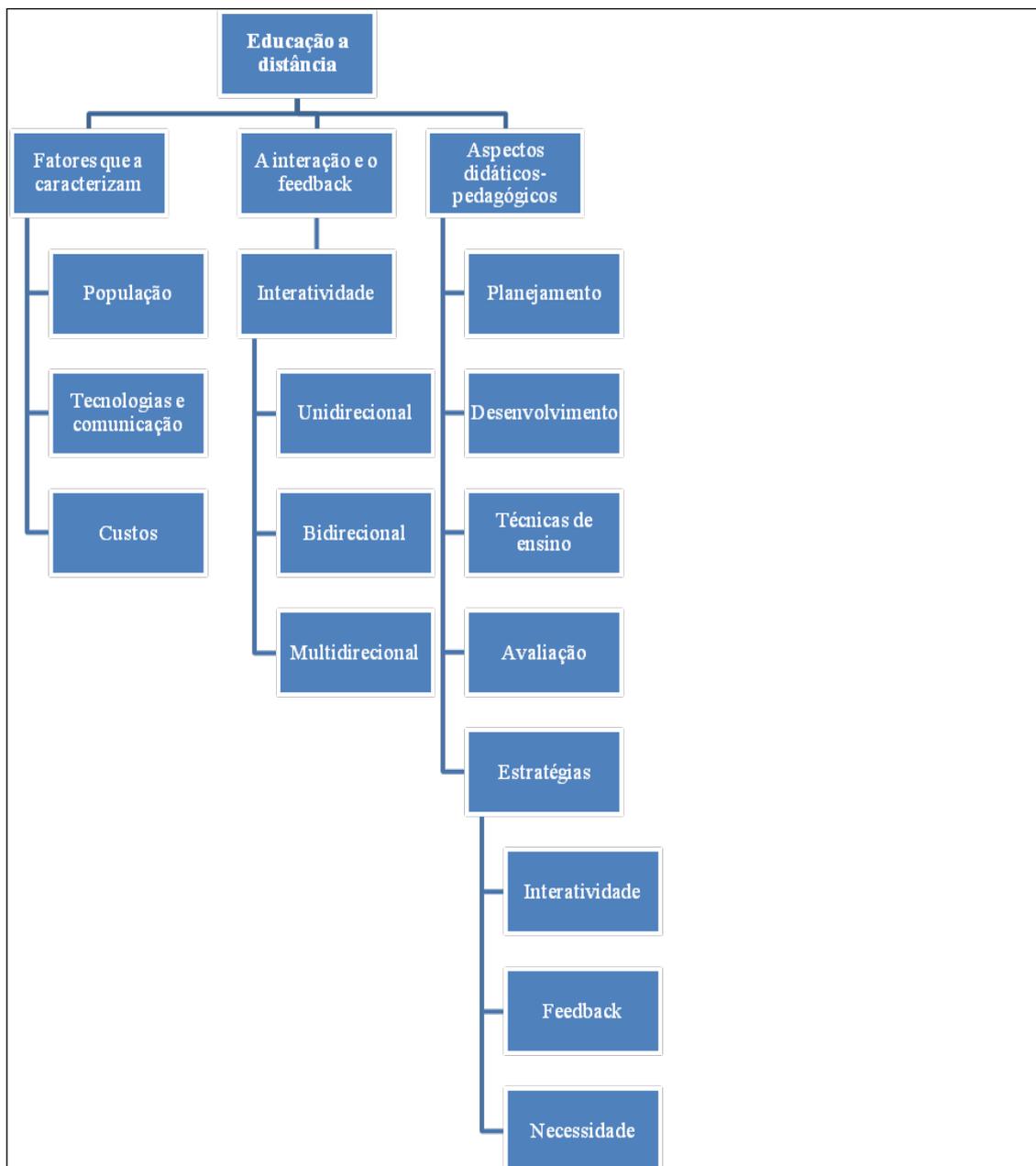
A **Avaliação** caracteriza-se pelo processo de coleta e análise de dados, visando verificar se os objetivos propostos foram atingidos. O objetivo da avaliação é prover informações quantitativas e qualitativas para a tomada de decisões. O ato de avaliar consiste, pois, em verificar se os objetivos estão sendo realmente alcançados e em que medida estão sendo alcançados para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem e na construção do seu saber, bem como obter *feedback* do trabalho docente e discente.

Na fase de implementação de **Estratégias** se apresentam três aspectos importantes: **Interatividade**, **Feedback** e **Necessidades**.

A **Interatividade** consiste na integração de várias propostas e meios de interação, como por exemplo, telefone, correio eletrônico, videoconferências, mensagens, fóruns de discussão, dentre outros que permitam melhorar a interação.

O **Feedback** permite ao professor identificar e atender as necessidades individuais dos alunos, ao mesmo tempo em que se possibilita um fórum de sugestões para o aprimoramento do curso, atendendo as **Necessidades** de um sistema de ensino à distância, para um funcionamento eficaz, que deve ser adaptado para o estudante, da melhor forma, objetivando motivar e satisfazer, tanto em termos de conteúdo quanto de estilos de aprendizagem.

Assim, percebo que o processo de construção da prática que se efetiva no dia a dia ocorre numa situação de aprendizagem organizada e sistematizada que pode se dar em diferentes níveis de abstração, seja quando a aprendizagem se dá pela forma direta de absorção de informações especificações e singulares do objeto de conhecimento por meio do estudo do conteúdo (aulas textos), ou pela discussão/reflexão nas atividades de interação. Pode-se entender como um processo de abstração empírica ou conhecimento de nível empírico estes dois momentos, haja vista que, mesmo que o ensino ocorra de forma autônoma, quando o aluno estuda só, ele também intuiu uma reflexão da leitura e esse processo apoia-se diretamente no objeto de conhecimento, ou nas situações de aprendizagem organizadas, nas informações diretas disponibilizadas para a ação do estudante (CATAPAN, 2001).

**QUADRO 9 – Características e procedimentos pedagógicos para EaD**

Fonte: Silva (1998), adaptado pelo autor.

### 4.3 Dados da pesquisa: a construção da prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis a distância

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (PIMENTA, 2012, p. 20).

Pimenta (2012) destaca que o profissional docente deve refletir sobre o seu cotidiano de trabalho que envolve, dentre outros aspectos, aqueles relacionados à prática pedagógica, a ser construída nos saberes da experiência adquiridos no dia a dia.

A análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os 05 sujeitos da pesquisa (ADENDO III) buscou compreender a questão-problema, centrada na prática pedagógica dos professores do Curso de Ciências Contábeis que atuam na educação a distância, a partir de seus relatos experienciais. De acordo com o indicado no capítulo anterior, terminada a realização das entrevistas e transcrição das falas dos entrevistados, foi realizada a pré-análise dos dados obtidos, conforme apresentado no **QUADRO 10**.

#### QUADRO 10 – Categorias e Subcategorias da Leitura Flutuante: Classificação e Categorização dos dados

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<i>Formação</i>	Formação Inicial
	Formação Continuada
	Formação Prática e Experiencial
<i>Desafios e dificuldades</i>	Dificuldades iniciais na educação a distância
	Troca de experiências entre os pares
	Mediação Pedagógica em ambientes virtuais
	Modo de ensinar na Educação a distância
<i>Prática Pedagógica</i>	Prática Pedagógica na educação a distância
	Treinamento na Instituição
	Ferramentas propostas pelas Tecnologias
	Formação específica e a prática
<i>Identidade</i>	Ser professor na educação a distância
	O olhar do aluno para o professor na educação a distância

Fonte: Dados da pesquisa

Por meio da leitura flutuante das transcrições das entrevistas, foi possível chegar às sínteses que representam as interpretações das falas dos professores, tendo sido identificados os seguintes eixos temáticos: a) **experiência docente**; b) **desafios e dificuldades dos professores na sala virtual**; c) **construção da prática pedagógica**; d) **identidade docente**.

A partir do estudo de cada eixo, foram definidos quatro subitens que servirão de elementos norteadores nas discussões apresentadas, a saber: 1) *A formação do professor e o início da docência na educação a distância*; 2) *Os desafios e dificuldades do desenvolvimento da prática pedagógica na educação a distância*; 3) *A prática pedagógica na educação a distância*; 4) *Identidade docente na educação a distância*.

#### 4.3.1 A formação do professor e o início da docência na educação a distância

A formação não só se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mais sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso e isto é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 34)

Este subitem trata da formação do sujeito pesquisado, utilizando critérios de análise que focam a formação inicial que, no caso, é o curso de Ciências Contábeis e áreas correlatas. Aborda a formação continuada, com enfoque na contribuição para a prática pedagógica na educação a distância, e nos saberes experienciais adquiridos a partir de erros e acertos durante os anos de trabalho, visando verificar as contribuições desses saberes para a construção da prática pedagógica dos professores. Destaque-se que a experiência é aquela que o professor produz no seu cotidiano docente e que deve ser desenvolvida num processo permanente de reflexão sobre a sua própria prática.

Nóvoa (1992) corrobora com a questão da influência da formação sobre a prática pedagógica ao asseverar que a formação se dá de várias formas, embora seja contínua e deva ser objeto de reflexão sempre. Assim, abordar a influência da formação

inicial e continuada pode desvelar dificuldades em se estabelecer essas prática dos professores que atuam em cursos a distância.

Considerando que o problema da pesquisa está voltado à prática pedagógica do professor do curso de Ciências Contábeis na educação a distância, foram elaboradas questões que tratassem deste assunto, das quais trago dados que objetivam compreender a relação entre a formação inicial e continuada e a prática desse sujeito que atua em cursos a distância em ambiente virtual. Nesse sentido é interessante observar as falas dos professores, quando indagados sobre sua formação:

Minha formação inicial é ciências econômicas, [...] eu cheguei no ensino a distância através de um projeto piloto instituído pela Universidade no qual eu faço parte do corpo docente e foi essa minha primeira oportunidade. **(professor A)**

[...] sou técnico em agropecuária, sou formado em contabilidade, pós-graduado em contabilidade e finanças, fiz o meu mestrado em administração e estou fazendo doutorado em ciência da educação. **(professor B)**

[...] fiz a graduação em Ciências Contábeis, fiz duas pós, a primeira em gestão de qualidade e produtividade e a segunda em administração de Recursos Humanos, e fiz mestrado em Administração. [...] cheguei na Educação a distância por colega que trabalha aqui na Universidade, trouxe meu currículo. **(professor C)**

Sou administrador, com duas pós-graduações, um mestrado, e recentemente, conclui o doutorado em administração. Um colega de uma instituição onde eu trabalhava, ele disse que essa instituição estava precisando de professores para escrever conteúdo e indicou quem procurasse aqui, então primeiro eu escrevi conteúdo e depois que eu fui contratado para ser o tutor da disciplina que eu havia escrito. **(professor D)**

A minha formação é administração, [...] fiz mestrado em administração também. [...] Eu tenho 23 anos trabalhando com ensino superior e [...] onde a gente trabalha atualmente, ela abriu o curso de educação a distância. E assim que começou a graduação no EaD, eles convidaram inicialmente os professores que já eram professores no presencial. A gente aceitou o convite e foi trabalhado com treinamento de como escrever aulas, como fazer gravações, como fazer a tutoria e foi quando eu iniciei. **(professor E)**

Todos os professores apresentam formação inicial em Ciências Contábeis ou em áreas correlatas, possuindo também formação em pós-graduação *stricto sensu*

finalizada (**professores B, C, D e E**) ou em andamento (**professor A**) em áreas correlatas.

Cabe ressaltar que a área da Contabilidade e ciências afins não prepara o profissional para a docência e, sim, para o mercado, não dispondo o sujeito que tem formação nesta área de ferramentas pedagógicas que o auxiliem na sua prática, assim como também em relação à educação a distância, considerando que é uma modalidade recente de ensino. O curso de Ciências Contábeis, desde o seu surgimento, busca adequar-se ao desenvolvimento e às demandas da sociedade, de forma a suprir a necessidade de profissionais capacitados à tomada de decisões. Ainda que tenham ocorrido mudanças na área, deixando de ser apenas uma forma de controle burocrático da empresa para tornar-se uma prática social, o foco é a formação de contadores para o mercado de trabalho.

Os dados da entrevista denotam que o tempo de atuação na docência dos participantes da pesquisa - que gira em torno de dois anos e meio a doze anos -, em especial na educação a distância, contribuiu para sanar deficiências da formação pedagógica, além da experiência que cada entrevistado teve como aluno. Nesse sentido Imbernón (2011, p. 60-62), Pimenta e Anastasiou (2002, p. 111), auxiliam a interpretação das falas, quando afirmam que é durante a formação inicial que o estudante observa seus professores, observa o sistema educativo e, a partir dessas observações e de suas experiências como aluno, cria esquemas, visões e estereótipos, julgando se os professores são bons professores ou não, se dominam os conteúdos e se as práticas de ensino desses professores promovem um melhor aprendizado. Portanto, a representação que os sujeitos têm dos professores enquanto foram estudantes também contribuiu para o início do trabalho docente. Nesse sentido Rockwell e Mercado (1986, p. 67) apontam que

[...] tem margens de autonomia, também variáveis, para decidir práticas próprias. Existem limites para a autonomia docente, tanto pelas condições materiais de cada escola como pelos processos de controle efetivos que exercem sobre os professores.

A autonomia da prática do sujeito é dada com o tempo, pois no início de carreira o professor poderá impor limites a si próprio, visando estabelecer um controle no processo de trabalho direcionando junto com seus alunos a dinâmica do aprendizado,

cujos efeitos vão além dos muros da sala de aula. Para exercer a autonomia completa, muitas vezes negada pelo próprio professor, é preciso que este se sinta sujeito do seu próprio trabalho.

Quando questionados sobre a sua função na educação a distância, os entrevistados disseram:

Inicialmente eu comecei como tutora na disciplina, porque nessa instituição o formato, e todo o material disponível na plataforma vêm da matriz da instituição. Então nós ficamos na tutoria do desenvolvimento do material e agora tô como coordenadora do curso e como orientadora do programa no trabalho de conclusão de curso no pós-graduação que também ocorre a distância. (**professor A**)

Já fiz conteúdos, já fui mediador, praticamente..., já fui aluno também, e isso é muito importante. (**professor B**)

[...] nós preparamos as aulas, fazemos como se fosse uma apostila, só que dividida em várias etapas e depois, a cada duas aulas redigidas; aula/texto, nós gravamos uma aula onde explicamos o conteúdo dessas duas aulas texto. (**professor C**)

[...] sou professor tutor da disciplina. (**professor D**)

[...] No curso de educação a distância fui professora. Fui coordenadora de curso desde 2012, segundo semestre. Coordenei administração por dois anos e estou coordenando gestão de recursos humanos há três anos e também sou orientadora de polo na FATEC no curso de gestão empresarial, que é curso a distância também. (**professor E**)

O relato dos professores aponta várias possibilidades de funções na educação a distância, dentre as quais destaco as funções de **professor conteudista** e **professor-tutor**. Percebo que essas funções estão bem definidas quando postas para os entrevistados, pelo menos no que tange às suas atribuições, haja vista o modo claro como as descrevem, embora na educação a distância elas apresentam certas peculiaridades.

Rodrigues e Padilha (2008) destacam que a função do professor conteudista é, basicamente, a de escrever um material a ser ministrado pelo professor formador juntamente com os tutores. Todavia, em uma situação ideal, o professor conteudista forma os tutores e, também, os alunos (MORAES et al, 2011). Essa situação, contudo, não é a que se vê com frequência, pois o professor conteudista pode não ser o professor da disciplina. Assim, muitas vezes o material elaborado pelo conteudista, contratado

para uma determinada disciplina, é usado por diferentes professores em inúmeras aplicações.

Igualmente Vilaça (2010) destaca que o professor conteudista precisa ter competências que vão além do domínio teórico do conteúdo, sendo necessário considerar ainda as ferramentas pedagógicas e tecnológicas propostas para a educação a distância. Nessa tônica, os conhecimentos da disciplina não bastam para que haja a transposição das práticas pedagógicas utilizadas no modo presencial para o modo a distância.

Com relação ao conceito de professor-tutor, Carvalho (2007) afirma que os professores tutores são profissionais que mantêm um contato mais estreito com os alunos dos cursos a distância, acompanhando-os durante o desenvolvimento das atividades da disciplina. Para que esse ato ocorra de maneira adequada, é necessário que dominem todo o conteúdo da matéria de forma a realmente ajudar os alunos a sanar suas dificuldades. Como afirmam Czeszak et al (2005, p. 3), o tutor precisa ter a mínima competência profissional de um conteudista, ou seja, ambos têm de ter o domínio completo do conteúdo para que o acompanhamento do aluno seja consistente e bem pautado.

Czeszak, Furuno e Santos (2005) ressaltam que o professor conteudista (autor) e o professor tutor (mediador) são indissociáveis, embora em alguns modelos de educação a distância, essas funções se apresentam separadas. E com base nas afirmações dos teóricos apontados, compreendo que pode ou não haver a transição do sujeito nas funções de professor conteudista e de tutor, dependendo do projeto institucional proposto para a educação a distância.

Outrossim, definidas as funções, fica a questão sobre os desafios da prática pedagógica, considerando a necessária formação para ensinar com tecnologias que são um auxílio ferramental na educação a distância. Nesse aspecto, os entrevistados trouxeram informações relevantes sobre sua formação. De acordo com os sujeitos:

[...] esse projeto de educação a distância foi um projeto piloto [...] eles deram uma formação prévia mínima com os tutores que iam começar, então foi um curso de formação de uma semana basicamente, mas foi um curso mais voltado para ensinar a mexer com a plataforma, não

com a forma didática, nesse sentido, e sim com a operação da plataforma a distância do Moodle. **(professor A)**

[...] basicamente é treinamento. Treinamento de Moodle, treinamento de como mediar, treinamento de como fazer o material, né. Mas uma formação específica é..., que eu procurei foi em educação. Eu acredito que a formação em educação ajuda no EaD. **(professor B)**

Eu recebi um treinamento aqui na Universidade e depois alguma dúvida que às vezes ainda surja, alguma coisa nova, a gente procura a Coordenação e procura uma orientação de como deve proceder em algum caso específico, mas eu fui treinado aqui mesmo. **(professor C)**

A instituição ofereceu um curso com uma empresa especializada [...] mas os tutores nos ensinaram a mexer e depois sim, aí eu fiz alguns cursos para aprender um pouco mais e atualmente estou fazendo mais um. **(professor D)**

Nós sempre tivemos treinamento [...] sempre tiveram um trabalho grande de fazer a formação dos próprios professores da casa, mas eu iniciei um curso de pós-graduação também..., numa universidade federal na área de design instrucional. **(professor E)**

Os professores basicamente recebem treinamento para trabalhar na plataforma *moodle*, seja das instituições de ensino seja de empresas especializadas. Na fala dos professores, fica claro que o treinamento não abrange o aspecto pedagógico, mas limita-se ao uso técnico das ferramentas, o que fez com que alguns professores procurassem formação específica, como relatado pelo professor B.

Nas instituições, os professores receberam treinamento no ambiente virtual, de modo a simular situações de ensino e aprendizagem. Ocorre que na educação a distância existe uma gama de possibilidades e, além disso, o treinamento pode ser limitado e não abranger todas as possibilidades propostas para esta modalidade de ensino. No dizer de Konder (1988), a ação docente é um trabalho que,

Como processo, ao mesmo tempo se reafirma e se supera a si mesmo: ele só é possível mediante a repetição mecânica de determinadas ações, porém simultaneamente leva o sujeito a enfrentar problemas novos e o incita a *inventar* soluções para tais problemas. Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa de sua atividade, quer dizer sobre a práxis. No trabalho se trabalha, por assim dizer, o “caroço” da práxis; mas a práxis vai além do trabalho. (KONDER, 1988, p. 11)

Ainda que o treinamento possa auxiliar os professores na utilização das ferramentas tecnológicas na educação a distância, ainda fica a questão de como esses professores procederão em relação à prática pedagógica a ser construída.

#### 4.3.2 Os desafios e dificuldades do desenvolvimento da prática pedagógica na educação a distância

O papel do professor em todas as épocas é ser o arauto permanente das inovações existentes. Ensinar é fazer conhecido o desconhecido. Agente das inovações por excelência o professor aproxima o aprendiz das novidades, descobertas, informações e notícias orientadas para a efetivação da aprendizagem. (KENSKI, 2001, p.103)

Neste subitem, trato das dificuldades encontradas pelos sujeitos na construção da sua prática pedagógica, sejam essas dificuldades resultantes da especificidade técnica do curso de formação ou da ação docente na utilização das tecnologias aplicadas à educação. Discuto, também, a importância da troca de experiência entre os colegas de trabalho, principalmente quando problemas são identificados, corrigidos e compartilhados com os demais.

Início a discussão, destacando na citação de Kenski (2001) a palavra ‘arauto’<sup>13</sup>, utilizada para significar o oficial das monarquias medievais encarregado de proclamações solenes, do anúncio de guerra ou paz e de informar os principais sucessos nas batalhas. É nesse espírito que o professor desenvolve sua ação docente na educação a distância, em meio às dificuldades de condução de sua prática, trazendo luz ao desconhecido, reinventando práticas para fazer frente às novas tecnologias.

Os entrevistados foram questionados sobre possíveis fatores que pudessem servir como elementos dificultadores da prática pedagógica. Entre os aspectos discutidos, destaca-se a questão da carga horária proposta pela instituição para o atendimento aos discentes. Entre as respostas, temos:

---

<sup>13</sup> Maiores informações no link <http://www.dicionarioinformal.com.br/arauto/>

[...] o tempo estipulado pela instituição é geralmente 4 horas-aula por semana, mas a dedicação é muito maior que essas 4 horas semanais. E se é suficiente... Bom... Inicialmente quando eu estava na disciplina da graduação que exigia muito mais [...] Então não era suficiente e o desempenho era muito maior prestado para atender a todas as demandas dos alunos. **(professor A)**

[...] no EaD..., dá quase 25 horas, né..., entre coordenação e mediação. E com relação, se é suficiente? Vou responder que depende muito da época, pois, em tempo de início de provas e atividades eles nos procuram mais, em outras épocas. **(professor B)**

Hoje 18 horas por semana. Bem, eu faço 10 horas aula presencial, aqui dentro da Universidade, do Campus e as demais 8 horas eu faço home office em casa; ligo o computador e faço o acompanhamento de lá. Acredito que seja suficiente sim, evidentemente que existem alguns períodos, de correção de provas, que às vezes a gente acaba ultrapassando um pouco esse horário, que exige uma leitura e às vezes o aluno te entrega um texto um pouco maior e demanda um pouco mais de tempo e tal, mas da mesma forma que na presencial, você tem que levar as provas para casa e acaba corrigindo. Faz parte do ofício, é assim mesmo. **(professor C)**

Bom, essa instituição, ela exige 3 horas/aula por disciplinas. Atualmente eu tenho 7 disciplinas, então são 21 horas/aula por semana. Não acredito que seja suficiente, às vezes a gente fica bastante assoberbado com essa carga horária, chegando a ultrapassá-la. **(professor D)**

Nós temos 20 horas, carga horária de 20 horas. No EaD quanto mais horas você colocar, sempre vai ter atividade para fazer. É uma demanda muito grande de atividades. Para o básico dá, mas para fazer um trabalho mais delicado, né..., com mais dedicação é preciso mais horas. Seria bom, mas acredito que 20 horas é o mínimo suficiente. **(professor E)**

As respostas apontam que o trabalho dos docentes envolve carga horária variada; todavia os sujeitos destacaram que é insuficiente para atender os alunos, visto que, na modalidade de educação a distância, por vezes os professores ultrapassam o horário estabelecido para dar conta de todas as demandas. Esse fato obriga os professores a exceder o horário de trabalho, envolvendo assim questões de ordem trabalhista.

Outra questão diz respeito à importância com os *feedbacks* do aluno, que muitas vezes copia e cola respostas prontas. A interação do professor com os alunos no ambiente virtual, por sua vez, impõe aos sujeitos a prática da interação escrita, que deve

de alguma forma envolver a todos no compartilhamento das ideias. Portanto, professores e alunos se envolvem, criando laços de relações afetivas, fato que se dificulta se uma das partes optar por respostas mecânicas, deixando de lado a prática da interação, o desenvolvimento cognitivo e a capacidade da escrita.

A educação on-line mediada pelo AVA é um meio de facilitar a interação social, viabilizar a aprendizagem individual, através das interações com um grupo e uma forma de possibilitar a criação coletiva de um conhecimento também compartilhado. Neste modelo é possível a cada aluno interagir com o professor e com as bases de conhecimento computadorizadas, assim como é possível interagir também com outros alunos, que se encontram em espaços-tempos distintos. (SILVA; MERCADO, 2010, p. 185)

O AVA é, além de um ambiente de interação, um espaço de interação e as demandas não podem ser tão altas que dificultem o espaço de mediação do conhecimento; afinal não há como negar que o tempo proposto para atendimento pode dificultar as interações comunicativas, caso não sejam previstas as dificuldades de interação entre os sujeitos.

Nesse sentido, as demandas de atividades e de retorno aos alunos também foi objeto de questionamento dos sujeitos que possuem um número significativo de alunos a serem atendidos, além do atendimento presencial. De acordo com os entrevistados:

Hoje como eu estou no módulo da pós-graduação, então o numero, ele caiu bastante e mesmo porque são alunos que são os concluintes, então geralmente é em torno de 15 a 20 alunos, não passa disso. [...] Não atendo no polo presencial, lá não tem essa dinâmica de pólo presencial. É totalmente a distância. (**professor A**)

[...] tem instituição que eu tenho 40 alunos cada disciplina. Tem instituição que nós temos 300 alunos em cada disciplina. E onde a gente tem bastante volume o tutor ajuda muito. Onde eu tenho pouco volume o próprio professor dá conta disso. [...] em média somando tudo isso a gente tem 150 alunos por disciplina. Com relação ao atendimento presencial... É..., como coordenador sim, né... Como professor a gente não tem esse contato com o aluno, no presencial. Porque fica em polo e normalmente a sede o aluno não tem acesso ao professor. (**professor B**)

Olha essa demanda, ela varia muito, sempre quando é próxima a alguma atividade que vale ponto, ou depois para tirar alguma dúvida de alguma questão que foi considerada errada e ele acha que estava certa essa demanda é maior que o habitual, então tem aqueles picos de

demanda, mas eu acredito que mais ou menos aí, umas 25 ou 30 consultas por semana, em dia de pico isso aí é num dia. [...] Não, aqui na Universidade não trabalho no presencial não. (**professor C**)

Varia um pouco de semestre para semestre, mas é uma média de 600, 700 alunos; às vezes um pouquinho mais, depende da disciplina que estou ministrando; se for disciplinas iniciais, dos primeiros semestres dos cursos, o número de alunos é maior. Atualmente eu tenho disciplinas nos semestres finais, então as turmas são um pouco menores. Com relação ao atendimento no presencial, não atendo no presencial somente virtualmente. (**professor D**)

[...] a gente trabalha com aproximadamente 300 alunos virtualmente por disciplina, [...] eu atendo alunos no polo presencial, mas ali eu tenho em torno de 120 alunos, mais ou menos. (**professor E**)

Nas salas de aula a distância o número de alunos varia entre 20 e 300, sendo observado nos relatos que há demanda maior nos cursos de graduação e menor nos cursos de pós-graduação, que apresentam certa sazonalidade. Nas falas dos sujeitos se reconhece que a demanda é maior em períodos iniciais e finais de atividades e de provas. Destaque-se que o atendimento presencial foi indicado somente pelo **professor** e, considerando-se que esse atendimento ocorre nos polos de apoio presencial, sob a responsabilidade de tutores.

Apresentadas possíveis dificuldades com relação à carga horária e às demandas advindas dos alunos, os pesquisados fizeram referência às dificuldades encontradas e como fizeram para superá-las.

[...] a primeira dificuldade foi devido ao volume de alunos, pois eram 120 alunos que nós tínhamos que dar tutoria e como o material vem todo pronto da matriz, então nós somos tutores da disciplina a principal dificuldade era não só atender os alunos, o volume de atividades que tinham, porque as atividades geralmente eram dissertativas, [...] e os alunos já vinham com uma dificuldade de interpretação da matéria mesmo, da disciplina, e também os recursos tecnológicos [...] Para superá-las, a princípio eu comecei a não utilizar mais o email, da plataforma. Eu usava meu email normal junto com os alunos, que era uma forma até mais rápida e mais dinâmica, tanto para carregar arquivos, pois eu não conseguia carregar arquivos dentro da plataforma [...] coisa que eu costumo dizer: “tecnologia é muito bom quando ela funciona”, mas quando ela não funciona você tem que se virar nos trinta [...] (**professor A**)

A dificuldade é não ter o aluno presente. Mas se é a distância, a gente tem que fazer essa modalidade ser presente. Então a grande dificuldade que eu vejo é essa, às vezes a gente quer explicar melhor

aquele conteúdo, trabalhar melhor com o aluno, escrevendo não é como conversar. Como interagir e fazer com que isso tenha vida. Então, o que gente procura trabalhar é o chat ao vivo. Isso, apesar de não estar vendo o aluno, mas a gente tem troca de experiência, online, no momento [...] e a videoconferência, apesar do modelo que a gente trabalha em videoconferência, o aluno só ouve, ele não participa, né. Mas a gente tem o vídeo, e o vídeo dá um pouquinho dessa proximidade [...] (**professor B**)

No início do trabalho alguma dificuldade para usar o próprio sistema e a dificuldade maior foi a adaptação de que você não tem o feedback do aluno, você não está vendo o aluno e a gente sabe que o corpo fala; muitas vezes você fala e o aluno franze a testa, ele coloca a mão na cabeça, coça a cabeça e você percebe que ele não está entendendo, e ali no computador você não visualiza o aluno. (**professor C**)

Bom, as dificuldades, eu acho que elas estão focadas principalmente nessa interação com os alunos e em conhecer as ferramentas. Como essa instituição exige que o professor esteja presente na sede, a gente acaba interagindo com os outros colegas que têm mais tempo de casa e essas dificuldades vão sendo sanadas. Se fosse totalmente remoto o trabalho, ia ser um pouco mais complicado. E como meio de sanar as dificuldades. Sim. Um pouco de pesquisa e participação em eventos, então eu acabei me associando à ABED – Associação Brasileira de Ensino a Distância e tenho participado dos eventos que ela promove, seja evento nacional ou internacional. Recentemente eles criaram o dia nacional do ensino à distância, então eu vou muito nesses eventos e com as palestras e mini cursos, eu acabo praticamente aprendendo um pouco mais. (**professor D**)

É..., entender o moodle. [...], pois hoje nós temos várias versões atualizadas do moodle. [...] ele era bem mais rústico, sem tantas possibilidades, sem tantas alternativas. [...] A gente tem que entender como é que funciona a configuração [...] Então era dominar o mundo, esse foi nossa missão, fazendo uma alusão ao fato de ter entender o software de educação a distância. (**professor E**)

Dentre as dificuldades encontradas pelos entrevistados, o **professor A** destaca, mais uma vez, a quantidade de alunos e o volume de atividades, além de apontar a dificuldade dos alunos em entender a matéria no ambiente virtual. Foram apontadas dificuldades com as ferramentas tecnológicas e no uso das ferramentas por todos os professores entrevistados.

As ferramentas interativas são aquelas utilizadas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e estimular a colaboração e interação entre os participantes de um curso baseado na web (FUKS et al, 2004) e fazem-se necessárias na educação a distância em virtude dos diferentes meios que podem ser utilizadas, além das técnicas

que possibilitam a comunicação com os alunos e que se baseiam tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço (ALMEIDA, 2003).

Dentre as dificuldades reconhecidas pelos entrevistados, grande parte gira em torno das tecnologias e da utilização da plataforma e, especificamente, o grande desafio é fazer com que o aluno aprenda no ambiente virtual utilizando-se as tecnologias.

O **professor B** sente a falta do aluno presente fisicamente, apesar de acreditar que tem como se fazer presente, mesmo que virtualmente, como se afirma: “[...] Mas se é a distância a gente tem que fazer essa modalidade ser presente”, denotando assim uma preocupação com a interação com os alunos, também foi apontada pelos **professores C e D**.

A interação na educação a distância centra-se na participação dos alunos e dos professores-tutores, sendo que estes propõem as atividades interacionais, com base no conteúdo disponibilizado. Conforme aponta Laaser (1997), cabe ao professor corrigir, esclarecer dúvidas e orientar os alunos quanto às atividades, aos meios e aos recursos oferecidos pelo curso, estabelecendo as regras, a dinâmica e as lógicas interacionais.

Os professores entrevistados apontaram, como forma de superação das dificuldades encontradas, a formação continuada e, também, o treinamento para utilizar as ferramentas tecnológicas. Nesse sentido a inovação das novas tecnologias se mostra como um aliado do professor nesse processo.

O uso de novas tecnologias da informação e comunicação mostra-se como um grande diferencial da EaD. São computadores, *webcam*, *chats*, *hiperlinks*, vídeo-conferências, fóruns, internet, *e-book*, que tornam a modalidade a distância muito mais dinâmica e atrativa. Entretanto, não podemos esquecer de que todas as ferramentas que auxiliam o professor são tecnologias. (PRADO; ROSA, 2008, p. 177)

Portanto, na educação a distância, qualquer processo de interação toma por base o uso das tecnologias e da comunicação escrita entre os professores e os alunos. Quando o número de alunos é excessivo, essa interação fica prejudicada ou exigirá do professor mais tempo de dedicação, além da carga horária estipulada pela instituição, o que implica a precarização do trabalho docente.

### 4.3.3 A prática pedagógica na educação a distância: a visão dos professores

Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Através delas foram se formando e organizando, de forma consciente ou não, seus esquemas cognitivos e afetivos, que acabam dando suporte para a sua futura docência. (CUNHA, 2006, p. 259)

Neste subitem, buscou-se a compreensão da prática pedagógica no ambiente virtual, com objetivo de saber se houve formação proposta pela instituição de ensino superior onde o sujeito atua quanto ao uso de ferramentas disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem que possam garantir a mediação com os alunos.

Cunha (2006) corrobora com este subitem, denotando que o professor carrega consigo as lembranças da vida escolar, principalmente a influência dos professores no modo de ensinar; essa representação de outrora é reproduzida na sua prática docente de hoje. Com base nesse pressuposto, este subitem trata da prática pedagógica na educação a distância, a partir da análise da fala dos professores entrevistados.

Nesse momento da entrevista, os professores discorreram sobre questões envolvendo sua prática pedagógica, mais particularmente, como fazem para ensinar na educação a distância com o auxílio das tecnologias.

[...] utilizo os fóruns de discussão, também tem uma ferramenta que nós usamos nas disciplinas que é o *wiki*, que é também, é..., essas discussões em grupo que aí fica grupos individualizados. (**professor A**)

[...] tem o *moodle* que é a plataforma, [...] as vídeoaulas trabalhada, bem estruturada, é uma das ferramentas pra ensinar, [...] o exercício, ou seja, a atividade; e eu gosto muito da atividade não avaliativa, que é aquela onde o aluno faz e se não acertou, refaz; [...] Temos as atividades avaliativas que também ajuda no ensino, [...] a avaliação faz parte do ensino/aprendizagem, então a prova também é uma forma, né, tanto a distância ou presencial, porque o EaD exige uma prova presencial. O fórum de discussão, o *chat*, a webconferência [...] Eu gostaria, ou se fosse possível a atividade onde o aluno está presente na plataforma online. (**professor B**)

[...] o sistema *moodle* onde nós montamos e gravamos as aulas, nós temos a apostila, [...] temos esse..., é como se fosse um chat né...; onde ele conversa com você e vai tirando as dúvidas. (**professor C**)

[...] no modelo adotado nessa instituição, nós temos as aulas/textos escritas e as vídeoaulas que também foram gravadas, a maioria delas pelo próprio tutor e no caso, a maioria das disciplinas que eu tutorio, eu fui o autor, e utilizamos algumas ferramentas avaliativas, como questionários, fóruns, *chats*. (**professor D**)

Várias ferramentas. A gente utiliza sempre aquela que permite maior interatividade, [...] Fóruns, *chats*, que eu gosto bastante. *Chat* é uma delícia fazer e, agora a gente vai trabalhar também com *wiki*, que é uma ferramenta usada no EaD. [...] a gente usa as vídeoaulas que é necessário, aula-texto [...] também com laboratório interativo, que é um laboratório que a gente coloca vários assuntos e temas da atualidade que contribuem para a formação e cidadania e que tenha a ver com a profissão, com a formação do profissional aluno. Ele vê vídeos, ele elabora slides com imagens, então a gente tenta fazer um trabalho com várias ferramentas para o aluno ter várias possibilidades de aprendizagem. (**professor E**)

Os entrevistados apontaram uma infinidade de ferramentas como *wiki's*, aulas-textos, vídeoaulas, fóruns e *chats*, sendo que algumas destas já foram apresentadas de forma conceitual em capítulos anteriores, denotando assim o esforço em ensinar dentro da proposta da educação a distância.

A crescente difusão das tecnologias de informação e comunicação na educação é responsável por mudanças significativas nas comunidades de aprendizagem, fazendo emergir métodos criativos e, por vezes, inovadores de ensino e aprendizagem (MAIA; MEIRELLES, 2002). Conforme Huertas (2007) entende-se por tecnologias educacionais todo recurso derivado de aplicações de tecnologias de informação e comunicação para o ambiente educacional, como plataformas online de aprendizagem colaborativa, livrarias digitais, materiais em formato eletrônico, internet, dispositivos móveis, entre outros. Assim, os modelos digitais que emergem deste contexto demandam uma postura diferente, tanto para aluno quanto para o professor, em relação aos métodos tradicionais de ensino (MAIA; MEIRELLES, 2002).

A questão posta aos entrevistados voltou-se para a reflexão da prática pedagógica, visando identificar se houve formação específica ou se o modo de ensinar foi ensinado/aprendido com o auxílio das tecnologias aliadas à prática pedagógica.

[...] foi uma mistura dos dois. Claro que nós tivemos aí um treinamento quanto à plataforma, mas foi um curso de uma semana, e pelo universo de possibilidades que tem a plataforma e a gente não consegue explorar tudo num curso, então acabou sendo é..., indo pelo autoconhecimento mesmo, mexendo e descobrindo, e..., eu acabei instituindo aí uma prática pra poder fazer esse contato do ensino, né..., porque realmente nós não tivemos uma formação de como ensinar. [...] Então..., mas praticamente eu fui desenvolvendo essa prática..., essa dinâmica do ensino a distância. **(professor A)**

[...] é uma construção, [...] No início a gente tinha aquela resistência, né [...] até como professor: ‘Mas será que aprende mesmo?’ [...] Então eu aprendi nesse dia-a-dia, né... Ensinando a gente aprende e aprendendo a gente vai ensinando... E há a construção... Isso, isso que é importante. Construir. Ainda é, ainda é. Sempre refletindo, às vezes a gente vê a dificuldade. Alguns resultados de avaliação mostram que o aluno não aprendeu nada. Outros mostram ao contrário, que o aluno aprendeu melhor que no presencial. Então eu acho que essa construção é eterna. **(professor B)**

Eu penso que sim, (é construído) o aprendizado para o professor, enquanto professor e enquanto profissional, [...] A cada dia sai uma técnica nova, uma ferramenta nova, você tem uma ideia nova. Uma maneira que você percebeu que você explicou e..., puxa vida o aluno não entendeu, não captou direito, aí você pensa: ‘perai e se eu falar de outra forma, se eu usar uma outra forma de explicar, quem sabe não fica melhor’. E o EaD é uma ferramenta fantástica [...] muitas vezes o aluno que fez o ensino a distância vai ser melhor que aquele do presencial. Eu acho o EaD uma ferramenta fantástica. Tem que construir esse aprendizado... [...] Porque é uma evolução. Vão saindo novos livros, vão saindo novas técnicas e você vai se atualizando com tudo isso. Senão você fica para trás, e você sabe que o mercado é exigente. E se você bobear o mercado te engole, chega alguém mais atualizado e passa a tua frente [...] Então você tem que acompanhar, não pode parar. **(professor C)**

Eu acho que é um pouco das duas coisas, um pouco aprendido e um pouco construído, por conta de adequar as atividades às ferramentas disponíveis. **(professor D)**

70% ensinado/aprendido, [...] 30% é o que a gente vai aprimorando, vai ajustando, mas dentro de uma flexibilidade que a gente possa trabalhar. **(professor E)**

Percebo na fala dos professores, que há uma mescla entre prática ensinada e construída. Inicialmente, os treinamentos apresentam as ferramentas tecnológicas, exemplificando algumas possibilidades; contudo, permitem uma flexibilização de sua utilização, considerando que o professor que utiliza as ferramentas poderá fazer as adaptações necessárias para que a atividade ocorra.

O **professor B** destacou certo temor e uma atitude um tanto cética, no início, no que diz respeito à utilização das tecnologias na prática pedagógica, o que foi superado pelos resultados obtidos pelos alunos. Destaque, ainda, do **professor C** que fez observações sobre a necessidade do docente que atua na educação a distância estar em constante aprimoramento, em função da evolução rápida e contínua das tecnologias.

Vale lembrar que a educação a distância é um processo de ensino mediado pelo professor juntamente com vistas à aprendizagem do aluno; nesse sentido questionou-se como ocorre a interação com o discente, visando compreender o nível em que ocorre, bem como identificar os problemas relatados pelos sujeitos.

[...] nível de interação é... [...] o ensino, ele não é 100% a distância. (trata-se de um curso presencial com uma disciplina a distância) o ele acaba sendo uma carga horária de uma disciplina, então ele acaba sendo um curso semipresencial..., não sei se é assim que pode ser chamado. [...] mas o ensino a distância é uma realidade que veio, e que não volta mais. Que veio pra ficar devido a todas as ferramentas, devido a informatização, a globalização, enfim, estamos na era do conhecimento. Então, é..., eles estranham no começo porque eles chamam: 'Ah professora, poxa, se eu me matriculei num curso presencial, porque que eu tenho que fazer essa disciplina a distância...'. Então no começo tem uma certa resistência, e nisso a interatividade na plataforma acaba sendo baixa..., média baixa né. [...] no final do semestre, aquela interação começa a aumentar, mas devido à cobrança de notas, à cobrança de participação, não que a interação é de costume do aluno estar ali direto. Então eu classifico essa interação de média baixa. Os problemas mais relatados... é..., por mais que eu dê a disciplina de microeconomia, que é uma disciplina que gera muita dificuldade até mesmo na sala de aula presencial, mais uma dos maiores questionamentos dos alunos é..., os insumos tecnológicos. [...] eles são falhos, então isso desmotiva a acaba sendo um dos maiores problemas de reclamação. (**professor A**)

[...] Meu nível de interação... Eu vou colocar médio. Porque eu gostaria que fosse mais intenso. Não acredito que seja baixo né. Então tá na média, uns participam, outros não participam nada. [...] Os problemas são, por exemplo, no caso de contabilidade, os alunos às vezes não entendem, não conseguem entender. E contabilidade, não é você escutar, não é você ler, você tem que praticar. No meu modo de pensar né,... E às vezes o aluno não consegue ter essa prática. Então eu acho que a grande dificuldade é essa. O exercício ajuda, mas ele faz o exercício sozinho, e aí vem a dúvida: Como construir o exercício juntos? Em sala de aula você dá o exercício e vai acompanhando os grupos, e no EaD a gente tem essa dificuldade [...] como fazer isso. (**professor B**)

[...] essa interação eu acho que ela tem uma dependência muito forte do aluno, né,... É ele que tem que procurar o professor, pois o professor fica à disposição. Enquanto eu era aluno, eu espremia o professor até a última gota. Eu queria arrancar tudo dele. De uma forma geral, em todos os sentidos, seja no presencial, seja no ensino a distância, o que eu vejo é que a maioria dos jovens dessa geração, eles não querem procurar, eles querem tudo pronto. [...] Ninguém vai dar respostas prontas para ele, ele é que vai ter que ter essa resposta. Então essa coisa de querer tudo pronto faz com que os alunos, às vezes, me procure para tudo o que é assunto. Ele quer tudo fácil. E isso me preocupa, pois eu já trabalhei em 5 ou 6 instituições e a realidade é a mesma. **(professor C)**

[...] O nível de interação eu considero baixo, porque os alunos procuram pouco, os professores. Por parte deles deveria haver mais interação. Nós temos, por exemplo, um fórum onde o quadro de avisos, onde nós postamos uma série de avisos para os alunos, uma série de mensagens, lembretes, e quando a gente retorna nesse fórum na semana seguinte, a gente não vê mensagem dos alunos. Provavelmente eles viram as mensagens, mas eles não interagiram. Os alunos normalmente relatam dificuldades na plataforma ou então porque perderam o prazo da atividade, é o que eles mais reclamam e eles também reclamam de que eles não têm tempo e por isso escolheram EaD; normalmente eu digo que eles têm que se dedicar no mínimo o mesmo tempo que eles se dedicariam a um curso se fosse presencial. **(professor D)**

[...] nível de interação eu considero médio, ou médio para alto. Bom o aluno tem bastante dificuldade de fazer trabalho em grupo no EaD. Eles têm uma grande dificuldade de interagir [...] Outra dificuldade que eu vejo é o aluno que não tem o hábito de leitura e dentro do EaD, ele precisa ler muito. [...] o aluno precisa ter uma autogestão, uma autodisciplina também. O aluno que não tem uma disciplina de estudo também, fica bem complicado porque ele autogerencia o seu estudo. **(professor E)**

O nível de interação entre o professor e aluno, conforme denotado nas falas dos sujeitos da pesquisa, apresenta-se num patamar médio-baixo, o que na opinião dos professores ocorre por parte do aluno que não o procura, talvez por não compreender o caráter autônomo na gestão de seus estudos, que é uma característica da educação a distância, que exige uma aprendizagem independente.

Wedemeyer (1975) descreveu o conceito de aprendizagem independente<sup>14</sup> e Knowles (1988) propôs um conceito que teve repercussão na literatura educacional, a aprendizagem autodirigida<sup>15</sup>, na qual:

[...] os alunos fazem o diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem, de acordo com os seus objetivos, identificando variedade de recursos pedagógicos e planejando estratégias para utilizar esses recursos, avaliando a própria aprendizagem e tendo sua avaliação validada (KNOWLES, 1988, p. 5).

Além da autonomia, também foi destacada a falta de hábito de leitura e indisciplina do aluno. Nisso percebo que existe um perfil de aluno que se adapta melhor aos cursos a distância, que exigem do sujeito autonomia e disciplina. Com relação aos problemas mais relatados, esses giram em torno das dificuldades dos alunos no uso das tecnologias, o que envolve outros fatores, tais como estrutura de equipamento e acesso à rede. Se não houver o suporte tecnológico apropriado, dificilmente poderá efetivar-se a aprendizagem a distância.

[...] foi interessante também nessa experiência piloto da disciplina de microeconomia..., é..., houve uma reprova muito grande da disciplina, devido até mesmo à dificuldade em entender, né..., [...] então muita falha também no canal da comunicação colaborou com a dificuldade da interpretação da disciplina, então..., é, houve muitas dificuldades nesse sentido, até mesmo eu terminei fazendo canais alternativos via email, [...] **(professor A)**

[...] eu vejo de duas formas. [...] aluno que tem o perfil de EaD, [...] gosta de estudar sozinho, ele se dedica, ele tem disciplina. [...] não funciona é naquele aluno não incorpora isso. Ele acha que o EaD é mais fácil, [...] só para ter um diploma. [...] a gente precisa identificar esse aluno que vem pra aprender e identificar esse aluno que vem pra tirar um diploma [...] Com relação às maiores dificuldades... é a prática! É isso que dificulta. Se a gente conseguir transformar, falando-se em contabilidade, uma atividade onde ele interaja na prática do exercício, tirando dúvida, na hora [...] **(professor B)**

Reafirmo, a aprendizagem depende do interesse do aluno. Se ele quer aprender não importa se é presencial ou se é a distância. O que vai determinar a aprendizagem é o interesse dele. [...] Então sabe o maior interesse é dele do aluno, seja no presencial seja no ensino a distância. **(professor C)**

---

<sup>14</sup> Independent learning.

<sup>15</sup> Self directed learning.

[...] tem alguns alunos que se destacam, outros nem tanto, outros fazem o mínimo possível, o mínimo necessário pra atingir as metas [...] Alguns alunos, eles reclamam que não entenderam e que tiraram nota baixa e reclamam, evidentemente, das notas, mas quando a gente vai visualizar o histórico do aluno, ele não fez nenhuma pergunta anterior, ele não interagiu com o professor dizendo que não entendeu a vídeoaula ou que não entendeu a aula texto e também que não entendeu a questão proposta na atividade, porque uma coisa é ele não entender a questão, outra coisa é ele querer a resposta da questão enquanto ela ainda está aberta para ser avaliada [...] então essa falta de interação do aluno para com o professor acaba evidentemente evidenciando essa dificuldade de aprendizado. **(professor D)**

[...] na maior parte do curso o aprendizado é muito bom, tanto que nas provas eles acabam mantendo um desempenho melhor no EaD do que até mesmo em cursos presenciais. E a maior dificuldade seria, repito trabalhar a disciplina, a leitura, ou seja, ter uma autogestão do estudo. **(professor E)**

A entrevista também se voltou para as possíveis soluções para a efetiva aprendizagem dos alunos, indagando sobre a possibilidade de o professor rever o plano de ensino e os conteúdos do curso, através da inclusão de novos materiais. Ainda que alguns entrevistados tenham apontado o aluno como responsável pelo fracasso da aprendizagem, observo a preocupação dos professores com a necessidade de mais interação, com o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de maior organização de cada aluno para solucionar as dificuldades de entendimento dos conteúdos propostos nas disciplinas.

[...] houve uma reprova muito alta..., não só na disciplina de microeconomia, mas a micro foi a vedete da reprova, então a própria instituição, é..., viu que não foi erros no ensino a distância e sim a forma como foi colocada. [...] tem sim a dificuldade na disciplina, mas muita coisa eles se lembraram do material, então, assim..., a educação à distância ela funciona? Ela funciona. Mesmo porque os alunos começavam a ver sentido na explicação, então eles mesmos buscavam as teorias. [...] eles mesmos linkavam todo o material [...] a gente conseguiu reduzir, o nosso material, ele não é elaborado por nós, ele é elaborado lá na matriz, em Belo Horizonte [...] eu não posso nem rever, eu não tenho a autonomia de rever o material, se tivesse ficaria muito. **(professor A)**

[...] quando a gente identifica, nós acertamos né... O que eu acho uma pena é que nós acertamos para o próximo semestre. Esse aluno que passou por esse conteúdo, nós não conseguimos recuperar. [...] a distância de repente quando você percebe essa dificuldade, já passou,

já não dá mais pra voltar. Mas identificando, sim. Para o próximo semestre a gente sempre tá ajustando. Criando atividades novas, fazendo o negócio um pouquinho dinâmico [...] Só que é para o futuro, não é para o presente. **(professor B)**

[...] eu vejo uma dificuldade deles com relação à base, ao ensino básico. Então questões simples de interpretação, às vezes eles não compreendem. Ou seja, ele dificuldade até de interpretar o texto. Então certos problemas não são pelo fato de atuar nesta ou outra modalidade. O problema vem lá de trás. [...] Então são essas coisas que me fazem pensar que o ensino básico está falido. Não só no EaD, mas na universidade como um todo. Se eu vejo que a questão do aprendizado é uma coisa pontual, ou seja, se é um ou dois alunos que não estão aprendendo, eu vou tratar diretamente com ele através de conversas via mensagem [...] se forem muitos alunos, então eu revejo tudo. **(professor C)**

Rever o plano de ensino não, mas nós podemos sim, incluir materiais extras, então eu tenho o costume de incluir pequenos textos, vídeos; todos eles, evidentemente, de domínio público, ou de sites e revistas de notícias, com citação da devida fonte, isso nós fazemos, e principalmente no início do semestre há uma interação no sentido de cobrar dos alunos que eles não estão presentes, que eles não estão acessando a plataforma; a sala de aula. No decorrer do semestre isso fica um pouco mais em segundo plano, por conta das nossas outras atividades. **(professor D)**

Sim, pois o *moodle* dá muitas possibilidades [...] A gente tem um NDE que é o Núcleo Docente Estruturante que a gente pode fazer esse levantamento e ver a necessidade de reforço. Lógico que nosso papel é estar revendo e atualizando sim, o plano de aula e se necessário até o Projeto Pedagógico do Curso. E a gente tem sim esse acompanhamento de dar outra atividade ou revê-la e refazê-la de uma maneira diferente a fim de permitir que o aluno aprenda, e com certeza a gente faz isso com frequência. **(professor E)**

O material disposto para que o aprendizado ocorra, geralmente, como percebido nas falas, é de responsabilidade do professor conteudista ou da instituição proponente do curso, cabendo ao professor tutor fazer a mediação com o aluno e enfrentar dois desafios: 1) compreender o material; 2) assumir a intenção pedagógica proposta no curso, para assim criar mecanismos e dispositivos práticos para essa mediação.

Percebe-se que não menos importante que a prática é a práxis que, segundo Pimenta (2012), é a reflexão da sua prática. Nesse sentido os entrevistados foram indagados com referência à reflexão de sua prática na educação a distância, estendendo a questão no intento de saber se essa reflexão ocorre com o grupo ou individualmente.

Sim, [...] tem que rever mesmo, mesmo porque a gestão do conhecimento é algo contínuo e dinâmico, principalmente no mundo que é tão interativo [...] sim ocorre em grupo, tanto é que a gente discute muito sobre isso. **(professor A)**

Sempre estar refletindo. Sempre estar tentando mudar. E ainda no papel de coordenação que eu tenho a gente às vezes, a gente fica inventando coisas. Porque quer mudar, quer interagir, quer melhorar. Então a gente está refletindo a cada momento. Ocorre em grupo sim. Nas reuniões com os professores. No bate papo com os amigos, com os colegas. **(professor B)**

Sim, tem que pensar sempre sobre a nossa prática. O que se pode melhorar? Como podemos melhorar? Até mesmo, devido as minhas reflexões, pude fazer sugestões à instituição de ensino, através do meu coordenador, [...] essa reflexão se estendo aos colegas, acontecendo em grupo também. **(professor C)**

Sim, e gostaria inclusive de ter um pouco mais de tempo para refletir sobre isso e até mesmo de ter um grupo de discussão na instituição sobre isso. O que acontece sim, é uma reflexão normalmente individual ou um bate papo com um outro colega, com um coordenador seu mais próximo, mas eu sinto falta de ter isso efetivado na instituição; esse grupo de discussão sobre o papel do docente. **(professor D)**

Nós temos reuniões semanalmente com nossa coordenação geral, sendo que essa reflexão, ela vem em grupo e individualmente. Então é colocado em pauta as dificuldades e as perspectivas. É também passada orientações semanalmente quanto às metas a atingir dentro daquilo que foi proposto. [...] a gente reflete o que o colega fez de bom e que a gente não está fazendo ainda. [...] é uma maneira de a gente estar melhorando e refletindo as próprias práticas. **(professor E)**

De acordo com os entrevistados, a reflexão da prática por parte dos professores ocorre, seja individualmente ou em grupo. Contudo, com exceção do **professor D**, que sente falta da reflexão em grupo, há instituições de ensino, cuja coordenação incentiva e até institucionaliza a reflexão em grupo, visando corroborar com a troca de experiências dos sujeitos.

Embora se trate de formação, a questão da formação continuada foi colocada neste subitem, no sentido de apontar a relação entre a prática do professor e a necessidade de atualização didática para atuar na educação a distância. Assim os entrevistados responderam:

Sim. É justamente por conta dessa dinâmica diferenciada [...] Não dá pra você ficar no modelo cartesiano, sendo que hoje tudo é interativo. Pra você segurar a atenção de um aluno você tem que usar da criatividade e inovação, e a criatividade e inovação vem aí do constante estudo, constante atualização, capacitação para poder esse aluno se sentir atraído, [...] (**professor A**)

Precisa. Porque a ferramenta é dinâmica e ela está sempre mudando. Sempre tem novidades, sempre tem coisa nova e não dá pra ficar trabalhando a mesma coisa..., ficar na mesmice. Então, tem que estar se atualizando semestralmente, vamos falar assim, renovando-se. (**professor B**)

Sim, e inclusive fiz um curso recente aqui na própria universidade, que tratava desta parte didática. E o legal é que foi um curso a distância com atividades e deu até direito a um diploma. (**professor C**)

Sim, sinto, mas por outro lado também existe a questão do tempo, são tantas atividades que o docente tem que fazer ao longo do semestre, que sobra pouco tempo para isso, e são atividades que poderiam ser repassadas para um tutor e não necessariamente para um professor, aí vai de modelo de EaD para modelo de EaD; essa é a minha realidade atual. (**professor D**)

Para atuar na educação a distância precisa ter atualização constante. [...] por mais que a gente tenha uma bagagem do ato de ensinar da sala de aula, tudo que vier para melhorar a aproximação do nosso público hoje, que é o nosso aluno informatizado, que é de uma geração super adiantada nas novas tecnologias, que a cada dia tem uma coisa nova. Anualmente praticamente está sendo atualizado o *moodle*, não tem como não se atualizar didaticamente para acompanhar, então a gente precisa se atualizar constantemente. (**professor E**)

A questão da necessidade de capacitação didática é ponto pacífico entre todos os professores entrevistados, exceto pela fala do **professor D** que, mesmo reconhecendo a necessidade de formação, vê dificuldade para atualizar-se devido à falta de tempo, sendo que o mesmo justifica o fato por ser uma questão isolada e uma realidade pessoal.

A percepção da falta de tempo do professor para dar continuidade à sua formação é uma questão que também foi pensada para discussão na entrevista e, nessa

tônica, foi perguntado se a instituição onde leciona possui um programa de formação ou atualização para o docente, pelo fato do mesmo atuar na educação a distância.

Olha, eu acredito que sim, mas para os professores que atuam na graduação e agora como eu estou na pós-graduação, né... então... mas vira e mexe vem comunicado de formação, e justamente com essa preocupação da inovação. [...] com certeza tem essa formação continuada para os nossos tutores. **(professor A)**

[...] a gente tem, mas é..., acho que ainda é superficial, mas tem. [...] tem a capacitação, aonde tem o grupo de discussão o negócio é mais dinâmico, é mais interativo e a gente produz mais. **(professor B)**

Sim, existe uma sala de formação de professores que propõem atividades e a leitura de artigos com temáticas sobre a educação a distância, ensino/aprendizagem, didática, dentre outros temas que permitem o aprimoramento do professor que atua ali no ensino a distância. **(professor C)**

[...] existe, mas é uma formação muito mais assim, é didática, mas muito mais voltada para a pedagogia do que para os cursos que não são da área de pedagogia, então para quem atua, por exemplo, em administração como eu, sente uma certa dificuldade de compreensão, inclusive dos textos, das teorias pedagógicas, [...] **(professor D)**

[...] temos uma sala de formação de professores onde são colocadas várias atividades ali, mas antes das atividades, são feitas discussões, leituras, debates e há também proposta de elaboração de artigo sobre temas voltados para a educação a distância. Aí a gente trabalha não só o perfil de quem ensina na educação a distância, que vai melhorar a nossa formação, mas também como novas ferramentas. [...] é um trabalho muito legal, e que é rico de tarefas, de informações. E tem uma interação não só entre os professores, mas também pelos professores responsáveis pela nossa formação. **(professor E)**

Assim, como apontado nas falas dos entrevistados, reconheço que há preocupação por parte das instituições em capacitar o professor que atua na educação a distância. Essa capacitação se dá em ambiente virtual como relatado por todos, o que na minha compreensão é muito saudável, pois o professor se coloca no lugar do aluno que estuda nessa modalidade, o que aumenta a sua percepção para possíveis problemas que o mesmo enfrenta no seu dia a dia.

#### 4.3.4 Identidade de atuação na educação a distância

Em um sistema de EaD, todos os envolvidos no processo educativo são responsáveis pela aprendizagem. O papel e as tarefas do professor em EaD diferem das do ensino convencional, pois o ‘uso mais intenso dos meios de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância’. (BELLONI, 2006, p. 79).

Neste subitem, busco identificar o olhar do professor que atua no Curso de Contábeis a distância, visando a verificar como o mesmo se vê e se percebe atuando nesta modalidade de ensino, bem como a percepção que ele tem do olhar do aluno para com a sua prática pedagógica. Para que se possa compreender essa prática, objeto deste estudo, é preciso considerar também alguns pressupostos, tais como:

- a prática pedagógica deve ser acompanhada de ação-reflexão-ação (práxis);
- a prática pedagógica pode ser compreendida na modalidade de educação a distância, desde que correlacionada ao contexto da organização e ao modo de trabalho proposto pela mesma;
- a compreensão da prática pedagógica só pode ocorrer com a análise de suas condições históricas e particulares como o cotidiano da ação docente.

Em seu estudo, Belloni (2006, p.84) agrupa as funções docentes em três grandes grupos, ou seja: o primeiro é responsável pela concepção e realização do curso e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação). Na percepção da referida autora, o aluno de educação a distância terá, ao longo do curso, contato com professores distintos em cada disciplina (conteudista/mediador/formador/especialista no conteúdo, tutor, etc...), que estarão orientando o mesmo conteúdo. Trata-se de um modelo que se caracteriza como interdisciplinar, no qual o contato do aluno com diferentes sujeitos

através de diferentes meios e instâncias configura-se como um diferencial na aprendizagem.

Percebo, no entanto, até mesmo pela minha experiência educacional, que a realidade das instituições que oferecem cursos a distância é diferente. O professor pode ser responsável por uma disciplina ou pelo conjunto de disciplinas e, nesse sentido, o fato do aluno entrar em contato por vezes com professores (tutores) mediando conteúdo de outros professores (conteudistas ou responsáveis pela disciplina) pode, em um primeiro momento, causar confusão e desconforto tanto para o professor quanto para o aluno. Essa questão foi tratada pelos entrevistados, visando corroborar para uma compreensão melhor do que é ser professor na educação a distância.

Então... Na minha concepção o tutor, ele fica limitado aquele material que foi fechado para ele conduzir. Já o professor, o titular da disciplina, eu acredito que ele tenha mais liberdade nesse sentido da formação do plano de aula, do plano de trabalho da disciplina. O tutor, ele fica ali... o tira dúvidas, já o professor não, o professor ele o mais, é o que tem a autonomia. O tutor eu sinto que ele não tem uma autonomia. **(professor A)**

Eu me considero mediador. Ou seja, mediar juntamente com o aluno na plataforma a aprendizagem e o ensino. Então eu me considero um agente mediador. **(professor B)**

Olha, eu reconheço todos os termos e acho que todos têm um papel fundamental no processo. Cada um tem a sua tarefa, um não interfere no trabalho do outro, mas todos se completam. São figuras que colaboram para que o resultado final seja o aprendizado do aluno. **(professor C)**

[...] é um pouco de tudo, porque em algumas salas de aulas, eu estou sozinho, então eu sou o professor, tutor e eu fui o conteudista; tenho que atualizar o material com uma certa regularidade e sou o único mediador. Quando as turmas são um pouco maiores, aí é que nós temos a figura de um tutor junto com o professor à distância, mas o papel, ele ainda não é muito claro, porque nós, tanto professor como tutor executamos muitas tarefas idênticas, algumas evidentemente são exclusivas do professor, como elaborar atividades avaliativas, mas eu respondo mensagens que são dúvidas técnicas do aluno, por exemplo, qualquer um de suporte com menos informação, poderia responder e que me toma um tempo, então o papel ainda não está claramente definido, e é um pouco de tudo nessa instituição. **(professor D)**

Ser professor na educação a distância, a gente primeiro tem que ser um apaixonado desenvolvimento das pessoas e amar as pessoas também. E a educação a distância é assim, amar as pessoas versus

tecnologias. Então é assim uma compatibilização daquilo que tecnológico para aquilo que tem de valores pessoais. Então cidadania, valores de formação da sociedade, responsabilidade com a sociedade. Então é assim como a tecnologia pode estar ajudando nesse desenvolvimento de caráter de formação do indivíduo e que vai ser importante para todos nós [...] **(professor E)**

A fala dos entrevistados sugere que eles reconhecem bem todos os termos usados para o professor que atua em cursos a distância (conteudista, tutor, mediador, etc.), diferenciando-os somente pela função. As falas revelam, ainda, como denotado por alguns, o papel do professor, separando-o somente no sentido de *quem faz, o que faz e como o faz*. Verifica-se, nesse sentido, que existe uma linha muito tênue separando essas funções o que permite ao profissional que atua nessa modalidade transitar entre **ser professor conteudista ou tutor**.

Todavia, para completar o raciocínio, fez-se necessário questionar a percepção dos entrevistados para o olhar do aluno sobre o professor, buscando saber se eram vistos como professores, tutores ou as duas funções. Os entrevistados responderam:

Professora, e era engraçado que essa turma de microeconomia que eu dei a distância num semestre, no semestre seguinte eu peguei essa turma no presencial com macroeconomia, então eu conhecia a todos pela lista de presença, só que pra surpresa deles eles não imaginavam que eu fosse a Carla da educação a distância. Porque lá aparecia para eles a professora... a foto da professora que escreveu a disciplina. [...] que quando eu cheguei em sala de aula no semestre seguinte e eu me apresentei e falei quem eu era eles quase caíram para trás. Porque eles não imaginavam que era a professora dali mesmo, da faculdade... eles achavam que eles nunca iam ver esse professor, por isso que eles falavam, que eles pintavam, que eles bordavam nos e-mails, enfim. **(professor A)**

Acho que eles vêem como professor. Eles não discernem pelo fato de atuar na educação a distância. Continuam tratando com o professor os questionamentos da disciplina. Então eu entendo que me enxergam como professor. **(professor B)**

Olha se não tem esse *feedback*, o reconhecimento não é tão simples quanto no presencial, mas as mensagens que eu recebo no virtual, como por exemplo agradecimentos do aluno pela explicação, denotam sempre a figura do professor. Às vezes eles chegam a pedir desculpas por acharem que estão perturbando, então eu esclareço que o meu papel aqui é esse de dar o *feedback* necessário para o aluno. **(professor C)**

Sim, alguns alunos que interagem, eles vêem essa diferença; é raro um professor receber um elogio, normalmente o aluno só reclama de nota, isso e aquilo, mas as poucas mensagens de elogios, elas deixam claras que eles estão elogiando o trabalho do docente, do professor. O conteúdo que eles conseguiram aprender com o professor. **(professor D)**

Sim vê como professor, tanto que às vezes eles falam: Eu encontrei uma pessoa que me lembrou a senhora, pois fala muito sobre tal coisa, pois é despachada na maneira de falar e fala sobre currículo, fala sobre treinamento eu a vi me lembrei da professora. Então é bem bacana. E teve uma sala que eu precisei deixar a disciplina para poder me dedicar à coordenação e a disciplina se chama administração de recursos humanos, e as vídeoaulas, que foi eu que gravei porque eu também sou professora autora, e aí os alunos mandam mensagens para mim querendo falar sobre coisas que eu falei na disciplina, mesmo sendo agora outro professor, mas eles querem falar com aquela professora, aquela que ele viu ali na gravação. Porque ele me ouviu falar alguma coisa que ele quer continuar. E esse querer continuar é muito bacana porque a pessoa naturalmente criou o interesse e quer se aprofundar naquele assunto. [...] eu fico muito feliz quando eles me reconhecem como professora e vem para querer discutir o assunto das gravações, mesmo atualmente não estando responsável pela disciplina. **(professor E)**

O aluno que estuda a distância, ao longo do processo de aprendizagem, terá contato com professores distintos em cada disciplina, exercendo diferentes funções (autor/conteudista/tutor), que estarão orientando e mediando o processo de ensino-aprendizagem no mesmo conteúdo. Nessa perspectiva, o aluno tem, através de diferentes meios e instâncias, contato com diferentes sujeitos que têm por objetivo contribuir para a sua formação.

Para que haja organização sistêmica em cursos à distância, faz-se necessária a compreensão, por parte de todos os envolvidos, dos papéis que lhes competem, sendo que as definições dos diferentes papéis do professor na educação a distância podem variar de acordo com a instituição que desenvolve o projeto. “Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos”. (BRASIL, 2007). Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância - RQESD (BRASIL, 2007, p. 19),

[...] qualquer que seja a opção estabelecida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, onde três categorias profissionais, que devem estar em constante

qualificação, são essenciais para uma oferta de qualidade: docentes, tutores, pessoal técnico- administrativo (BRASIL, 2007, p. 19).

Assim, as percepções dos professores entrevistados demonstram que os alunos não discernem sobre uma possível segregação da figura do professor em funções, considerando-os como docente na figura e representação clássica de professor de forma única.

Sem querer esgotar o assunto, utilizei a fala dos entrevistados para discutir questões sobre a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam em cursos a distância, deixando um espaço para novas reflexões sobre essa complexa temática. Terminei este capítulo, incluindo um relato experiencial, por mim vivenciado no mês de outubro de 2016.

Conforme exposto na parte inicial desta dissertação, ministrei aulas no Curso de Ciências Contábeis a distância. No referido mês, a instituição solicitou aos professores que tivessem disponibilidade para viajar para outros Estados que aplicassem as provas presenciais aos alunos matriculados no Curso de Ciências Contábeis a distância. Disponibilizei-me para esta aplicação de provas, inicialmente um pouco de receoso, pois teria que deslocar-me para ‘Alto Garças’, uma cidadezinha, com um pouco mais de 10.000 habitantes, segundo o censo de 2010, localizada no Estado do Mato Grosso do Sul. Para isso, tive que viajar de avião até Cuiabá/MT, pegar outro avião para Rondonópolis/MT, onde aluguei um veículo e dirigi 200 km até chegar ao local.

Segundo o site da prefeitura do município<sup>16</sup>, o nome ‘Alto Garças’ foi atribuído pelo fato do Rio Garças ter as suas nascentes dentro do território municipal. A cidade é pioneira e considerada o principal polo sementeiro do Estado de Mato Grosso, além de grande produtora de grãos, destacando-se, também, pela pecuária e pela rica área florestal. A região é rica em belos rios e cachoeiras, oportunidade de turismo, além de possuir dentro do município as nascentes dos Rios Garças e Itiquira.

No dia da aplicação de provas, contei com a presença de 13 alunos de Pedagogia, 03 de História, 01 de Matemática, 01 de Administração e 04 de Ciências Contábeis. Enquanto os alunos iam chegando, fui acomodando-os em uma sala do polo

---

<sup>16</sup> Informações disponibilizadas em: <<http://www.altogarcas.mt.gov.br>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

que era um espaço cedido por uma escola municipal, aconchegante e bem localizado. Diante da espera, até que todos os alunos pudessem começar a prova juntos, comecei a dialogar com duas alunas do Curso de Contábeis. Percebi que me olhavam fixamente e fiquei em dúvida se eles seriam os alunos de disciplinas ministradas por mim, fato que foi confirmado por uma delas: “Conheci o senhor pela foto no portal e assim que entrei na sala, pensei, será que é possível? Não deve ser!!!” (Maria).

A seguir, perguntei por que haviam escolhido um curso de educação a distância, no que responderam:

Aqui em Alto-Garças não temos Universidades Presenciais e a mais perto fica em Rondonópolis; então teríamos que viajar 200 km para estudar ou morar lá. (Luciana)

Optei por estudar a distância, pois preciso ficar perto da minha família. (Maria)

Neste momento perguntei como era a rotina de estudos deles, tendo obtido as seguintes respostas:

Aqui trabalhamos na roça, então esperamos o sol baixar para irmos para casa. Quando preciso fazer as atividades vou ao polo, pois não tenho computador em casa. (Maria)

Trabalho na parte administrativa de uma fazenda, então, tenho como estudar no meu serviço. (Luciana)

Aproveitando os últimos momentos antes do início da prova, perguntei o que esperavam do curso de educação a distância, tendo as alunas assim respondido,

Para mim é uma oportunidade de melhorar de vida sem deixar a cidade e a minha família. (Maria)

Sempre quis fazer Contábeis e trabalho na área, porém viajar para estudar é inviável, então espero me aperfeiçoar e quem sabe receber uma promoção. (Luciana)

Este é um pequeno trecho do meu diálogo com essas alunas, que moram em uma região desconhecida por muitos. As falas ajudaram-me a compreender o nosso papel como professores de cursos a distância e o caráter universalizante implícito nas propostas de curso nessa modalidade de ensino. Além disso, tive a oportunidade de

conhecer pessoalmente meus alunos ‘virtuais’ e ver de perto o esforço que fazem para dar continuidade aos estudos.

Essa vivência auxiliou-me na proposta deste trabalho de pesquisa, no qual o professor assume muitos desafios, entre eles, o fato de ensinar num ambiente virtual, numa modalidade de ensino ainda nova e vista com certo preconceito, que se caracteriza por um tipo de ensino que ultrapassa espaços e tempos. Deduzo, deste breve contato, que a educação a distância também busca cumprir a função social da educação. Neste caso, formar pessoas como essas duas alunas do Curso de Contábeis que trabalham na roça e que viram, na educação a distância, uma oportunidade de melhoria de vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as possibilidades da EAD posso mencionar o fato de que permite ao aluno a compatibilizar seu curso com suas possibilidades de tempo, realizá-lo no ritmo desejado e em qualquer local disponível, desenvolver independência, comportamento proativo e autodisciplina na busca de seu desenvolvimento. (VERGARA, 2007, p.3)

Com o advento da evolução tecnológica, várias transformações têm ocorrido em todas as dimensões da sociedade, sejam elas percebidas em menor ou maior grau. Diante dessa evolução, a educação também é transformada. No que diz respeito à educação a distância, esta ganhou contornos de autonomia, disciplina, gerenciamento do tempo para os estudos, assim como promoção da democratização do ensino. Embora seja fascinante, a educação a distância ainda é um campo estranho para aqueles que não a compreenderam e que, até pouco tempo atrás, era considerada uma educação de segunda categoria, desprestigiada e encarada com desconfiança, conforme alertou Oliveira (2012) em seu estudo.

Este trabalho foi desenvolvido dentro dos princípios metodológicos, levando em consideração o estado do conhecimento que se deu por meio de pesquisa documental em sites acadêmicos e referências bibliográficas que apontaram a existência de espaços para investigar a prática pedagógica na educação a distância. O objetivo da pesquisa, que teve como problemática *como se constrói a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis na educação a distância?*, foi investigar como ocorre a construção da prática pedagógica de professores do Curso de Contábeis que atuam na educação a distância, com vistas a compreender os aspectos que denotam as dissonâncias e as possibilidades da prática pedagógica dos sujeitos pesquisados. Para responder a questão problema e aos objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas feitas com professores do curso de Ciências Contábeis a distância.

O trabalho foi estruturado em quatro capítulos, com objetivo de contextualizar a pesquisa, apresentando, no primeiro capítulo, um panorama da educação a distância e, no segundo capítulo, um breve histórico da Contabilidade, além de um estudo dos

cursos de Graduação em Ciências Contábeis a distância no país. Para a composição dessa parte, foram consultados bancos de dados do INEP e do e-Mec, com os quais pude mapear e esboçar um desenho do curso de Ciências Contábeis na educação a distância, levantando, trazendo dados sobre o número de ingressantes e de egressos, além do número de polos existentes no país.

O percurso da pesquisa, descrito no terceiro capítulo, traz a metodologia adotada para a coleta de dados, tendo sido reservado o quarto capítulo para a discussão sobre a prática pedagógica e a análise dos dados colhidos na pesquisa empírica, por meio de entrevistas, com professores que atuam nos cursos de Ciências Contábeis a distância. A construção da prática pedagógica dos professores do Curso de Ciências Contábeis a distância, contemplada neste capítulo, traz, inicialmente, uma abordagem teórica sobre prática pedagógica. A análise dos dados discute a questão problematizadora da investigação, que buscou aproximações, dissonâncias e possibilidades nas falas dos professores, de modo a relacioná-las ao objeto da pesquisa. Os resultados da pesquisa mostraram que a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam na educação a distância é construída no dia a dia e, entre acertos e erros, vai se moldando, resignificando e trazendo novas experiências que devem ser compartilhadas com os demais colegas.

A construção da prática pedagógica cabe primeiramente ao profissional e, nessa tônica, os entrevistados afirmaram a necessidade de aperfeiçoamento profissional, além de desenvolverem um caráter ético na divisão de funções e na utilização dos materiais dentro da proposta das instituições de ensino. Igualmente, há de se reconhecer que cabe às instituições que promovem os cursos a distância proporcionar a estrutura necessária ao funcionamento do curso, além de criar espaços de formação continuada para que os professores que atuam em cursos a distância possam melhor refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem com maior segurança e de forma efetiva, vencendo as dificuldades e os dilemas que se apresentam no dia a dia.

Com relação aos aparatos tecnológicos que envolvem os ambientes de educação a distância, bem como à tecnologia utilizada, esta questão traz à tona como resultado que há a necessidade, por parte do profissional, de conhecer técnicas para melhor atuar neste contexto de comunicação, no tratamento pedagógico da transmissão

para os diversos polos que participam com um grande número de estudantes que acompanham os cursos, no sentido de aprender, compreender e assumir para si todas as ferramentas disponibilizadas pela EaD, tais como fóruns, videoconferências, *wiki's*, dentre outras apresentadas.

Assim, a videoconferência, realizada de forma síncrona, é apontada num episódio da entrevista como sendo um meio possível de trazer um pouco do presencial para a modalidade de ensino a distância, pois é um encontro virtual no qual todos estariam presentes e, assim, poderem esclarecer as dúvidas de maneira conjunta, visando à promoção da reflexão da matéria. Contudo, na percepção dos entrevistados, essa aula (videoaula) é difícil de preparar e não é aproveitada pelos alunos que apenas ouvem, mas não participam da aula.

Segundo Kenski (2003, p. 54), o domínio dos recursos da fala já foi considerado em outros tempos como disciplina – a retórica – incluída nos currículos de todos os que precisavam utilizar a voz como ferramenta profissional. É possível questionar a necessidade de organizar as ideias e apresentar o conteúdo de forma organizada a partir do saber comunicar do docente. A comunicação se torna contundente, haja vista que os professores relatam que, a todo o momento, precisam atender aos anseios, questões e dúvidas dos alunos. Destacam, ainda, que são poucos os que procuram o docente durante o curso.

Nessa tônica o aluno, por diversas vezes, é apontado pelos professores como ‘culpado’ pelo seu próprio fracasso, seja no aprendizado da disciplina ou nas atividades apresentadas nessa modalidade de educação, pois não possui o hábito da leitura, organização e disciplina, ou seja, autogestão do conhecimento. Portanto, o aluno que se matricula em cursos a distância tem que entender essas exigências e desenvolver esse perfil, visando com que seus estudos sejam efetivos.

Sobre o aspecto da identidade do professor que, no dizer de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 76), “não é um dado imutável”, os entrevistados relataram que, independente da função exercida - conteudista, autor de material ou tutor -, todos se reconhecem como professores e observam que assim são considerados pelos alunos.

Nos estudos realizados para a compreensão do objeto de estudo, foram destacados os seguintes aspectos:

- 1) a experiência satisfatória no campo profissional nem sempre é suficiente para tornar as aulas do Curso de Ciências Contábeis a distância mais significativas;
- 2) os profissionais de áreas técnicas que são professores no ensino superior, embora munidos de amplo conhecimento técnico na formação inicial, não possuem embasamento pedagógico;
- 3) a mediação pedagógica, para ser significativa, necessita de professores que tenham uma qualificação adequada;
- 4) essa qualificação é entendida, muitas vezes, . como treinamento para atuar na educação a distância.

Esta pesquisa mostrou que a prática pedagógica na educação a distância é construída e ressignificada no dia-a-dia, sendo, na maioria das vezes, baseada na vivência e nas experiências pessoais dos professores ou do grupo, quando existe a possibilidade de discussão com os seus pares. Todavia, numa reflexão mais aprofundada do assunto, ressalto a importância de sermos formadores crítico-reflexivos, visando incentivar o pensamento crítico dos nossos alunos, pois essa atitude pode influenciar a qualidade da educação a distância, que tem um longo caminho a percorrer, sendo o professor o responsável por apontar esse caminho e somente conseguirá fazê-lo se compreender as necessidades e complexidades dessa modalidade de ensino.

Esses são os resultados que a pesquisa trouxe e que, certamente, não se esgotam nesse momento diante de todas as possibilidades apresentadas por essa temática. Contudo, o que se procurou foi um viés da compreensão de uma realidade que é específica, mas não limitada e que contém aspectos que revelam a prática de alguns professores como um todo, no que tange a suas reflexões diante de diferentes olhares, considerando a dialética do conhecimento que vai ao encontro da postura questionadora e inquietante do ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Aline F.; GOLÇALVES, Caio M.; PAGNOZZI, Leila. **Tecnologia da Educação e Educação Corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas**. Revista PEC, Curitiba, v.3, n.1, p.47-58, jul.2002–jul. 2003.

ALMEIDA, M. E. B. De. **Educação, ambientes virtuais e interatividade**. In: SILVA, M. (Org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003. p. 201-15.

ALMEIDA, Fernando. **Educação e informação**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2005.

ALVES, Alda Judith. **A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. Cadernos de Pesquisa. n. 81, p. 53-60. São Paulo, 1992.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo, Futura, 2003.

ANDRADE, Guy Almeida. **Profissão Contábil no Brasil: primórdios, perspectivas e tendências**. Revista de Contabilidade CRC-SP, São Paulo, n. 23, mar. 2003, p. 20-32.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.

BRASIL. **Decreto no. 121, de 31 de janeiro de 1842**. Regula o provimento das cadeiras da aula do commercio. Coleção de Leis do Império do Brasil. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 2.627, de 26 de setembro de 1940**. Dispõe sobre as sociedades por ações. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2627.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2627.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 1.535 de 23 de agosto de 1939**. Altera a denominação do Curso de Perito-Contador e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del2627.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2627.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 6.141 de 28 de dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 7.988 de 22 de setembro de 1945.** Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de Ciências Contábeis e atuariais. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1945, Página 15297 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-norma-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 456, de 06 de julho de 1846.** Regulamento da Aula do Commercio da Cidade do Rio de Janeiro, a que se refere o decreto desta data. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-456-6-julho-1846-560426-publicacaooriginal-83232-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 769, de 09 de Agosto de 1854.** Autoriza o Governo para reformar a Aula do Commercio desta Côrte, e a elevar até á quantia de vinte mil réis a contribuição dos alumnos. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=76983&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 4.475, de 18 de Fevereiro De 1870.** Approva os Estatutos da Associação dos Guarda-Livros estabelecida nesta côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4475-18-fevereiro-1870-552838-publicacaooriginal-70394-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 1.339 de 9 de janeiro de 1905.** Declara instituição de utilidade publica a Academia de Commercio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ella conferidos, como de caracter official; e dá outras providencias. Diário Oficial - 11/1/1905, Página 225 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1339-9-janeiro-1905-612623-norma-pl.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 17.329, de 28 de maio de 1926.** Approva, o regulamento para os estabelecimentos de ensino technico commercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal.

BRASIL. **Decreto Nº 19.890 de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 20.158 de 30 de junho de 1931.** Lei Francisco Campos. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Diário Oficial - 9/7/1931, Página 11120 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-norma-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,** Vide Lei nº 9.394, de 1996 Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do

Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 5.773 de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10 maio 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 6.303 de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 556, de 25 de Junho de 1850**. Código Comercial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L0556-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L0556-1850.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL. **Lei Nº. 1.083, de 22 de agosto de 1860**. Contendo providencias sobre os Bancos de emissão, meio circulante e diversas Companhias e Sociedades. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM1083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM1083.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 1.401, de 31 de julho de 1951**. Inclui, no curso de ciências econômicas, a cadeira de Historia Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e atuariais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM1083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM1083.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (2002). **Parecer CNE/CES 146/2002** – Homologado. Despacho do Ministro em 09/5/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Ministério da Educação. 13 maio 2002, nº 90, Seção 1.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Parecer CNE/CES no. 67/2003

BRASIL. **Lei Nº 403, de 29 de dezembro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a implantar a Universidade Aberta do Distrito Federal UNAB/DF e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;distrito.federal:distrital:lei:1992-12-29;403>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exemplo de Polo de EAD. O que é um Polo de Apoio Presencial? Descrição dos recursos para o polo de apoio de EAD.** Disponível em: <<http://mecsrv70.mec.gov.br/webuab/polo.php#>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Brasília: SEED-MEC, 2007.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância. Credenciamento de Polos de Apoio Presencial para a Educação a Distância.** Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento\\_Cred\\_Polo\\_EAD\\_atualizado\\_agosto.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Cred_Polo_EAD_atualizado_agosto.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 2, de 10 de Janeiro de 2007.** Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Portaria Nº 10, de 02 de julho de 2009.** Fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 jul. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10\\_seed.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/portaria10_seed.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16763-port-norm-040-2007-seres&Itemid=30192)>. Acesso em 16 abr. 2016

BRASIL. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de Dezembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 02, de 18 de Junho de 2007.** Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES Nº 03, de 2 de Julho de 2007**. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Secretaria de Educação a distância. Brasília, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria aos métodos**. Traduzido por Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BRANDE, Lieve Van den. **Flexible and Distance Learning**. Londres: John Wiley & Sons, 1993.

BUENO, Luiz de Freitas. **Coletânea da Legislação do Interesse das Faculdades de Ciências Econômicas**. Tomo II. Legislação Federal. Volume 2º. Brasil Republica. São Paulo: FCEA-USP, 19647, p. 129-133 (apud SAES e CYTRYNOWICZ, 2001, p. 49).

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. Tradução Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CARDOSO, J. L. (Eds.). (2006). **Portugal como Problema, a Economia como Solução**. Lisboa: Público/ FLAD. p. 321.

CARNEIRO, Juarez Domingues. **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis /Juarez Domingues Carneiro (coordenador)**. [et al.]. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009. 187 p. ISBN 978-85-61779-01-

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Os múltiplos papéis do professor em educação a distância: uma abordagem centrada na aprendizagem**. 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), Maceió, 2007. Disponível em: <<http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/file.php/1/MultiplosPapeisProfessorRevisado.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CARVALHO, José Ribamar Marques de; SILVA, Maristhela; HOLANDA, Fernanda Marques de Almeida. **Perspectivas dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis em Relação ao Mercado de Trabalho de Uma IES Pública no Estado do Rio Grande do Norte**. In: ENANPAD, XXX. 2006, Salvador. Anais... Salvador, ANPAD, 2006. CD-ROM.

CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do aprender – construindo uma taxonomia para mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital**. 2001. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L. F. **Mudanças no Mundo do Trabalho e Reforma Curricular dos Cursos de Graduação no Brasil**. Anais. Reunião Anual da ANPED, p. 1-17, 2000. CFA – Conselho Federal de Administração.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Sobre a Plataforma Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. et tal. **Fontes do Conhecimento e Saberes na construção da Profissão Docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif**. In: GARRIDO, Susane, CUNHA, Maria Isabel da & GUE MARTINI, Jussara (orgs). Os rumos da educação superior. São Leopoldo: Ed. Unisinos, p. 239, 2002.

\_\_\_\_\_, 2006. CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia Universitária: Energias Emancipatórias em Tempos Neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CZESZAK, Wanderlucy; FURUNO, Fernanda; SANTOS, Luciana. **Oficina on-line – Abordagens pedagógicas interativas**. 12º Congresso Internacional de Educação a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/153tcc5.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2016.

D'ÁURIA, Francisco. **Primeiros Princípios de Contabilidade Pura**. São Paulo, 1948.

EMERSON, Ralph Waldo (1994). **Collected Poems and Translations**. New York: Library of America. ISBN 0-940450-28-3.

EVANGELISTA, A. A. **O currículo de Ciências Contábeis e o mercado de trabalho para o profissional contador**. São Paulo, 2005. Dissertação de Mestrado – Centro Universitário Álvares Penteado-Unifecap.

FAVERO, Hamilton Luiz. **O ensino superior de Ciências Contábeis no Estado do Paraná: um estudo de casos**. Rio de Janeiro. 1987. Dissertação de Mestrado. ISEC-FGV- RJ.

FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

FERNANDES, Sonia Regina de Souza. **A didática em re-construção como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das Licenciaturas?** UNIPLAC, ANPED/2008 GT-04-Didática Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4484--Int.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2016.

FERREIRA, Renilze de B. A. dos S. e SILVA, Ivanda Maria Martins. **“Didática” no contexto da Educação a Distância: quais os desafios?** ABED/2009. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/\\_brazilian/edicoes/2009/2009\\_Edicao.htm](http://www.abed.org.br/revistacientifica/_brazilian/edicoes/2009/2009_Edicao.htm)> Acesso em: 07 mar. 2016.

FLEURY, Afonso Carlos Correa; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** São Paulo: Atlas, 2000.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** ed. 4. Brasília: Liber Livro, 2012.

FUKS, Hugo et al. **O modelo de colaboração 3C no ambiente AulaNet.** Informática na Educação: Teoria e Prática, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 25-48, 2004. Disponível em: <<http://ritv.les.inf.puc-rio.br>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Delarim Martins. **Competências e habilidades do diretor.** Campo Grande, MS: UCDB, 2003.

HUERTAS, A. **Teaching and learning logic in a virtual learning environment.** Logic Journal of IGPL, Oxford, v.15, n.4, p. 321-331, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** ed. 9. Cortez, São Paulo: 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003 (Série Prática Pedagógica).

KENSKI, V.M. **O papel do Professor na Sociedade Digital.** In: CASTRO, A. D. de CARVALHO, A.M.P. de (Org.). Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo; Ed. Pioneira Thompson Learning, 2001.

KNOWLES, M. **Preface.** In: BOUD, D. (Ed.). Developing student autonomy. London: Kogan Page; 1988

KONDER, L. **A Derrota da Dialética.** Rio de Janeiro: Campus, 1988.

LAASER, W. **Manual de criação e elaboração de materiais para a educação a distância**. Brasília: Cead, Editora Universidade de Brasília, 1997.

LEAL, Edvalda; SOARES, Mara; SOUSA, Edileusa Godói. **Perspectivas dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis e as Exigências do Mercado de Trabalho**. In: ENEPQ, 2007, Recife. Anais... Recife, ANPAD, 2006. CD-ROM.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A Evolução das Ciências Contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LEITE, D. **Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente**. In: MOROSINI, M. C. (org). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

LESSARD, Claude. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. Revista Educação e Sociedade., Campinas, v. 27, n. 94, Apr. 2006. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 Abr. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LITWIN, Edith. **Das tradições à virtualidade: educação a distância – temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed Editora 2001, p. 103.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, G.. **Onde estou? A presença social nos ambientes virtuais de aprendizagem**. Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais, Número 1, ago. 2009. Disponível em: <<http://www.edapeci-ufs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci/article/view/8/7>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MAIA, M. De C; MEIRELLES, F. De S. **Educação a distância: o caso da Open University**. RAE-eletrônica, São Paulo, v.1, p.1-15, 2002.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MARCONCIN, M. A. **Desenvolvimento histórico da Educação a Distância no Brasil.** 2010. Disponível em: <<http://www.followscience.com/account/blog/article/106/desenvolvimento-historico-da-educacao-a-distancia-no-brasil>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

MARION, José Carlos. **O Ensino da Contabilidade.** 2a edição. São Paulo: Atlas, 2001. MEC-CNE Ministério da Educação e Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

MARION, José Carlos. **O Ensino da contabilidade.** São Paulo: Editora Atlas, 1996.

MARQUES, Camila. **Ensino a distância começou com cartas a agricultores.** Jornal Folha de São Paulo. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

MARTINS, Pura Lúcia Oliveira. **A didática e as contradições da prática.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

MARTINS, Eliseu; SILVA, Amado Francisco da; RICARDINO, Álvaro. **Escola Politécnica: Possivelmente o Primeiro Curso Formal de Contabilidade do Estado de São Paulo.** Revista Contabilidade & Finanças, USP: São Paulo, n. 42, p. 113 - 122 Set./Dez. 2006.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo.** Série Ideias, nº 28. FED, 1999, PP. 111 – 122. São Paulo. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p111-122\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf). Acesso em 21 mar. 2016.

MASETTO, M.T. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Projeto Saci. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-saci/>>. Acesso em: 06 de jul. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007/2008, p.9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 3. ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1994, 227 - 269 p.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social.** 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 80 p.

MORAES, Maria Cândida. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002.

MORAES, M. C. (Org.). **Tecendo a rede, mas com que paradigmas?** In: Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas: Nied-Unicamp, 2002. p. 1-23.

MORAES, Dalva; FELIX, Jonathan Diego; GURJÃO, Márcia; PAIVA, Marilda. **Manual de procedimento de tutores(as)**. Marília Pena Corrêa (org). Centro de Desenvolvimento de Competência e Estudos Científicos, 2011. Disponível em: <[http://cdeducação.com.br/pdf/MANUAL\\_DE\\_PROCEDIMENTO\\_DE\\_TUTORES.pdf](http://cdeducação.com.br/pdf/MANUAL_DE_PROCEDIMENTO_DE_TUTORES.pdf)>. Acesso em: 31 mar. 2016.

MORAN, José Manuel. **Como Utilizar a Internet na Educação**. Ciência da Informação, v.26, n°2, 1997.

MORAN, J. M. **O que é Educação a Distância**. Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

MOHAMED, Ehab K. A.; LASHINE, Sherif F. **Accounting knowledge and skills and challenges of a global business environment**. *Managerial Finance*, v. 29, n. 72, p. 3-16, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.

NOGUEIRA, Rosângela Martins Bernardes. **O curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância: a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas**. Programa de pós-graduação em Educação/ Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. 2011.

NOVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. 1994. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Noco-es-de-Educacao-a-Distancia-Ivonio-Barros-NUNES>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a distância na transição paradigmática**. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico. 4ª ed. Ed. Papyrus. Campinas, 2012

PELEIAS, Ivam Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIOROTTO, Amanda Russo. **Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica**. Revista Contabilidade & Finanças, Edição 30 anos de Doutorado, Junho 2007, vol.18. p. 19-32.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 246 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

**Plano Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis a distância da Universidade Estácio de Sá.** Disponível em: <[http://portal.estacio.br/media/4202553/unesa\\_ppc\\_ead\\_ci%C3%AAsncias-cont%C3%A1beis.pdf](http://portal.estacio.br/media/4202553/unesa_ppc_ead_ci%C3%AAsncias-cont%C3%A1beis.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2016.

**Plano Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis a distância da Universidade Anhanguera.** Disponível em: <[http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/ead/PPC\\_Ciencias\\_Contabeis\\_EAD\\_2012.pdf](http://www.uniderp.br/uniderp/pdf/mec/ead/PPC_Ciencias_Contabeis_EAD_2012.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2016.

**Plano Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis a distância da Universidade de Santo Amaro.** Disponível em: <<http://www.unisa.br/biblioteca/ppc/PPC%20Ci+%2%ACncias%20Cont+%C3%ADbeis.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

**Plano Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis a distância o Centro Universitário Claretiano.** Disponível em: <<http://claretianobt.com.br/cursos/graduacao/ead/35/ciencias-contabeis>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

PORTAL DO CONSÓRCIO CEDERJ/FUNDAÇÃO CECIERJ. **Institucional (histórico da Fundação CECIERJ) e graduação (metodologia e cursos)**. Disponível em: <[http://www.cederj.edu.br/fundacaocecierj/exibe\\_artigo.php](http://www.cederj.edu.br/fundacaocecierj/exibe_artigo.php)>. Acesso em: 14 mai. 2016.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃOa. **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=289&Itemid=822](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=822)>. Acesso em: 07 jul. 2016.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃOb. **Legislação da Educação a Distância**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-adistancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-adistancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865)>. Acesso em: 07 jul. 2016.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃOc. **Secretaria de Educação a Distância**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-adistancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12778%3Alegislacao-de-educacao-adistancia&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865)>.

gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=289&Itemid=822>. Acesso em: 07 jul. 2016.

PRADO, E. C. do; ROSA, A. C. S. da. **A interatividade na educação a distância: avanços e desafios**. EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 10, n. 1 p. 169-187, jan./jun. 2008.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada**. Cuiabá: NEAD/ IE-UFMT. 1996.

PULINO FILHO, Athail Rangel. **“Moodle: Um sistema de Gerenciamento de cursos”**. Tutorial do Departamento de Engenharia Civil e Ambiental da Universidade de Brasília. V. 1.5.2. Brasília: UNB, 2005. 215p. Disponível em: [http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/file/moodlebook\\_glauco.pdf](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/file/moodlebook_glauco.pdf). Acesso em: 28 mar. 2016.

QUALIT@S, Revista Eletrônica. **Figura Classificados Jornal do Comercio do Rio de Janeiro**. ISSN 1677-4280 - Volume 1 - 2006 / número 1. Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <[revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/download/57/49](http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/download/57/49)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

RICARDINO FILHO, A. A. **Auditoria: Ensino acadêmico x treinamento profissional**. Tese. 2002, (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, barbad e veredas: uma historia cotidiana em La escuela. In: \_\_\_\_; MERCADO, Ruth. La escuela: lugar del trabajo docente. México: DIE, 1986. p. 7-33.

\_\_\_\_; MERCADO, Ruth. La practica docente y la formación e maestros. In: La escuela: lugar del trabajo docente. México: DIE, 1986. p. 63-75.

RODRIGUES, M. **Universidade Aberta do Brasil**. 2010. Disponível em: <<http://www.vestibular.brasilecola.com/ensino-distancia/universidade-aberta-brasil.htm>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

RODRIGUES, Cleide Oliveira; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. **Didática a distância: elaboração de material didático para um curso de formação de professores**. 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Santos-SP, 14 e 17 de setembro de 2008. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/51200845409PM.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

ROMANELLI, O. de O. **Historia da Educação no Brasil**. São Paulo: 5ª ed. Petrópolis, 1984. p. 41-51.

SÁ, Antônio Lopes de. **Luca Pacioli: um mestre do renascimento / Antônio Lopes de Sá.** 2ª. Ed, Ver. E Amp. Brasília/DF. Fundação Brasileira de Contabilidade, 2004. 196. P. Disponível em: <[http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/Livro\\_lucapacioli.pdf](http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/Livro_lucapacioli.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SÁ, Iranita M. A. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social.** Fortaleza, C.E.C., 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível.** Porto: Ed. Porto, 2008.

SAES, Flávio Azevedo Marques; CYTRYNOWICZ, Roney. **O ensino comercial na origem dos cursos Superiores de economia, contabilidade e administração.** Revista Álvares Penteado, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 37-59, junho/2001.

SÃO PAULO, Brasil. **Decreto Estadual de São Paulo, nº 2.931 de 12 de junho de 1918.** Aprova o Regulamento da Escola Politécnica. Diário Oficial do Estado de São Paulo – DOESP de 14 de junho de 1918, p. 3221. Disponível em: <[http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/Livro\\_lucapacioli.pdf](http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/01/Livro_lucapacioli.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SÃO PAULO, Brasil. **Decreto-Lei Nº 15.601 de 26 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:sao.paulo:estadual:decreto.lei:1946-01-26;15601>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SÃO PAULO, Brasil. **Deliberação CEE Nº 77/2008 (e Indicação CEE Nº 77/2008).** Estabelece orientações para a organização e distribuição dos componentes do ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://www.dersv.com/deliberacao\\_cee\\_77\\_08.htm](http://www.dersv.com/deliberacao_cee_77_08.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2016.

SANTOS, P. **SEED – Secretaria de Educação a Distância.** 2010. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/forum/discuss.php?d=11962>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SANTOS, Renata Maria dos. SILVA, Priscila S. **A didática da EAD virtual. Anais Do II Seminário Educação, Comunicação, Inclusão E Interculturalidade.** De 12 a 14 de agosto de 2009. GP EAD – UFS. Disponível em: <<http://www.imed.edu.br/files/contents/10.PDF>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

SANTOS, R. M. dos; MACHADO, G. J. C. **A didática online: propostas e desafios.** Revista Scientia Plena vol. 6, num. 7 (2010). Disponível em: <[www.scientiaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/view/102](http://www.scientiaplena.org.br/ojs/index.php/sp/article/view/102)> Acesso em: 09 abr. 2016.

SARAIVA, Terezinha. **Educação a distância no Brasil: lições da história.** Em Aberto, v.16, n.70, p.5-8, 1996.

SCHMITT, V.; C. M. S. MACEDO; V. R. ULBRICHT. **A divulgação de cursos na modalidade a Distância: uma análise da literatura e do atual cenário brasileiro.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, Rio de Janeiro, v. 7, 2008.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform.** Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 101-127, 1995.

SHVOONG. **Resumo e revisões curtas.** S.l: s.n., [2008]. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/exact-sciences/1779522-que-%C3%A9-eixo-tematico/>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

SIEGEL, Gary; KULESZA, C. S. **The coming changes in management accounting education** *Management Accounting Education*, v. 77, jan. 1996, p. 43-7.

SILVA, Francisco de Assis. **História do Brasil.** São Paulo; Moderna, 1992.

SILVA, Cassandra Ribeiro de Oliveiras. **Bases Pedagógicas e Ergonômicas para Concepção e Avaliação de Produtos Educacionais Informatizados.** Dissertação EPS. UFSC 1998. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/ribeiro/cap3.html>> Acesso em: 07 abr. 2016.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Fundamentos e metodologias do ensino de sociologia na educação básica.** In: HANDIFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). *A Sociologia vai à Escola: História, Ensino e Docência.* Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009, 63-91.

SILVA, M. L. R. da; MERCADO, L. P. L. **A interação professor-aluno na educação on-line.** Revista eletrônica de Educação, São Carlos, v.4, n. 2, p. 183-209, Nov. 2010.

SILVA, Geraldo Rodrigues da. **Professor universitário dos cursos de administração e ciências contábeis: saberes e práticas.** 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Penso, Porto Alegre: 2011.

SZYMANSKI, Heloisa. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a Prática Reflexiva.** 4ª ed. Liber Livro, Brasília: 2011.

TARDIF, Maurice e LESSARD, M. C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e de hoje.** Ed UERJ. Rio de Janeiro; 1998.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro.** Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIFESP Virtual. **Educação a Distância: fundamentos e guia metodológico**. Disponível em <<http://www.virtual.epm.br/home/resenha.htm>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2009.

VARLOTTA, Y. M. **Representação social de ciência constituída por alunos de ensino médico: porto de passagem da ação pedagógica**. 2002. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VILAÇA, Márcio. **O que é design instrucional em educação a distância?** Blog de Ensino Atual.com, 2010. Disponível em: <<http://ensinoatual.com/blog/?p=483>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VERGARA, Sylvia Constant, **Estreitando relacionamentos na educação a distância**. Caderno EBAPE.BR, vol.5, Rio de Janeiro, Janeiro de 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/viewFile/5427/4161>>. Acesso em: 18 out. 2016.

WEDEMEYER, C. A. **The use of correspondence education for postsecondary education**. In: KEEGAN, D. *Foundation of distance education*. 3rd. Ed. New York: Routledge, 1975. p 56-58.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo, Ática, 1994.

ZAROWIN, Stanley. **Finance's future: challenge or threat?** *Journal of Accountancy*, v. 183, n. 4, abr. 1997, p. 38-42

## **ADENDOS**

## ADENDO I

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1 – Fale sobre sua formação inicial? E como chegou ao ensino a distância?
- 2 – Qual o seu tempo de atuação na educação a distância?
- 3 – Qual a sua função no curso a distância?
- 4 – Qual a sua carga horária semanal, exigida pela instituição, dedicada a educação a distância? Ela é suficiente para atender as demandas
- 5 – Quantos alunos atende virtualmente? Atende alunos também no polo presencial?
- 6 – Você recebeu ou buscou alguma formação para atuar na educação distância quando iniciou seu trabalho nesta modalidade? Como ocorreu essa formação?
- 7 – Quais disciplinas você ministra ou já ministrou na educação a distância? São disciplinas correlatas as da sua área de atuação/formação?
- 8 – Quais foram as dificuldades encontradas no início do trabalho no EaD? Como você fez para superá-las?
- 9 – Como você ensina na educação a distância? Quais ferramentas você utiliza?
- 10 – Você considera que esse modo de ensinar na educação a distância foi ensinado/aprendido ou foi construído por você no que tange as ferramentas/tecnologias e prática pedagógica?
- 11 – Como ocorre a interação com seus alunos (chats, fóruns, mensagens...)? Qual seu nível de interação com os alunos? Quais são os problemas mais relatados nessa procura?
- 12 – Como você avalia a aprendizagem dos alunos nesses cursos? Na sua percepção quais são as maiores dificuldades dos alunos com relação ao aprendizado?
- 13 – Caso tenha verificado que o aluno não aprendeu. Você costuma rever o plano de ensino? Você escreve os conteúdos do curso? Inclui material novo? Insere vídeos, artigos, etc...?
- 14 – Você costuma refletir sobre sua prática nos cursos a distância? Essa reflexão ocorre com o grupo ou individualmente?

15 – Você, atualmente, sente necessidade de atualizar-se didaticamente para atuar no ensino a distância? Justifique

16 – A IES onde você leciona possui um programa de formação ou atualização pelo fato de atuar na educação a distância? Se sim, comente.

17 – O que é ser professor na educação a distância?

18 – Os alunos o consideram professor da disciplina?

**ADENDO II**

UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou Alexandre Farias de Carvalho e estou matriculado no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, onde desenvolvo uma pesquisa sobre a prática pedagógica do professor de cursos superiores na modalidade a distância.

A sua participação nesta pesquisa consistirá na concessão de uma entrevista que versará sobre sua atuação como professor na educação a distância. Trata-se de uma participação voluntária, sem qualquer tipo de pagamento, sendo que você poderá desistir de continuar a qualquer momento. As informações obtidas na entrevista serão de uso exclusivo da pesquisa e sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo.

Sua contribuição será valiosa para este trabalho, cujo objetivo é pesquisar sobre a prática pedagógica do professor em cursos a distância.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador no telefone (13) 98166-2993, email: alexandrofarca@yahoo.com.br.

Santos, 15 de junho de 2016

---

Alexandro Farias de Carvalho  
Matrícula: 201522519

---

**CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA**

**Eu, \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa e estou ciente dos objetivos e da minha participação. Declaro ter recebido uma cópia deste Termo de Consentimento.**

**Santos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016**

---

**Assinatura**

### ADENDO III

SUJEITO	1 – FALE SOBRE SUA FORMAÇÃO INICIAL? E COMO CHEGOU AO ENSINO A DISTÂNCIA?
A	Olá boa tarde! Minha formação inicial é ciências econômicas, também sou formada pela Universidade Católica de Santos e eu cheguei no ensino a distância através de um projeto piloto instituído pela Universidade no qual eu faço parte do corpo docente foi essa minha primeira oportunidade, meu primeiro contato com o ensino a distância
B	Bom tarde, bom eu sou técnico em agropecuária, sou formado em contabilidade, pós-graduado em contabilidade e finanças, fiz o meu mestrado em administração e estou fazendo doutorando em ciência da educação, Eu comecei no ensino a distância em 2004, na UNINOVE, nos cursos de pós-graduação numa disciplina de Finanças e naquela época..., faz mais de 10 anos, o EaD ainda estava engatinhando, foi aí a porta de entrada do EaD em 2004.
C	Olha, eu fiz a graduação em Ciências Contábeis, fiz duas pós, a primeira em gestão de qualidade e produtividade e a segunda em administração de Recursos Humanos, e fiz mestrado em Administração. Meu trabalho todo do mestrado, a pesquisa e elaboração e a própria dissertação toda voltada para a área de Recursos Humanos. Eu cheguei na Educação a distância por colega que trabalha aqui na Universidade, trouxe meu currículo, entregou para a Coordenadora, havia inicialmente necessidade da contratação de um professor da área de RH, com a formação específica em RH, que atuasse na área de RH e eu preencho todos os requisitos, como acabei de citar e atuo na área de RH ainda hoje, então conseguimos fechar e estou aqui trabalhando.
D	Sou administrador, com duas pós-graduações, um mestrado, e recentemente, conclui o doutorado em administração. Um colega de uma instituição onde eu trabalhava, ele disse que essa instituição estava precisando de professores para escrever conteúdo e indicou quem procurasse aqui, então primeiro eu escrevi conteúdo e depois que eu fui contratado para ser o tutor da disciplina que eu havia escrito.
E	A minha formação é administração, sou graduada em administração e fiz mestrado administração também. Na época nós tínhamos um viés na formação do mestrado que era com ênfase em recursos humanos. Hoje isso não acontece mais. Eu tenho 23 anos trabalhando com ensino superior e a UNIMES onde a gente trabalha atualmente, ela abriu o curso de educação a distância. E assim que começou a graduação no EaD, eles convidaram inicialmente os professores que já eram professores no presencial. A gente aceitou o convite e foi trabalhado com treinamento de como escrever aulas, como fazer gravações, como fazer a tutoria e foi quando eu iniciei.

SUJEITO	2 – QUAL O SEU TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?
A	Estou a dois anos e meio na educação a distância.
B	Temos aí então quase 12 anos de educação a distância.
C	Sou professor há 26 anos, mas na educação a distância estou a um ano e meio.
D	Atuo na educação a distância desde 2008, aproximadamente 8 anos.
E	Na educação a distância eu estou a 9 anos. Iniciei em 2007..., segundo semestre de 2007.

SUJEITO	3 – QUAL A SUA FUNÇÃO NO CURSO A DISTÂNCIA?
A	Inicialmente eu comecei como tutora na disciplina, porque nessa instituição o formato, e todo o material disponível na plataforma vêm da matriz da instituição. Então nós ficamos na tutoria do desenvolvimento do material e agora tô como coordenadora do curso e como orientadora do programa no trabalho de conclusão de curso na pós-graduação que também ocorre a distância.
B	Então, nessa pós-graduação eu era conteudista e o professor mediador. Sou coordenador de curso de tecnólogo e graduados no EaD. Já fiz conteúdos, já fui mediador, praticamente..., já fui aluno também, e isso é muito importante.
C	Bem, nós preparamos as aulas, fazemos como se fosse uma apostila, só que dividida em várias etapas e depois, a cada duas aulas redigidas; aula/texto, nós gravamos uma aula onde explicamos o conteúdo dessas duas aulas texto.
D	Professor tutor da disciplina.
E	No curso de educação a distância fui professora. Fui coordenadora de curso desde 2012, segundo semestre. Coordenei administração por dois anos e estou coordenado gestão de recursos humanos há três anos e também sou orientadora de polo na FATEC no curso de gestão empresarial, que é curso a distância também.

SUJEITO	<b>4 – QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL, EXIGIDA PELA INSTITUIÇÃO, DEDICADA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? ELA É SUFICIENTE PARA ATENDER AS DEMANDAS?</b>
<b>A</b>	Bom... o tempo estipulado pela instituição é geralmente 4 horas-aula por semana, mas a dedicação é muito maior que essas 4 horas semanais. E se é suficiente... Bom... inicialmente quando eu estava na disciplina da graduação que exigia muito mais, que eram 120 alunos por tutor, então a carga horária preconizada pela instituição, foi insuficiente pela demandas dos alunos e em relação também com a disciplina, que era uma disciplina bem específica. Então não era suficiente e o desempenho era muito maior prestado para atender a todas as demandas dos alunos.
<b>B</b>	Hoje eu tô com..., no EaD..., dá quase 25 horas, né..., entre coordenação e mediação. E com relação, se é suficiente? Vou responder que depende muito da época pois, em tempo de início de provas e atividades eles nos procuram mais, em outras épocas
<b>C</b>	Hoje 18 horas por semana. Bem, eu faço 10 horas aula presencial, aqui dentro da Universidade, do Campus e as demais 8 horas eu faço home office em casa; ligo o computador e faço o acompanhamento de lá. Acredito que seja suficiente sim, evidentemente que existe alguns períodos, de correção de provas, que às vezes a gente acaba ultrapassando um pouco esse horário, que exige uma leitura e às vezes o aluno te entrega um texto um pouco maior e demanda um pouco mais de tempo e tal, mas da mesma forma que na presencial, você tem que levar as provas para casa e acaba corrigindo. Faz parte do ofício, é assim mesmo.
<b>D</b>	Bom, essa instituição, ela exige 3 horas/aula por disciplinas. Atualmente eu tenho 7 disciplinas, então são 21 horas/aula por semana. Não acredito que seja suficiente, às vezes a gente fica bastante assoberbado com essa carga horária, chegando a ultrapassá-la
<b>E</b>	Nós temos 20 horas, carga horária de 20 horas. No EaD quanto mais horas você colocar, sempre vai ter atividade para fazer. É uma demanda muito grande de atividades. Para o básico dá, mas para fazer um trabalho mais delicado, né..., com mais dedicação é preciso mais horas. Seria bom, mas acredito que 20 horas é o mínimo suficiente.

SUJEITO	<b>5 – QUANTOS ALUNOS ATENDE VIRTUALMENTE? ATENDE ALUNOS TAMBÉM NO POLO PRESENCIAL?</b>
<b>A</b>	Hoje como eu estou no módulo da pós-graduação, então o número, ele caiu bastante e mesmo porque são alunos que são os concluintes, então geralmente é em torno de quinze a vinte alunos, não passa disso. Mas atualmente conforme mudança de grade também, então reduziu bastante, então fica em torno de cinco alunos, não passando disso. Não atendo no polo presencial, lá não tem essa dinâmica de pólo presencial. É totalmente a distância.
<b>B</b>	Depende da Instituição, tem instituição que eu tenho 40 alunos cada disciplina. Tem instituição que nós temos 300 alunos em cada disciplina. E onde a gente tem bastante volume o tutor ajuda muito. Onde eu tenho pouco volume o próprio professor dá conta disso. Mas onde a gente tem volume é o tutor que acompanha. Mas em média somando tudo isso a gente tem 150 alunos por disciplina. Com relação ao atendimento presencial... É..., como coordenador sim, né... Como professor a gente não tem esse contato com o aluno, no presencial. Porque fica em polo e normalmente a sede o aluno não tem acesso ao professor.
<b>C</b>	Olha essa demanda, ela varia muito, sempre quando é próximo a alguma atividade que vale ponto, ou depois para tirar alguma dúvida de alguma questão que foi considerada errada e ele acha que estava certa essa demanda é maior que o habitual, então tem aqueles picos de demanda, mas eu acredito que mais ou menos aí, umas 25 ou 30 consultas por semana, em dia de pico isso aí é num dia. Não, aqui na Universidade não trabalho no presencial não.
<b>D</b>	Varia um pouco de semestre para semestre, mas é uma média de 600, 700 alunos; às vezes um pouquinho mais, depende da disciplina que estou ministrando; se for disciplinas iniciais, dos primeiros semestres dos cursos, o número de alunos é maior. Atualmente eu tenho disciplinas nos semestres finais, então as turmas são um pouco menores. Com relação ao atendimento no presencial. Não atendo no presencial somente virtualmente,
<b>E</b>	Aqui na UNIMES a gente trabalha com aproximadamente 300 alunos virtualmente por disciplina, e na FATEC eu atendo alunos no polo presencial, mas ali eu tenho em torno de 120 alunos, mais ou menos. Na educação a distância da FATEC eu comecei faz um ano, como orientadora de polo. Dou uma assistência ao curso EaD que se iniciou lá. Mas eu fico mais presencial porque lá não é tutoria online, sóo atendimento presencial no polo.

SUJEITO	<b>6 – VOCÊ RECEBEU OU BUSCOU ALGUMA FORMAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DISTÂNCIA QUANDO INICIOU SEU TRABALHO NESTA MODALIDADE? COMO OCORREU ESSA FORMAÇÃO?</b>
<b>A</b>	Como eu havia falado... esse projeto de educação a distância foi um projeto piloto que começou na Instituição. Então eles deram uma formação prévia mínima com os tutores que iam começar, então foi um curso de formação de uma semana basicamente, mas foi um curso mais voltado para ensinar a mexer com a plataforma, não com a forma didática, nesse sentido, e sim com a operação da plataforma a distância do Moodle.
<b>B</b>	É..., basicamente é treinamento. Treinamento de Moodle, treinamento de como mediar, treinamento de como fazer o material, né. Mas uma formação específica é..., que eu procurei foi em educação. Eu acredito que a formação em educação ajuda no EaD. Agora na modalidade mesmo, acredito que o treinamento já ajuda bastante.

<b>C</b>	Eu recebi um treinamento aqui na Universidade e depois alguma dúvida que às vezes ainda surja, alguma coisa nova, a gente procura a Coordenação e procura uma orientação de como deve proceder em algum caso específico, mas eu fui treinado aqui mesmo.
<b>D</b>	A instituição ofereceu um curso com uma empresa especializada, que eu acabei perdendo por esquecimento, enfim, mas os tutores nos ensinaram a mexer e depois sim, aí eu fiz alguns cursos para aprender um pouco mais e atualmente estou fazendo mais um.
<b>E</b>	Nós sempre tivemos treinamento na UNIMES. Eles sempre tiveram um trabalho grande de fazer a formação dos próprios professores da casa, mas eu iniciei um curso de pós-graduação também..., numa universidade federal na área de design instrucional. Eu precisei trancar a matrícula por um tempo, mas eu estou voltando, provavelmente já no próximo semestre.

<b>SUJEITO</b>	<b>7 – QUAIS DISCIPLINAS VOCÊ MINISTRA OU JÁ MINISTROU NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? SÃO DISCIPLINAS CORRELATAS AS DA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO/FORMAÇÃO?</b>
<b>A</b>	Na educação a distância eu ministrei micro economia na graduação... Na graduação não... depois da micro economia eu fiquei só com a pós-graduação na orientação do TCC. Pois as orientações também ocorrem a distância... Acaba sendo a mesma dinâmica, para orientação né... enquanto a plataforma, é o mesmo sistema, mas o que muda praticamente é a metodologia do trabalho acadêmico. e são áreas correlatas de formação, tanto é que, como sou coordenadora do curso de Controladoria e finanças corporativas, então, os meus orientandos são do meu curso da pós.
<b>B</b>	Então, finanças, na área de finanças, finanças corporativa, introdução a finanças. Na área contábil, contabilidade, contabilidade societária, contabilidade de custos. Na pós-graduação também na área de finanças. Basicamente as minhas disciplinas são ou finanças ou contabilidade.
<b>C</b>	Bem, no Curso de Administração, eu ministro Administração de RH 1 e 2. No Curso de Recursos Humanos eu ministro as disciplinas de comportamento organizacional, que é comum ao curso de Ciências Contábeis também. Os três laboratórios interativos, que são aulas práticas e rotinas de pessoal, que a é rotina de Departamento Pessoal e no curso de Logística tem o laboratório também que eu atuo lá. Tudo ligado com a área de Recursos Humanos.
<b>D</b>	Sim. Atualmente eu ministro disciplinas no curso de Administração e no curso de gestão em Recursos Humanos, então elas estão afeitas à minha formação e à minha experiência profissional, mas eu já ministrei algumas disciplinas por um outro semestre, que não estavam muito ligadas à minha formação e à minha área de atuação.
<b>E</b>	Sempre. As disciplinas de Gestão de Pessoas sempre foi minha área de atuação, e junto com a minha formação também, pois sempre tive afinidade, tanto que o curso que eu faço coordenação é em Gestão de Pessoas, né..., perdão é Gestão de Recursos Humanos, é Ensino Superior de Tecnologias em Recursos Humanos. Já ministrei também Empreendedorismo. Também há muito tempo no início de carreira ministrei Marketing, Metodologia do Ensino Superior, é..., que mais, várias disciplinas também. Hoje leciono logística na FATEC, dou aula de logística e gestão de pessoas inclusive. E aqui mais gestão de pessoas e empreendedorismo.

<b>SUJEITO</b>	<b>8 – QUAIS FORAM AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO INÍCIO DO TRABALHO NO EAD? COMO VOCÊ FEZ PARA SUPERÁ-LAS?</b>
<b>A</b>	Bom a princípio a primeira dificuldade foi devido ao volume de alunos, pois eram 120 alunos que nós tínhamos que dar tutoria e como o material vem todo pronto da matriz, então nós somos tutores da disciplina a principal dificuldade era não só atender os alunos, o volume de atividades que tinham, porque as atividades geralmente eram dissertativas, então na microeconomia já gera essa dificuldade por conta de elaboração de gráficos, e os alunos já vinham com uma dificuldade de interpretação da matéria mesmo, da disciplina, e também os recursos tecnológicos então isso aí é... Dificultou muito a dinâmica do acesso e do ensino/aprendizagem. Para superá-las, a princípio, principalmente a parte do email que tinha dentro da plataforma, eu comecei a não utilizar mais o email, da plataforma. Eu usava meu email normal junto com os alunos, que era uma forma até mais rápida e mais dinâmica, tanto para carregar arquivos, pois eu não conseguia carregar arquivos dentro da plataforma, então eu tinha que usar algo alternativo. Voltei para o meu bom e velho email, coisa que eu costumo dizer: "tecnologia é muito bom quando ela funciona", mas quando ela não funciona você tem que se virar nos trinta, e então dessa maneira, nós dinamizávamos o acesso.
<b>B</b>	A dificuldade é não ter o aluno presente. Mas se é a distância a gente tem que fazer essa modalidade ser presente. Então a grande dificuldade que eu vejo é essa, as vezes a gente quer explicar melhor aquele conteúdo, trabalhar melhor com o aluno, escrevendo não é como conversar. Então a maior dificuldade é essa. Como interagir e fazer com que isso tenha vida. Essa eu acho que é a maior dificuldade no EaD. Então, o que gente procura trabalhar é o chat ao vivo. Isso, apesar de não estar vendo o aluno, mas a gente tem troca de experiência, online, no momento. Então isso ajuda a amenizar, né..., e a videoconferência, apesar do modelo que a gente trabalha em videoconferência, o aluno só ouve, ele não participa, né. Mas a gente tem o vídeo..., e o vídeo dá um pouquinho dessa proximidade, vamos chamar assim. Dentro das possibilidades... Nem todos tem essa ferramenta, mas dentro do que a gente consegue..., ela ajuda muito, ajuda bastante.

<b>C</b>	No início do trabalho alguma dificuldade para usar o próprio sistema e a dificuldade maior foi a adaptação de que você não tem o feedback do aluno, você não está vendo o aluno e a gente sabe que o corpo fala; muitas vezes você fala e o aluno franze a testa, ele coloca a mão na cabeça, coça a cabeça e você percebe que ele não está entendendo, e ali no computador você não visualiza o aluno. Às vezes a pergunta como ele faz, ela não fica clara qual é a dúvida realmente dele, então às vezes é preciso “olha, não entendi muito bem, e tal...”, será que é isso, hipótese A, hipótese B, se não for isso você retorne, estou aqui para atendê-lo, ou satisfazer sua necessidade, sua dúvida; nós vamos quantas vezes forem necessária, nós vamos usar para que você não fique com dúvida. Essa é a dificuldade maior, às vezes a linguagem que o aluno usa para formular a pergunta é que às vezes é o complicador, quando você está no corpo a corpo do presencial, isso flui muito mais fácil. A gente vai acostumando, vai vendo como o aluno faz a abordagem, quais são as perguntas mais comuns, quais são as dúvidas, os gargalos, então a gente já sabe, isso aqui provavelmente pois dois, três ou quatro já perguntaram, então provavelmente a dúvida é esse ponto aqui, você vai naquele ponto e depois ele dá o retorno, a não, muito obrigado e tal entendi, valeu. É a experiência.
<b>D</b>	Bom, as dificuldades, eu acho que elas estão focadas principalmente nessa interação com os alunos e em conhecer as ferramentas. Como essa instituição exige que o professor esteja presente na sede, a gente acaba interagindo com os outros colegas que têm mais tempo de casa e essas dificuldades vão sendo sanadas. Se fosse totalmente remoto o trabalho, ia ser um pouco mais complicado. E como meio de sanar as dificuldades. Sim. Um pouco de pesquisa e participação em eventos, então eu acabei me associando à ABED – Associação Brasileira de Ensino à Distância e tenho participado dos eventos que ela promove, seja evento nacional ou internacional. Recentemente eles criaram o dia nacional do ensino à distância, então eu vou muito nesses eventos e com as palestras e mini cursos, eu acabo praticamente aprendendo um pouco mais.
<b>E</b>	É..., entender o moodle. É na época..., pois hoje nós temos várias versões atualizadas do moodle. Há nove anos atrás, ele era bem mais rústico, sem tantas possibilidades, sem tantas alternativas. Mas, nós aqui na UNIMES a gente tem um trabalho que a gente aprende de tudo um pouco. A gente tem que entender como é que funciona a configuração, apesar de hoje a gente não fazer trabalho de configuração mais. Mas já houve época que a gente teve que entender como funcionava pra poder ajudar..., numa necessidade. Então era dominar o mundo, esse foi nossa missão, fazendo uma alusão ao fato de ter entender o software de educação a distância.

<b>SUJEITO</b>	<b>9 – COMO VOCÊ ENSINA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? QUAIS FERRAMENTAS VOCÊ UTILIZA?</b>
<b>A</b>	Fóruns..., utilizo os fóruns de discussão, também tem uma ferramenta que nós usamos nas disciplinas que é o wiki, que é também...é...essas discussões em grupo que aí fica grupos individualizados. Acho que basicamente o mais..., o carro chefe da troca são os fóruns.
<b>B</b>	Então, a gente tem o moodle que é a plataforma, né. E o que eu acho bacana, né..., são as vídeo aulas trabalhada, bem estruturada, é uma das ferramentas pra ensinar, é..., o exercício, ou seja, a atividade, e eu gosto muito da atividade não avaliativa, que é aquela onde o aluno faz e se não acertou, refaz; a gente vai trocando isso, né. Temos as atividades avaliativas que também ajuda no ensino, né... Eu acho que a avaliação faz parte do ensino/aprendizagem, então a prova também é uma forma, né, tanto a distância ou presencial, porque o EaD exige uma prova presencial, né. O fórum de discussão, o chat, a web conferência eu acho muito legal, né... Eu gostaria, ou se fosse possível a atividade onde o aluno está presente na plataforma online. Isso eu acho que agrega mais que aquela onde ele não está presente, ele está off-line, né... Mas dentro das condições a gente precisa trabalhar mais off do que on. Então eu acho que precisa equilibrar essas ferramentas.
<b>C</b>	Bom nós temos o sistema, como eu falei, nós temos o sistema moodle onde nós montamos e gravamos as aulas, nós temos a apostila, não é verdade, e temos esse..., é como se fosse um chat né; onde ele conversa com você e vai tirando as dúvidas. Ontem uma aluna tinha uma dúvida e nós trocamos assim, como se fosse online, cinco ou seis mensagens, na hora ela perguntando e eu respondia, ela perguntava e eu respondia e a gente vai interagindo dessa forma. O que nós sugerimos e que muitas vezes parece que é a grande dificuldade do aluno, é que de alguma forma, o sistema informe para aluno qual é o horário em que nós estamos aqui porque daí se ele tem alguma dúvida e ele tiver disponibilidade naquele horário, ele entra e a gente conversa ali e tira dúvida, porque às vezes ele entra e a gente pega uma hora da manhã, uma e meia da manhã, ele faz a pergunta e você vai olhar no dia seguinte, às vezes o aluno não tem tempo e ele vai entrar no sábado e no domingo e aí só na segunda-feira você vai ler, e ali ele diz poxa você não me respondeu, mas é sábado e domingo e o professor também tem o dia de descanso. Então, que ficasse visível para ele, segunda, terça, quarta e quinta; das quatorze às dezoito ele está lá, esse horário ele está lá, então eu vou entrar agora e vou conversar com ele. Eu sei que quando nós levamos para EAD, nós levamos isso para o país inteiro e em muitas localidades, às vezes o aluno não tem o computador de fácil acesso com a maioria de nós tem aqui, que na sua casa, como você tem uma geladeira, um fogão, uma TV, você tem computador. Em casa são duas pessoas e tem três computadores, então eu sei que às vezes a realidade dos nossos alunos é outra completamente diferente e que isso não é possível, mas se ele visualizasse daria para ele perceber muitas vezes, puxa vida ele não me respondeu porque essa hora ele não está, está de folga ou ele está trabalhando em outra Universidade, porque nós não temos uma carga horária trabalhando num lugar só, vida de professor é um pouco em cada lugar.
<b>D</b>	Bom, no modelo adotado nessa instituição, nós temos as aulas/textos escritas e as vídeoaulas que também foram gravadas, a maioria delas pelo próprio tutor e no caso, a maioria das disciplinas que eu tutorio, eu fui o autor, e utilizamos algumas ferramentas avaliativas, como questionários, fóruns, chats. Atualmente não utilizamos chat, mas já utilizamos no passado. Já chegamos a utilizar também lição. Acho que as ferramentas são essas, que a própria plataforma nos permite utilizar.

	Várias ferramentas. A gente utiliza sempre aquela que permite maior interatividade, e é essa que eu gosto mais. Fóruns, chats, que eu gosto bastante. Chat é uma delícia fazer e, agora, a gente vai trabalhar também com wiki, que é uma ferramenta usada no Ead..., e assim, a gente usa as videoaulas que é necessário, aula-texto e sempre aquelas atividades onde o aluno pode estar mandando né..., ou construindo. Eu gosto bastante de trabalhar também com laboratório interativo, que é um laboratório que a gente coloca vários assuntos e temas da atualidade que contribuem para a formação e cidadania e que tenha a ver com a profissão, com a formação do profissional aluno. Ele vê vídeos, ele elabora slides com imagens, então a gente tenta fazer um trabalho com várias ferramentas para o aluno ter várias possibilidades de aprendizagem.
--	---

SUJEITO	10 – VOCÊ CONSIDERA QUE ESSE MODO DE ENSINAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA FOI ENSINADO/APRENDIDO OU FOI CONSTRUÍDO POR VOCE NO QUE TANGE AS FERRAMENTAS/TECNOLOGIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA?
A	Eu acho que foi uma mistura dos dois. Claro que nós tivemos aí um treinamento quanto à plataforma, mas foi um curso de uma semana, e pelo universo de possibilidades que tem a plataforma e a gente não consegue explorar tudo num curso, então acabou sendo é..., indo pelo autoconhecimento mesmo, mexendo e descobrindo, e..., eu acabei instituindo aí uma prática pra poder fazer esse contato do ensino, né..., porque realmente nós não tivemos uma formação de como ensinar. Isso porque vinha todo o material pronto para o aluno e nós só fazíamos a tutoria. Então o que eu tentava fazer eram os fóruns de discussão, e nesses fóruns tentar traduzir melhor, de uma forma mais didática para a realidade de nossos alunos, em relação ao material que às vezes era muito técnico. Então..., mas praticamente eu fui desenvolvendo essa prática..., essa dinâmica do ensino a distância.
B	Então, eu acho que é uma construção, né. Hoje eu tô bem focado no EaD. No início a gente tinha aquela resistência, né... até como professor: “Mas será que aprende mesmo?” E hoje eu estou convencido que é a solução pra levar o ensino aonde a gente não consegue. Principalmente o ensino superior onde eu trabalho. A gente consegue levar o ensino onde o presencial, as vezes não alcança, ainda mais falando em contabilidade. Então eu aprendi nesse dia-a-dia, né... Ensinando a gente aprende e aprendendo a gente vai ensinando... E há a construção... Isso, isso que é importante. Construir. Ainda é, ainda é. Sempre refletindo, as vezes a gente vê a dificuldade. Alguns resultados de avaliação mostram que o aluno não aprendeu nada. Outros mostram ao contrário, que o aluno aprendeu melhor que no presencial. Então eu acho que essa construção é eterna.
C	Eu penso que sim, o aprendizado para o professor, é enquanto professor e enquanto profissional, até mesmo de recursos humanos, ele é diário, nós não paramos de aprender... A cada dia sai uma técnica nova, uma ferramenta nova, você tem uma ideia nova. Uma maneira que você percebeu que você explicou e..., puxa vida o aluno não entendeu, não captou direito, aí você pensa: “perai e se eu falar de outra forma, se eu usar uma outra forma de explicar, quem sabe não fica melhor”. E o Ead é uma ferramenta fantástica, como é falei a pouco né..., pra quem dificuldade de horário, pra quem tá numa cidade que a faculdade mais próxima fica a 100, 200 Km de distância, não é... e ele quer melhorar de vida, ele quer progredir, ele quer estudar. Então ele tem uma ferramenta poderosa, que ele pode estudar no dia de folga. Ele pode no final de semana pegar a apostila, ler a apostila, responder as questões que tem lá disponíveis para ele para avaliação. E que muitas vezes o aluno do presencial tem essa facilidade toda, e ele não vai atrás também. Ele fica na sala de aula no ZapZap (sic), ele fica distraído. Ela fala: “opa, põe meu nome no trabalho aí...”. E ele acaba muitas vezes aos trancos e barrancos se formando e ele não tem condições, as vezes, de concorrer com aquele que fez a distância, mas estudou, mas se dedicou, que leu, que pesquisou, que procurou e que muitas vezes o aluno que fez o ensino a distância vai ser melhor que aquele do presencial. Eu acho o ead uma ferramenta fantástica. Tem que construir esse aprendizado... Tem que ser, né.... Porque é uma evolução. Vão saindo novos livros, vão saindo novas técnicas e você vai se atualizando com tudo isso. Senão você fica para trás, e você sabe que o mercado é exigente. E se você bobear o mercado te engole, chega alguém mais atualizado e passa a tua frente e você, depois não consegue se recolocar de novo no mercado de trabalho. Então você tem que acompanhar, não pode parar.
D	Eu acho que é um pouco das duas coisas, um pouco aprendido e um pouco construído, por conta de adequar as atividades às ferramentas disponíveis.
E	70% ensinado/aprendido, porque aqui a gente tem um trabalho muito bacana feito pela instituição. A gente tem um modelo padrão que é fantástico. E eu acho que 30% é o que a gente vai aprimorando, vai ajustando, mas dentro de uma flexibilidade que a gente possa trabalhar.

SUJEITO	<b>11 – COMO OCORRE A INTERAÇÃO COM SEUS ALUNOS (CHATS, FORUNS, MENSAGENS...)? QUAL SEU NÍVEL DE INTERAÇÃO COM OS ALUNOS? QUAIS SÃO OS PROBLEMAS MAIS RELATADOS NESSA PROCURA?</b>
A	<p>É a principio seriam os principais meios entre os chats, os fóruns, as mensagens né..., os comentários. Seria eu acredito que seriam os principais canais, né..., de comunicação via plataforma. O nível de interação é... então, a interação, como nosso curso é..., a parte do , ele..., o ensino, ele não é 100% a distância. (trata-se de um curso presencial com uma disciplina a distância) o ele acaba sendo uma carga horária de uma disciplina, então ela acaba sendo um curso semipresencial..., não sei se é assim que pode ser chamado. Mas, então nossos alunos, eles são de cunho presencial, então quando tem essa disciplina a distância, eles estranham um pouco, a principio, mas o ensino a distância é uma realidade de que veio, e que não volta mais. Que veio pra ficar devido a todas as ferramentas, devido a informatização, a globalização, enfim, estamos na era do conhecimento. Então, é..., eles estranham no começo porque eles chiam: “Ah professora, poxa, se eu me matriculei num curso presencial, porque que eu tenho que fazer essa disciplina a distância...”. Então no começo tem uma certa resistência, e nisso a interatividade na plataforma acaba sendo baixa..., média baixa né. É claro que quando vai chegando no final do semestre, aquela interação começa a aumentar, mas devido a cobrança de notas, a cobrança de participação, não que a interação é de costume do aluno estar ali direito. Então eu classifico essa interação de média baixa. Os problemas mais relatados... é..., por mais que eu dê a disciplina de microeconomia, que é uma disciplina que gera muita dificuldade até mesmo na sala de aula presencial, mais uma dos maiores questionamentos dos alunos é..., os insumos tecnológicos. Então ele já tem aquela resistência em querer fazer à disciplina a distância. Quando ele começa a fazer a disciplina a distância e os insumos tecnológicos..., eles são falhos, então isso desmotiva a acaba sendo um dos maiores problemas de reclamação, né..., às vezes eles nem..., as demandas de respostas dos emails não é nem de cunho da matéria e sim da plataforma, né..., você acaba mandando pro pessoal do helpdesk, né..., porque você não tem o que fazer, você é apenas um tutor da disciplina. Então se for pra tirar um gráfico aí de quais são as maiores dificuldades dos alunos..., voltando..., por ser um projeto piloto da instituição, seriam aí os recursos tecnológicos, mesmo..., para carregar vídeos, enfim..., não da disciplina.</p>
B	<p>A gente tem fóruns, Em todas as instituições que eu trabalho nós temos os fóruns, Em algumas instituições a gente tem o chat ao vivo e a webconferência, né..., e as mensagens que é comum pra todas as instituições. Então, basicamente é chat, fórum, webconferência e a mensagem. Esta é a interação. Meu nível de interação... Eu vou colocar médio. Porque eu gostaria que fosse mais intenso. Não acredito que seja baixo, né. Então tá na média, uns participam, outros não participam nada. Algumas instituições oferecem, outras não oferecem nada. Então eu acho que o legal é colocar na média. Os problemas são, por exemplo, no caso de contabilidade, os alunos as vezes não entende, não consegue entender. E contabilidade, não é você escutar, não é você ler, você tem que praticar. No meu modo de pensar, né... E as vezes o aluno não consegue ter essa prática. Então eu acho que a grande dificuldade é essa. O exercício ajuda mas ele faz o exercício sozinho, e aí vem a dúvida: Como construir o exercício juntos? Em sala de aula você dá o exercício e vai acompanhando os grupos, e no EaD a gente tem essa dificuldade, então é assim que eu vejo. Essa é a grande..., é o grande pulo do gato é matar essa charada: Como fazer isso?</p>
C	<p>Normalmente ele manda uma mensagem, e nós vamos respondendo aquela mensagem. Não há uma visualização, né. Não tem uma câmera onde nós possamos nos ver. Então ele manda a mensagem e eu vou respondendo. Ele diz: “Ah não entendi aquele ponto da disciplina” ... “da apostila tal”. Então eu vou, olha tentar explicar aquele ponto da apostila que ele tem dúvida. Depois eu procuro a coordenação e digo: “olha, tem isso aqui que precisa melhorar. Essa frase aqui, precisa trocar”. Se saiu um livro novo a gente precisa modernizar porque esse aqui já ficou na história do RH, não é uma ferramenta que se usa mais hoje, tanto que o RH deu guinadas nos últimos 40 anos, que é o tempo que eu estou nessa área de RH. E nesse tempo ocorreu umas 3 guinadas fortes, então, precisa acompanhar, porque senão o camarada fica para trás, fica ultrapassado. Olha, essa interação eu acho que ela tem uma dependência muito forte do aluno, né... É ele que tem que procurar o professor pois o professor fica à disposição. Enquanto eu era aluno, eu espregueia o professor até a última gota. Eu queria arrancar tudo dele. Eu sei que a diferença no final das contas é que eu vou pegar o diploma, vou pegar o canudo e dizer: “Eu estou formado”. Mas tem 500.000 pessoas com o canudo igual ao meu. Então a diferença é o que eu sei... “Oh professor olha esse assunto aqui: leia tal livro...”. Aí eu vou por fora procurar ler aquele livro que o professor me indicou. Ou seja eu vou seguir a indicação do meu professor e vou procurar saber mais do assunto indicado. E o aluno também pode acrescentar aquilo que o professor deu com sua vivência trazendo exemplos que possam enriquecer o aprendizado e dividir com os colegas. Então penso eu que a interação ocorre nesses momentos. De uma forma geral, em todos os sentidos, seja no presencial, seja no ensino a distância, o que eu vejo é que a maioria dos jovens dessa geração, eles não querem procurar, eles querem tudo pronto. Então eles dizem: “Professor o senhor pode olhar a minha nota. Poxa a nota está no portal. Mesmo nos cursos presenciais existe um lugar de divulgação das notas, onde elas são publicadas. Aí eu digo: “Mas você não viu no portal”. E o aluno diz: “Não, eu quero que o senhor veja para mim”. Então essa coisa de querer tudo pronto, sabe tudo mastigado. É uma coisa que me preocupa porque eles vão sair daqui da universidade, seja ela qual for, seja presencial ou a distância e ele vai para o mercado de trabalho e ele lá, ele vai ter que dar a resposta e não fazer pergunta. Ninguém vai dar respostas prontas para ele, ele é que vai ter que ter essa resposta. Então essa coisa de querer tudo pronto faz com que os alunos, as vezes me procure para tudo o que é assunto. Ele que tudo fácil. E isso me preocupa, pois eu já trabalhei em 5 ou 6 instituições e a realidade é a mesma. Já trabalhei em São Paulo e a forma de agir é a mesma. Então não é uma coisa que é de uma instituição que protege e passa a mão na cabeça ou de uma determinada região. Parece ser uma característica do jovem de hoje. Eu não sei o porquê disso, né. Talvez ele se acostumou ao computador que tem resposta pra tudo, então ele acha que o professor também é assim, resolve tudo, tem resposta para tudo. E o fato é que ele tem que pesquisar, tem que pensar, tem que ir atrás. Talvez esteja na forma de como criamos nossos filhos pois me lembro do meu pai dizendo: vai atrás, se vira, você vai ter que aprender. E eu ia, e aprendi, e ensinei meu filho assim também.</p>

D	<p>Sim. Nós temos disponível uma caixa de mensagens que os alunos entram em contato com o professor e os fóruns, nós temos diversos fóruns e como eu disse, em alguns semestres passados, nós tínhamos também sessões de chat. Atualmente só os fóruns e troca de mensagens. O nível de interação eu considero baixo, porque os alunos procuram pouco os professores. Por parte deles deveria haver mais interação. Nós temos, por exemplo, um fórum onde o quadro de avisos, onde nós postamos uma série de avisos para os alunos, uma série de mensagens, lembretes, e quando a gente retorna nesse fórum na semana seguinte, a gente não vê mensagem dos alunos. Provavelmente eles viram as mensagens, mas eles não interagiram. Os alunos normalmente relatam dificuldades na plataforma ou então porque perderam o prazo da atividade, é o que eles mais reclamam e eles também reclamam de que eles não têm tempo e por isso escolheram EAD; normalmente eu digo que eles têm que se dedicar no mínimo o mesmo tempo que eles se dedicariam a um curso se fosse presencial.</p>
E	<p>Sim. Chat é uma boa ferramenta para conhecer o aluno. Assim que ele entra a gente faz uma interação para conhecer o perfil do aluno. E mensagens, muitas mensagens. A gente gasta uma grande parte do tempo respondendo o aluno com as mensagens. É quase que um atendimento praticamente um a um. E os fóruns que a gente vai fazendo os comunicados gerais, mas claro que o atendimento um a um ele é essencial. O nível de interação eu considero médio, ou médio para alto. Bom o aluno tem bastante dificuldade de fazer trabalho em grupo no Ead. Eles têm uma grande dificuldade de interagir, principalmente quando a gente indica um grupo para ele. Porque a gente sugere um grupo dentro de um polo para que ele trabalhe junto. E as vezes eles falam: Ah Professora, a gente não consegue o contato com o colega, ele não responde ou ele desiste... Outra dificuldade que eu vejo é o aluno que não tem o hábito de leitura e dentro do ead ele precisa ler muito. Então é essa dificuldade que é o hábito da leitura que as vezes ele não tem o trabalho em grupo, pois por incrível que pareça o aluno precisa ter uma autogestão, uma autogestão também. O aluno que não tem uma disciplina de estudo também, fica bem complicado porque ele autogerencia o seu estudo.</p>

<b>SUJEITO</b>	<p><b>12 – COMO VOCÊ AVALIA A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NESSES CURSOS? NA SUA PERCEPÇÃO QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES DOS ALUNOS COM RELAÇÃO AO APRENDIZADO?</b></p>
A	<p>A aprendizagem dos alunos..., eles..., é..., foi interessante também nessa experiência piloto da disciplina de microeconomia..., é..., houve uma reprova muito grande da disciplina, devido até mesmo à dificuldade em entender, né..., por isso volto a dizer: “por ser um projeto inicial na instituição”, então muita falha também no canal da comunicação colaborou com a dificuldade da interpretação da disciplina, então..., é, houve muitas dificuldades nesse sentido, até mesmo eu terminei fazendo canais alternativos via email, via enfim, rede social, muitas vezes também usei a rede social, mas havia aí as dificuldades da disciplina de microeconomia. E meio que se juntou também com a dificuldade tecnológica dos alunos, então também, volto a dizer, que a quantidade de alunos que eu tinha que atender que era de 120 alunos, então muitas vezes... Ah, por ser no ensino a distância, tudo bem! Ah, 120 alunos, isso é quantidade, e quando você visa muita quantidade a qualidade fica a margem, infelizmente. Então, diferentemente se eu tivesse que dar um suporte pra trinta alunos, pra até cinquenta alunos. Com certeza eu conseguiria alcançar aí um ensino/aprendizagem muito melhor do que esses 120, todos de uma só vez, com as suas dificuldades, com suas limitações. Então foi uma dificuldade muito grande... o processo. as avaliações são divididas em atividades com menores valores, mas as provas é que tem o peso maior. Então as provas... o momento presencial da disciplina é o dia da prova. Então assim, a prova ela se dá de uma maneira dissertativa e alternativa. Geralmente é o que está dentro da apostila dos alunos. Geralmente é marcado uma data que geralmente é no sábado que as provas acontecem lá na instituição, e o aluno vai lá fazer a prova. Só que como eu disse as atividades tem os pesos menores e as nossas provas têm..., como é dividido, e o aluno tem que chegar até 100 pontos, então nossas provas são divididas em 35 pontos uma prova, 35 a segunda prova que já dá aí uns 70 pontos e aí as outras atividades somam os 30 pontos. Então se o aluno, ele deixar de..., porque como as atividades valem pouquinho então, 2 pontos, 3 pontos, 4 pontos, ele muitas vezes deixa de fazer, e tenta se garantir na prova, então isso também foi uma das grandes..., um dos grandes gargalos de reprova, porque o aluno deixava..., perdia muito prazo porque a disciplina a distância exige, como posso dizer..., comprometimento, então você tem que ser disciplinado no ensino a distância. E os nossos alunos, eles não tinham essa..., não que eles não sejam comprometidos, mas se você perdeu o prazo, isso é diferente do presencial que você entrega diretamente para o professor que reavalia a nota, e, no não simplesmente a atividade fecha na plataforma e não tem mais como você entregar. Sendo assim é uma questão sistêmica, então ele, o aluno, vai perdendo dois pontos. Vai perdendo três pontos e quando pensa que não, ele já perdeu aí 20 pontos e não sabe. Então ele tenta se garantir na prova, na qual ele não vai tão bem, aí onde entra com a reprova na disciplina.</p>
B	<p>Então, eu vejo de duas formas. Aquele aluno que tem o perfil de Ead, e o que é perfil de Ead? Ele gosta de estudar sozinho, ele se dedica, ele tem disciplina. Eu acho que a aprendizagem funciona, né... Onde eu vejo que não funciona é naquele aluno não incorpora isso. Ele acha que o Ead é mais fácil, ele acha que o Ead é só para ter um diploma. Aí a aprendizagem não funciona. Então eu acho que a gente precisa identificar esse aluno que vem pra aprender e identificar esse aluno que vem pra tirar um diploma, por exemplo, ou coisa do tipo, né... Então pra aquele que vem sério eu acredito que é até mais vantagem do que o presencial. Porque não adianta também estar presencial e dormindo na sala de aula, ou coisa do tipo, né... Com relação as maiores dificuldades... é a prática! É isso que dificulta. Se a gente conseguir transformar, falando-se em contabilidade, uma atividade onde ele interaja na prática do exercício, tirando dúvida, na hora que ele tem a dúvida. Não dá pra ficar esperando uma mensagem. Esperando o cara responder o Fórum. Para mim tem que ser naquele momento em que ele está com dúvida. Eu acho que é aí que a gente tem pensar em trabalhar. Então, a avaliação é a prova presencial que é obrigatória, e a gente tem os testes, né... Testes de múltipla escolha temos também a ferramenta de trabalhar online com os alunos, né... Onde..., online não né..., de trabalhar textos com os alunos onde ele vai dissertar sobre o assunto. Então a gente trabalha com atividades, testes, dissertativas e a avaliação presencial, que é obrigatória.</p>

C	<p>Reafirmo, a aprendizagem depende do interesse do aluno. Se ele quer aprender não importa se é presencial ou se é a distância. O que vai determinar a aprendizagem é o interesse dele. Ele vai ler, ele vai buscar e ele vai aprender. Então você nota que você passa o semestre todinho e você vê no sistema que os alunos que estão fazendo questionamentos, já que eles ficam registrados, você nota que são os mesmos sempre. Eu tenho aluno do primeiro semestre comigo que eu peguei novamente em outra disciplina do segundo semestre, e do terceiro semestre que ele nunca entrou em contato comigo. Ai eu me pergunto, será que ele entende tudo tão fácil e ele não tem dúvida nenhuma? As vezes pode ser que ele trabalhe na área e está buscando somente formação, mas ele tem um conhecimento prático que atende a disciplina. Não é uma questão da EaD, essa é uma questão geral, pois no presencial é a mesma coisa. É aluno que entra e sai, acaba o semestre e ele não aprendeu nada. E quando você está corrigindo a prova e você vê..., nossa de quem é esse nome e você não lembra. Dentre 50 e 60 alunos, tem aquele que entra responde a chamada e vai embora. A nota desse aluno é média tendo em vista que ele não te faz nenhuma pergunta, não questiona nada. Ou seja, ele passa em branco. Então sabe o maior interesse é dele do aluno, seja no presencial seja no ensino a distância.</p>
D	<p>Olha, tem alguns alunos que se destacam, outros nem tanto, outros fazem o mínimo possível, o mínimo necessário pra atingir as metas né? Eu acho que ela é válida para locais onde o ensino não chega, mas nós temos alunos inclusive na cidade de São Paulo, e inclusive na Baixada Santista, que eles teriam acesso às instituições de ensino, aí a gente fica pensando se é preguiça do aluno ou se não, se realmente ele não tem condições de cursar o ensino à distância. Alguns alunos, eles reclamam que não entenderam e que tiraram nota baixa e reclamam, evidentemente, das notas, mas quando a gente vai visualizar o histórico do aluno, ele não fez nenhuma pergunta anterior, ele não interagiu com o professor dizendo que não entendeu a vídeoaula ou que não entendeu a aula texto e também que não entendeu a questão proposta na atividade, porque uma coisa é ele não entender a questão, outra coisa é ele querer a resposta da questão enquanto ela ainda está aberta para ser avaliada; então essa falta de interação do aluno para com o professor acaba evidentemente evidenciando essa dificuldade de aprendizado. O aluno tem que ser um pouco mais autodidata no ensino à distância. Com relação a avaliação, existe uma prova presencial, que ela tem o maior peso, e existe uma série de atividades ao longo do semestre, essas atividades podem ser questionários, ou podem ser fóruns, ou podem ser envio de arquivos, construção de textos, enfim, isso normalmente quem determina é a própria instituição. Já foi um pouco mais livre, digamos assim, o professor podia construir as suas atividades, mas atualmente, nessa instituição, é um pouco mais rígido nesse sentido, um pouco mais já previamente determinado.</p>
E	<p>Eu acho boa, pois eles têm varias possibilidades, várias atividades diferenciadas. A prova é de peso bom. E quando ele não é aprovado numa primeira prova ele ainda tem a possibilidade fazer o exame. Ele tem a possibilidade de fazer a prova substitutiva. Então assim, chances ele tem bastante. A média é puxada, não é uma média baixa pois ele é aprovado somente com média 6. A gente entende que por ser um curso de ead é uma média avançada. E assim agente tem uma reprovação dentro daquilo que a gente entende razoável para os cursos de ead. Ele pode fazer as DPs, né..., na maior parte do curso o aprendizado é muito bom, tanto que nas provas eles acabam mantendo um desempenho melhor no ead do que até mesmo em cursos presenciais. E a maior dificuldade seria, repito trabalhar a disciplina, a leitura, ou seja, ter uma autogestão do estudo.</p>

<b>SUJEITO</b>	<p><b>13 – CASO TENHA VERIFICADO QUE O ALUNO NÃO APRENDEU. VOCÊ COSTUMA REVER O PLANO DE ENSINO? VOCÊ ESCRIVE OS CONTEÚDOS DO CURSO? INCLUI MATERIAL NOVO? INSERE VÍDEOS, ARTIGOS, ETC...?</b></p>
A	<p>É..., como foi um projeto piloto que eu participei, então, o que aconteceu..., e houve uma reprova muito alta..., não só na disciplina de microeconomia, mas a micro foi uma das..., é..., a vedete da reprova, então a própria instituição, é..., viu que não foi erros no ensino a distância e sim a forma como foi colocada. Então, infelizmente nesse sentido pros alunos não se sentiram prejudicados, que muitos deles, né..., se sentiram prejudicados, porque houve falha na plataforma, enfim uma série de situações aí..., então a alternativa foi dar um aulão presencial, né..., de recuperação desses alunos, para eles tentarem fazer uma nova chamada, né..., um exame para evitar as dependências..., Porque iam ficar de dependência da disciplina né. Então a alternativa, infelizmente. Nós tivemos que voltar para a sala de aula onde eu instituí as quatro aulas à noite e dei revisão de toda a disciplina e para ver o que havia agregado. E aí o que eu percebi em sala de aula. Que muitos, é..., tem sim a dificuldade na disciplina, mas muita coisa eles se lembraram do material, então, assim..., a educação à distância ela funciona? Ela funciona. Mesmo porque os alunos começavam a ver sentido na explicação, então eles mesmos buscavam as teorias. Ah, é..., porque tem aquele outro modo, então eles mesmos linkavam todo o material, né...Então, assim, a falha tecnológica perdeu o sentido na matéria.Então a partir do momento que eu fui para a sala de aula com o mesmo material, eles começaram a ver sentido na disciplina e eles foram bem na prova, que a gente conseguiu reduzir, o nosso material, ele não é elaborado por nós, ele é elaborado lá na matriz, em Belo Horizonte, então eu não conseguia..., eu não posso nem rever, eu não tenho a autonomia de rever o material, se tivesse ficaria muito melhor.Assim..., é...,de trazer para a realidade dos nossos alunos, porque assim..., é uma coisa..., é você trabalhar com o aluno que é uma realidade regional, que é... Que são os nossos aqui da baixada. Que você pode usar o porto, então tá muito mais dentro da realidade dele, do que da realidade que é de outro Estado, por exemplo, né... Então ficou muito... A dificuldade de elencar foi também nesse sentido, né..., as questões regionais.</p>
B	<p>Então, em alguns casos, quando a gente identifica, nós acertamos né... O que eu acho uma pena é que nós acertamos para o próximo semestre. Esse aluno que passou por esse conteúdo, nós não conseguimos recuperar. As vezes no presencial você consegue resgatar alguma coisa, né... No a distância de repente quando você percebe essa dificuldade, já passou, já mão dá mais pra voltar. Mas identificando, sim. Para o próximo semestre a gente sempre tá ajustando. Criando atividades novas, fazendo o negócio um pouquinho dinâmico, né... Só que é para o futuro, não é para o presente.</p>

C	Olha, eu vejo uma dificuldade deles com relação à base, ao ensino básico. Então questões simples de interpretação, às vezes eles não compreendem. Ou seja, ele dificuldade até de interpretar o texto. Então certos problemas não são pelo fato de atuar nesta ou outra modalidade. O problema vem lá de trás. Não é a universidade que vai sanar essa dificuldade de interpretar, ela consegue amenizar, mas não vai sanar, pois eles não conseguem interpretar uma conta simples. Uma continha ou outra ele precisa fazer e ele não consegue fazer um cálculo simples. Por exemplo, você tem o cálculo de insalubridade grau mínimo que 10% de um salário mínimo, e ele sabe o que tem que fazer, contudo não consegue executar uma multiplicação. Os erros de ortografia são gritantes. Então são essas coisas que me fazem pensar que o ensino básico está falido. Não só no Ead, mas na universidade como um todo. Se eu vejo que a questão do aprendizado é uma coisa pontual, ou seja, se é um ou dois alunos que não estão aprendendo, eu vou tratar diretamente com ele através de conversas via mensagem, pois está satisfazendo o resto do grupo. Agora se forem muitos alunos, então eu revejo tudo. Mas repito, quando a dificuldade está bem lá atrás, você não tem às vezes ferramentas que permitam essa correção de problemas do passado, pois eu não sou professor de matemática, eu não tenho a técnica pedagógica para ensinar matemática, eu sei fazer... E uma parte significativa não compreende algo que é do ensino fundamental. Então eu estou tentando ensinar dentro do meu raciocínio, de uma maneira que seja compreensível. Então às vezes falta preparo pedagógico para sanar certas dúvidas pelo fato de sermos professores de uma área técnica como é o bacharel em contabilidade, e não termos a ferramenta de um professor de matemática por exemplo.
D	Rever o plano de ensino não, mas nós podemos sim, incluir materiais extras, então eu tenho o costume de incluir pequenos textos, vídeos; todos eles, evidentemente, de domínio público, ou de sites e revistas de notícias, com citação da devida fonte, isso nós fazemos, e principalmente no início do semestre há uma interação no sentido de cobrar dos alunos que eles não estão presentes, que eles não estão acessando a plataforma; a sala de aula. No decorrer do semestre isso fica um pouco mais em segundo plano, por conta das nossas outras atividades.
E	Sim, pois o moodle dá muitas possibilidades pra nós. A gente consegue saber quais foram as questões mais erradas. A gente tem um NDE que é o Núcleo Docente Estruturante que a gente pode fazer esse levantamento e ver a necessidade de reforço. Lógico que nosso papel é estar revendo e atualizando sim, o plano de aula e se necessário até o Projeto Pedagógico do Curso. E a gente tem sim esse acompanhamento de dar uma outra atividade ou revê-la e refazê-la de uma maneira diferente afim de permitir que o aluno aprenda, e com certeza a gente faz isso com frequência. A gente verifica também quais as atividades que o aluno teve um desempenho não muito bom. A gente tabula essas informações numa planilha de excel, verificando quantos alunos acertaram aquela questão, quantos erraram e quantos não responderam e aí a gente faz um trabalho e entrega para o NDE que juntamente com o professor desenvolve esse trabalho. Então procuramos interagir tanto o professor quanto o NDE.

SUJEITO	14 – VOCÊ COSTUMA REFLETIR SOBRE SUA PRÁTICA NOS CURSOS A DISTÂNCIA? ESSA REFLEXÃO OCORRE COM O GRUPO OU INDIVIDUALMENTE?
A	Sim, com certeza. Eu sei que tem que rever mesmo, é..., mesmo porque a gestão do conhecimento é algo contínuo, né..., e dinâmico, principalmente no mundo que é tão interativo, onde o ensino a distância, ele..., se ele não tem aquela vertente da gamificação pro aluno, ele... Não digo os alunos assim, mais conservadores, né, mais experientes, porque o..., ele é pra todas as idades, mas principalmente para essa moçada que tá vindo, você tem que ter uma plataforma diferenciada, ou algo assim que eles fiquem como posso dizer... Empolgados com aquela roupagem, porque tudo faz parte pro aprendizado. Sim, sim ocorre em grupo, tanto é que a gente discute muito sobre isso. Hoje como a moda agora é rede social... é a rede do curti e compartilha... é o feedback... por mais que você tenha aquela regra que você pode dar o feedback dentro de 48 horas úteis, o aluno, ele quer pra agora. Ele quer o imediato. Ele mandou um email, ele quer a resposta imediatamente. Então, assim o ensino a distância, ele traz isso também, essa agilidade no sistema, porque ele quer agilidade.
B	Sempre. Sempre estar refletindo. Sempre estar tentando mudar. E ainda no papel de coordenação que eu tenho, a gente às vezes a gente fica inventando coisas, né. Porque quer mudar, quer interagir, quer melhorar, né... Então a gente está refletindo a cada momento. Ocorre em grupo sim. Nas reuniões com os professores. No bate papo com os amigos, com os colegas. A gente está sempre discutindo isso: óh que tal fazer isso, que tal fazer uma vídeoaula diferente, que tal fazer um questionário diferente, e assim por diante.
C	Sim, tem que pensar sempre sobre a nossa prática. O que se pode melhorar? Como podemos melhorar? Até mesmo, devido as minhas reflexões, pude fazer sugestões a instituição de ensino, através do meu coordenador, com relação as minhas ideias, que poderão ser inseridas num próximo semestre. Tenho projetos de integralização de disciplinas num laboratório prático virtual. Sei que é um projeto audacioso e complexo para o Ead, pois tenho a ideia, mas não sei como ela poderá ser inserida no moodle, mas sei também que essa modalidade permite esse tipo de inovação. E essa reflexão se estendo aos colegas, acontecendo em grupo também.
D	Sim, e gostaria inclusive de ter um pouco mais de tempo para refletir sobre isso e até mesmo de ter um grupo de discussão na instituição sobre isso. O que acontece sim, é uma reflexão normalmente individual ou um bate papo com um outro colega, com um coordenador seu mais próximo, mas eu sinto falta de ter isso efetivado na instituição; esse grupo de discussão sobre o papel do docente.

<b>E</b>	Nós temos reuniões semanalmente com nossa coordenação geral, sendo que essa reflexão, ela vem em grupo e individualmente. Então é colocado em pauta as dificuldades e as perspectivas. É também passada orientações semanalmente quanto as metas a atingir dentro daquilo que foi proposto. Então como a gente tem essas reuniões em grupo, a gente reflete o que o colega fez de bom e que a gente não está fazendo ainda. Então é uma maneira da gente estar melhorando e refletindo as próprias práticas. Então o contato da coordenação com professor constantemente permito que o mesmo dê sugestões e assim o ead vai melhorando.
----------	---

<b>SUJEITO</b>	<b>15 – VOCÊ, ATUALMENTE, SENTE NECESSIDADE DE ATUALIZAR-SE DIDATICAMENTE PARA ATUAR NO ENSINO A DISTÂNCIA? JUSTIFIQUE</b>
<b>A</b>	Sim. É justamente por conta dessa dinâmica diferenciada, volto a dizer a parte de gamificação. Não dá pra você ficar no modelo cartesiano, sendo que hoje tudo é interativo. Pra você segurar a atenção de um aluno você tem que usar da criatividade e inovação, e a criatividade e inovação vem aí do constante estudo, constante atualização, capacitação para poder esse aluno se sentir atraído, né... e assim sem capacitado, enfim.
<b>B</b>	Precisa. Porque a ferramenta é dinâmica e ela está sempre mudando. Sempre tem novidades, sempre tem coisa nova e não dá pra ficar trabalhando a mesma coisa..., ficar na mesmice. Então, tem que estar se atualizando semestralmente, vamos falar assim, renovando-se.
<b>C</b>	Sim, e inclusive fiz um curso recente aqui na própria universidade, que tratava desta parte didática. E o legal é que foi um curso a distância com atividades e deu até direito a um diploma.
<b>D</b>	Sim, sinto, mas por outro lado também existe a questão do tempo, são tantas atividades que o docente tem que fazer ao longo do semestre, que sobra pouco tempo para isso, e são atividades que poderiam ser repassadas para um tutor e não necessariamente para um professor, aí vai de modelo de EAD para modelo de EAD; essa é a minha realidade atual.
<b>E</b>	Para atuar na educação a distância precisa ter atualização constante. As ferramentas vão sendo desenvolvidas e não tem como. Você precisa estar atualizado sempre, pois por mais que a gente tenha uma bagagem do ato de ensinar da sala de aula, tudo que vier para melhorar a aproximação do nosso público hoje, que é o nosso aluno informatizado, que é de uma geração super adiantada nas novas tecnologias, que a cada dia tem uma coisa nova. Anualmente praticamente está sendo atualizado o moodle, não tem como não se atualizar didaticamente para acompanhar, então a gente precisa se atualizar constantemente.

<b>SUJEITO</b>	<b>16 – A IES ONDE VOCÊ LECIONA POSSUI UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO OU ATUALIZAÇÃO PELO FATO DE ATUAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA? SE SIM, COMENTE.</b>
<b>A</b>	Olha, eu acredito que sim, mas para os professores que atuam na graduação e agora como eu estou na pós-graduação, né... então... mas vira e mexe vem comunicado de formação, e justamente com essa preocupação da inovação. Então... é eu... com certeza tem essa formação continuada para os nossos tutores. Tanto é que, antes nós éramos apenas tutores, agora a faculdade, ela está indo para uma nova vertente de começar a trabalhar vídeos com nós professores, para estar passando para os nossos alunos, nós os professores membros da instituição, porque hoje o que o aluno assiste não somos nós, e sim é um professor que está distante literalmente, ou seja que ele não tem contato. Então hoje a faculdade ela está começando a montar o seu estúdio. A trazer nós professores pra fazer o aulão pro aluno, com a nossa sistemática, para justamente tentar aproximar aí esse ensino/aprendizagem a distância dos nossos alunos e com a nossa cara.
<b>B</b>	Então, é... Eu leciono em três, né... Duas nós não temos o programa. Em uma a gente tem, mas é..., acho que ainda é superficial, mas tem, né... De modo geral acho que não é trabalhado isso com os professores. Acho que a instituição deveria trabalhar melhor com o professor. Existe um modo em cada instituição. Por exemplo a que tem treinamento, a gente está sempre criando coisa nova em detrimento dessas reuniões, desses treinamentos, dessa preparação. As demais não. As demais é uma coisa que você vê e tenta fazer... É mais isolado. Sozinho. No qual não vejo tanto resultado assim. Diferentemente da outra instituição que tem a capacitação. Aonde tem o grupo de discussão o negócio é mais dinâmico, é mais interativo e a gente produz mais. A gente percebe isso.
<b>C</b>	Sim, existe uma sala de formação de professores que propõem atividades e a leitura de artigos com temáticas sobre a educação a distância, ensino/aprendizagem, didática, dentre outros temas que permitem o aprimoramento do professor que atua ali no ensino a distância.
<b>D</b>	Atualmente existe, mas é uma formação muito mais assim, é didática, mas muito mais voltada para a pedagogia do que para os cursos que não são da área de pedagogia, então para quem atua, por exemplo, em administração como eu, sente uma certa dificuldade de compreensão, inclusive dos textos, das teorias pedagógicas, e eu ainda tenho uma outra visão, de que nós não lecionamos para crianças, portanto, nós deveríamos discutir andragogia, porque nós lecionamos para adultos, e não pedagogia, como normalmente esse curso de formação foca.

<b>E</b>	Nós temos uma sala de formação de professores onde são colocadas várias atividades ali, mas antes das atividades, são feitas discussões, leituras, debates e há também proposta de elaboração de artigo sobre temas voltados para a educação a distância. Aí a gente trabalha não só o perfil de quem ensina na educação a distância, que vai melhorar a nossa formação, mas também como novas ferramentas..., usar novas ferramentas pra gente poder aplicar no outro semestre. Então primeiro a gente faz um trabalho de treinamento para depois implementar. Um exemplo que está ocorrendo agora é o wiki, que é uma ferramenta que a gente trabalhou na sala de formação de professores e esse semestre e que é para implantar para os alunos do semestre que vem. Então é um trabalho muito legal, e que é rico de tarefas, de informações. E tem uma interação não só entre os professores, mas também pelos professores responsáveis pela nossa formação. Então é assim, a gente tem todo apoio para o desenvolvimento sim.
----------	--

<b>SUJEITO</b>	<b>17 – O QUE É SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA?</b>
<b>A</b>	Então... Na minha concepção o tutor, ele fica limitado aquele material que foi fechado para ele conduzir. Já o professor, o titular da disciplina, eu acredito que ele tenha mais liberdade nesse sentido da formação do plano de aula, do plano de trabalho da disciplina. O tutor, ele fica ali... o tira dúvidas, já o professor não, o professor ele o mais, é o que tem a autonomia. O tutor eu sinto que ele não tem uma autonomia. Eu vou ser bem sincera agora... bem sincera mesmo... Quando me convidaram para o , eu falei oba... Vou fazer o meu horário, porque a gente tem essa possibilidade de trabalharem qualquer lugar sem precisar estar lá na universidade. Então você tem aí... você faz a sua agenda, né... E já o presencial não. No presencial você tem o horário pré-estabelecido. Você tem que tá... é... se você está bem ou se você está mal, você tem que estar lá, né, com a cara e com a coragem, enfim né... Mas estão assim, quando me convidaram para o ensino a distância eu falei nossa... Vou fazer meu horário. Se não tiver bem, eu entro a hora que eu quiser na plataforma, porque eu tenho 48 horas úteis para responder o aluno, então nossa, eu tenho assim a flexibilidade. Me senti assim uma liberdade. Só que quando eu comecei a trabalhar no ensino a distância eu senti ao contrário na execução. Porquê... porque por mais que você tenha essa flexibilidade de horário, que você faz a hora que você quiser, em casa, final de semana. Só que como eu havia falado eram 120 alunos, então são 120 atividades, são 120 atividades dissertativas, então, assim... como eu falei a faculdade estabelecia 4 horas por semana e eu trabalhava muito mais que isso. Se eu pegar um final de semana..., principalmente em época de prova. Eu pegava pra começar a corrigir as provas, eu falava vou começar sábado de manhã então e sábado eu acabo. Mas são 120 dúvidas individuais, então eu me via no final de semana passando a madrugada corrigindo prova, corrigindo atividade e não parava. Então na minha concepção eu trabalhei muito mais nodo que no presencial. Por que no presencial você está ali, você dá a sua aula, você tira as dúvidas de maneira geral, você acaba, você vai embora. O seu trabalho fica de certa maneira ali.
<b>B</b>	Eu me considero mediador. Ou seja mediar juntamente com o aluno na plataforma a aprendizagem e o ensino. Então eu me considero um agente mediador.
<b>C</b>	Olha, eu reconheço todos os termos e acho que todos têm um papel fundamental no processo. Cada um tem a sua tarefa, um não interfere no trabalho do outro, mas todos se completam. São figuras que colaboram para que o resultado final seja o aprendizado do aluno. Para que ele agregue valor técnico para o aluno. Então é importante, pois se faltar uma peça dessa engrenagem vai comprometer o funcionamento final. Mas se fosse para eu me definir em uma palavra seria "professor". Ser professor não tem diferença na educação a distância ou na presencial. Ser professor é ensinar aquilo que é uma paixão sua. E eu sou apaixonado pela minha área que é recursos humanos. Aprendi estudando com profissionais mais gabaritados do que eu e hoje eu ensino na educação a distância com o mesmo zelo que me foi ensinado, então se amanhã papai do céu me chamar e vou feliz por ter dividido com o outro aquilo que eu aprendi. E espero também que alguns dos meus alunos prossigam nessa arte de ensinar levando o meu legado. Então ser professor é ensinar é sentir prazer no resultado final. É ser reconhecido pelo aluno como aquele que ensinou e que o incentivou a prosseguir e a melhorar na área.
<b>D</b>	Bom, na minha realidade, é um pouco de tudo, porque em algumas salas de aulas, eu estou sozinho, então eu sou o professor, tutor e eu fui o conteudista; tenho que atualizar o material com uma certa regularidade e sou o único mediador. Quando as turmas são um pouco maiores, aí é que nós temos a figura de um tutor junto com o professor à distância, mas o papel, ele ainda não é muito claro, porque nós, tanto professor como tutor executamos muitas tarefas idênticas, algumas evidentemente são exclusivas do professor, como elaborar atividades avaliativas, mas eu respondo mensagens que são dúvidas técnicas do aluno, por exemplo, qualquer um de suporte com menos informação, poderia responder e que me toma um tempo, então o papel ainda não está claramente definido, e é um pouco de tudo nessa instituição.
<b>E</b>	Ser professor na educação a distância, a gente primeiro tem que ser um apaixonado desenvolvimento das pessoas e amar as pessoas também. E a educação a distância é assim, amar as pessoas versus tecnologias. Então é assim uma compatibilização daquilo que tecnológico para aquilo que tem de valores pessoais. Então cidadania, valores de formação da sociedade, responsabilidade com a sociedade. Então é assim como a tecnologia pode estar ajudando nesse desenvolvimento de caráter de formação do indivíduo e que vai ser importante para todos nós, para ele também e para a sociedade. Então ser professor na educação a distância é se doar totalmente, então se eu quero ser..., tem que ser integralmente; e de coração e de cérebro. Porque tem desafios e tem que ter a vontade de estar indo para frente sempre. Não tem como se acomodar, pois na educação a distância não permite, pois é muito trabalho, mas é muito gratificante também.

SUJEITO	18 – OS ALUNOS O CONSIDERAM PROFESSOR DA DISCIPLINA?
A	Professora, e era engraçado que essa turma de microeconomia que eu dei a distância num semestre, no semestre seguinte eu peguei essa turma no presencial com macroeconomia, então eu conhecia a todos pela lista de presença, só que pra surpresa deles eles não imaginavam que eu fosse a Carla da educação a distância. Porque lá aparecia para eles a professora... a foto da professora que escreveu a disciplina. Então quando eu entrei em sala de aula e que me apresentei..., e sem falar a própria troca de email assim na época do ensino a distância, né... que era... porque juntava a dificuldade da disciplina, juntava a dificuldade da plataforma, então assim foram troca de e-mails amorosos, que quando eu cheguei em sala de aula no semestre seguinte e eu me apresentei e falei quem eu era eles quase caíram para trás. Porque eles não imaginavam que era a professora dali mesmo, da faculdade... eles achavam que eles nunca iam ver esse professor, por isso que eles falavam, que eles pintavam, que eles bordavam nos e-mails, enfim...
B	Acho que eles vêem como professor. Eles não discernem pelo fato de atuar na educação a distância. Continuam tratando com o professor os questionamento da disciplina. Então eu entendo que me enxergam como professor.
C	Olha se não tem esse feedback, o reconhecimento não é tão simples quanto no presencial, mas as mensagens que eu recebo no virtual, como por exemplo agradecimentos do aluno pela explicação, denotam sempre a figura do professor. Às vezes eles chegam a pedir desculpas por acharem que estão perturbando, então eu esclareço que o meu papel aqui é esse de dar o feedback necessário para o aluno.
D	Sim, alguns alunos que interagem, eles vêem essa diferença; é raro um professor receber um elogio., normalmente o aluno só reclama de nota, isso e aquilo, mas as poucas mensagens de elogios, elas deixam claras que eles estão elogiando o trabalho do docente, do professor. O conteúdo que eles conseguiram aprender com o professor.
E	Sim vê como professor, tanto que as vezes eles falam: Eu encontrei uma pessoa que me lembrou a senhora, pois fala muito sobre tal coisa, pois é despachada na maneira de falar e fala sobre currículo, fala sobre treinamento eu a vi me lembrei da professora. Então é bem bacana. E teve uma sala que eu precisei deixar a disciplina para poder me dedicar à coordenação e a disciplina se chama administração de recursos humanos, e as vídeoaulas, que foi eu que gravei porque eu também sou professora autora, e aí os alunos mandam mensagens para mim querendo falar sobre coisas que eu falei na disciplina, mesmo sendo agora outro professor, mas eles querem falar com aquela professora, aquela que ele viu ali na gravação. Porque ele me ouviu falar alguma coisa que ele quer continuar. E esse querer continuar é muito bacana porque a pessoa naturalmente criou o interesse e quer se aprofundar naquele assunto. E não foi uma vez só. Eu já recebi varias mensagens onde eu falo assim: olha..., eu respondo, eu converso, mas não deixe de entrar em contato com o professor responsável da disciplina. Então eu fico muito feliz quando eles me reconhecem como professora e vem para querer discutir o assunto das gravações, mesmo atualmente não estando responsável pela disciplina.

## ADENDO IV – RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

DATA	OCORRÊNCIA
<b>1904</b>	é registrado na seção de classificados da primeira edição do Jornal do Brasil, um anúncio que oferecia profissionalização por correspondência para datilógrafo;
<b>1912</b>	através do jornal “O Estado de São Paulo”, os leitores foram informados de que poderiam aprender pelo correio. O Instituto de Ciências Herméticas prometia cursos por correspondência em dez partes sobre hipnotismo, magnetismo, medicina oculta e magia teúrgica de forma gratuita;
<b>1913</b>	o vice-diretor, Sr. Alberto Souza, da Faculdade Livre de Direito de São Paulo, realizou uma proposta para que a faculdade desenvolvesse uma área voltada para o ensino da distância, visando levar a educação para o interior e outros estados. A diretoria aprovou o projeto por unanimidade;
<b>1919</b>	são encontradas ofertas de cursos não presenciais de inglês, português e francês, oferecidos pela Academia Comercial Mercúrio; cursos de inglês e contabilidade oferecidos pela Escola Berlitz, e cursos de datilografia oferecidos pelo Instituto Moderno;
<b>1923</b>	Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto lideram um grupo que criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a qual oferecia cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia via programa de rádio;
<b>1934</b>	é instalada a Rádio-Escola Municipal na cidade do Rio de Janeiro, por Edgard Roquette-Pinto, através de um projeto apresentado para a então Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal, no qual os estudantes tinham acesso a folhetos e esquemas de aulas, os quais recebiam por correspondência;
<b>1936</b>	Roquette-Pinto tornou-se o principal inspirador e primeiro diretor do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), que promovia e orientava o uso do cinema para a educação. -a Rádio Sociedade é doada, e passa a ser chamada de Rádio Ministério da Educação e Cultura (MEC), hoje conhecida como Rádio MEC.
<b>1939</b>	surge em São Paulo o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, denominado Instituto Monitor, que na época atendia ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor;
<b>1941</b>	surge o Instituto Universal Brasileiro, sendo considerado o segundo instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes de forma sistemática, que foi fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, que chegava a formar mais de 4 milhões de pessoas e até hoje possui uma grande quantidade de alunos. Outras organizações, depois juntaram-se ao Instituto Monitor e ao Instituto Universal Brasileiro, sendo elas responsáveis pelo atendimento de milhões de alunos em cursos abertos de iniciação profissionalizante a distância. Algumas dessas instituições atuam até hoje. • 1941 – ainda neste ano, surge a primeira Universidade do Ar, que durou até 1944, que foi a primeira iniciativa de formação de professores secundaristas via rádio;
<b>1947</b>	surge a nova Universidade do Ar (UNAR), patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. O objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os programas, gravados em discos de vinil, eram repassados às emissoras que programavam as emissões das aulas nos radio postos três vezes por semana. Em dias alternados, os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios, com o auxílio dos monitores (MARQUES, 2004). A experiência durou até 1961, entretanto a experiência do SENAC com a Educação a Distância continua até hoje;
<b>1959</b>	é criado pela Diocese de Natal, Rio Grande do Norte algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB), marco na Educação a Distância não formal no Brasil. O MEB, envolvendo a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o Governo Federal utilizou-se inicialmente de um sistema rádio-educativo para a

	democratização do acesso à educação, promovendo o letramento de jovens e adultos. A Igreja Católica e o Governo Federal fizeram uso do sistema radio educativo, com o objetivo de promover a educação, a conscientização, a politização e a educação sindicalista;
<b>1962</b>	na cidade de São Paulo é fundada a Ocidental School, que existe até hoje, de origem americana, focada no campo da eletrônica;
<b>1965</b>	entra em vigor em São Paulo a Lei Estadual nº 3.344, que regulamenta a Educação a distância no Estado;
<b>1967</b>	o Instituto Brasileiro de Administração Municipal dá início as suas atividades na área de educação pública, utilizando-se de metodologia de ensino por correspondência; ainda neste ano, a Fundação Padre Landell de Moura criou seu núcleo de educação a distância, com metodologia de ensino por correspondência e também via rádio.
<b>1969</b>	o Ministério das Comunicações baixa uma portaria na qual se determinava obrigatoriamente a duração e a gratuidade das programações educacionais nas emissoras comerciais.
<b>1970</b>	surge o Projeto Minerva, um convênio firmado entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, visando a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. Este projeto foi mantido até o início da década de 80;
<b>1972</b>	o Brasil enviou para a Inglaterra um grupo de educadores, tendo à frente o conselheiro Newton Sucupira. Ao fim dos trabalhos foi elaborado um relatório que marcou uma posição reacionária às mudanças no sistema educacional brasileiro, colocando um grande obstáculo à implantação da Universidade Aberta e a Distância no Brasil.
<b>1974</b>	é criado o Instituto Padre Reus sendo transmitido pela TV Ceará os cursos das antigas 5ª à 8ª séries (atuais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental), com material televisivo, impresso e monitores; Surge, também, o Projeto-SACI, que se tratava de um projeto de educação primária via satélite, criado para atender as quatro primeiras séries do antigo primeiro grau. SACI é a sigla de Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares, cujo ideal teve como modelo o relatório Advanced System for Communications and Education in National Development (ASCEND), realizado pela Stanford University, nos Estados Unidos, de quem obteve consultoria. Esse relatório alertava sobre a eficácia de um protótipo de sistema de utilização do audiovisual com a finalidade de educação primária. A adoção de educação por satélite foi vista como uma solução no contexto dos anos 70, quando o número de analfabetos no Brasil era considerado um entrave à modernização do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. O projeto foi interrompido em 1978 sob o argumento dos altos custos de manutenção de satélites e das diferenças culturais entre o perfil dos programas, produzidos no interior do estado de São Paulo. Iniciativa conjunta do Ministério da Educação, do Centro Nacional de Pesquisas e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) e do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), o projeto Saci utilizava o formato de telenovela. Inicialmente, fornecia aulas pré-gravadas, transmitidas via satélite, com suporte em material impresso, para alunos das séries iniciais e professores leigos, do então ensino primário no estado do Rio Grande do Norte – onde foi implantado um projeto piloto. Em 1976, registrou um total de 1.241 programas de rádio e TV, realizados com recepção em 510 escolas de 71 municípios (MENEZES e SANTOS, 2001)
<b>1976</b>	é criado o Sistema Nacional de Teleducação, com cursos através de material instrucional. Segundo MARQUES (2004) “o programa que operava principalmente através de ensino por correspondência” e realizou, também, algumas experiências (1977/1979) com rádio e TV. Em 12 anos, o Sistema acumulou 1.403.105 matrículas, em cerca de 40 cursos diferentes.
<b>1978</b>	a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Padre Anchieta assinaram um convênio para produzir o Telecurso 2º. Grau, que foi primeiro projeto de educação da entidade, de iniciativa inédita, no qual uma rede comercial de televisão brasileira seria usada para divulgar o supletivo. As aulas também eram transmitidas pelo rádio. O público, formado por alunos adultos, pretendia fazer o exame para tirar o certificado do ensino médio.

<b>1979</b>	a Universidade de Brasília se torna a pioneira no uso da Educação a Distância, no ensino superior brasileiro com cursos veiculados por jornais e revistas;
<b>1981</b>	o Centro Internacional de Estudos Regulares (CIER) do Colégio Anglo-Americano é fundado, oferecendo o Ensino Fundamental e Médio na modalidade a distância com o objetivo de permitir que as crianças, cujas famílias estivessem temporariamente morando no exterior, continuassem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.
<b>1983</b>	surge o projeto “Abrindo Caminhos”, desenvolvido pelo SENAC, que se tratava de uma série de programas radiofônicos sobre orientação profissional na área de comércio e serviços. - Consolidam-se na década de 80 a EaD via televisiva, ou também chamada de Teleducação ou Telecurso no qual os cursos são ofertados até hoje pela Fundação Roberto Marinho que iniciou seus trabalhos nesta modalidade, que já se fazia presente desde a década de 70, neste modelo de educação, com aulas via satélite complementadas por kits de materiais impressos. Nessa época, o país era considerado um dos líderes da modalidade, com os pontos fortes também no Projeto SACI e Projeto Minerva, que já capacitava professores com formação, apenas, em magistério. (MARQUES, 2004)
<b>1984</b>	Projeto IPÊ, realizado pela TV Cultura, no Estado de São Paulo. Programa de atualização de docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, al, utilizando multimeios e materiais impressos.;
<b>1988</b>	é estabelecido dentro da nova Constituição Federal, em seu art. 206, o princípio básico que determinava a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, sendo estes, preceitos importantes do ensino a distância;
<b>1989 a 1990</b>	com o avanço dos meios de comunicação e a ampliação do acesso as tecnologias processaram-se nesse período, a informatização e a reestruturação do Sistema de Teleducação;
<b>1990</b>	registra ainda a criação da Universidade Aberta de Brasília (Lei nº 403, de 29 de dezembro de 1992), podendo atingir três campos distintos, Ampliação do conhecimento cultural: organização de cursos específicos de acesso a todos; Educação continuada: reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que já passaram pela universidade; Ensino superior: englobando tanto a graduação como a pós-graduação
<b>1991</b>	o programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto tem início e em 1995 com o nome “Um salto para o Futuro”, foi incorporado à TV Escola (canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED)) tornando-se um marco na Educação a Distância nacional. É um programa para a formação continuada e aperfeiçoamento de professores, principalmente do Ensino Fundamental e alunos dos cursos de magistério. Atinge por ano mais de 250 mil docentes em todo o país.
<b>1992</b>	a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) inicia um programa de formação de professores para aplicar um curso de licenciatura a distância, sendo que esta ação foi considerada em época, pioneira - é criada a Universidade Aberta de Brasília, acontecimento bastante importante na Educação a Distância do nosso país;
<b>1994</b>	é criado pela Universidade Federal de Mato Grosso o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), com o objetivo de implantar cursos de pedagogia a distância, sendo esta instituição considerada vanguardista a oferecer graduação a distância.
<b>1995</b>	é criado o Centro Nacional de Educação a Distância e nesse mesmo ano também a Secretaria Municipal de Educação cria a MultiRio (RJ) que ministra cursos do 6º ao 9º ano, através de programas televisivos e material impresso. Ainda em 1995, foi criado o Programa TV Escola da Secretaria de Educação a Distância do MEC; -foram estabelecidas diretrizes válidas até hoje, e foi nesse contexto, que conforme destaca Marques (2004), o Departamento Nacional de Educação criou um setor destinado exclusivamente à EaD, através do CEAD (Centro Nacional de Educação a Distância).

<b>1996</b>	é criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo Ministério da Educação, dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira. É neste ano também que a Educação a Distância surge oficialmente no Brasil, sendo as bases legais para essa modalidade de educação, estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) que revogou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃOa, 2010)
<b>1999</b>	o MEC começou a se organizar para credenciar oficialmente instituições universitárias para atuar na EaD, processo que ganhou corpo em 2002. (MARQUES, 2004)
<b>2000</b>	é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro.
<b>2002</b>	o Cederj é incorporado a Fundação Centro de Ciências de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Fundação CECIERJ)
<b>2004</b>	vários programas para a formação inicial e continuada de professores da rede pública, por meio da EaD, foram implantados pelo MEC. Entre eles o Pró-letramento e as Mídias na Educação. Estas ações conflagram na criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
<b>2005</b>	é criada a Universidade Aberta do Brasil, que foi concebida por uma parceria entre o MEC, Estados e Municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância; - entra em vigor a Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, com o objetivo de caracterizar a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorrem com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.
<b>2006</b>	entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância (BRASIL, 2006)
<b>2007</b>	entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2007)
<b>2008</b>	entra em vigor em São Paulo, a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) Nº 77/2008, que estabelece orientações para a organização e distribuição dos componentes do ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo, que dentre outras providências, permite que o ensino médio a distância possa ser não-presencial até o limite de 20% da sua carga horária.
<b>2009</b>	entra em vigor a Portaria nº 10 de 02 julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil (BRASIL, 2009)
<b>2011</b>	A Secretaria de Educação a Distância é extinta.

Fonte: dados de pesquisa