



## **FÓRUM TEMÁTICO - OPORTUNIDADES E DESAFIOS DAS PRÁTICAS E DA GESTÃO DE ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO A DISTÂNCIA**

**EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PERCEÇÕES DE DISCENTES E DOCENTES DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR MINEIRA**

**DISTANCE EDUCATION IN ACCOUNTING COURSE: PERCEPTIONS OF STUDENTS AND TEACHERS OF A PRIVATE INSTITUTION**

**EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL CURSO DE CONTABILIDAD: PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y PROFESORES DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA**

**Kely César Martins Paiva, Dra.**

Faculdade Novos Horizontes/Brazil

[kely.paiva@unihorizontes.br](mailto:kely.paiva@unihorizontes.br)

**Andreia Oliveira Santos, Bacharel**

Faculdade Novos Horizontes/Brazil

[andreia.santos@mestrado.unihorizontes.br](mailto:andreia.santos@mestrado.unihorizontes.br)

**Valéria Rezende Freitas Barros, Bolsista I.C.**

Faculdade Novos Horizontes/Brazil

[valeria.barros@unihorizontes.br](mailto:valeria.barros@unihorizontes.br)

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções de discentes e docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis de uma instituição particular, relativas à educação a distância (EaD). O referencial teórico abordou o ensino à distância, a plataforma *moodle*, e competências profissionais e docentes. Quanto à metodologia, a pesquisa caracteriza-se como descritiva e qualitativa nos moldes de um estudo de caso. Os dados coletados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado foram submetidos à análise de conteúdo. A instituição e os sujeitos (oito professores e 22 alunos) foram escolhidos pelo critério de acessibilidade. A plataforma *moodle* é vista pelos pesquisados como ferramenta complementar e de apoio para parte dos entrevistados e sua influência na formação dos alunos é tímida, observando-se significativa resistência por parte dos sujeitos quanto à EaD e maior preferência por aulas presenciais. Nas atividades de EaD, foi constatada maior interação, troca de experiências e informação por parte dos alunos, quando comparados aos professores. Dentre as competências docentes mais exigidas na EaD, destacam-se os conhecimentos de informática. A falta de tempo e a rejeição pelo novo foram pontos realçados pelos entrevistados. Diante dos achados e das limitações do estudo, traçou-se uma agenda para pesquisas futuras.

**Palavras-chave:** Educação a distância; Plataforma moodle; Competências profissionais docentes; Ciências contábeis; Docentes; Discentes.

### **ABSTRAT**

The objective of this study was to analyze the perceptions of students and teachers of the undergraduate course in Accounting Sciences of private institution, about distance education (DE). The theoretical approached the distance education, the moodle platform, and professional and teaching competences. Regarding the methodology, the research is characterized as a descriptive and qualitative case study. The data collected through interviews with a semistructured script was submitted to content analysis. The institution and the subjects (eight teachers and 22 students) were chosen by the criterion of accessibility. The platform moodle is seen by the respondents as a complementary and support tool and for part of the interviewees and its influence on the formation of the students is shy, observing significant resistance by part of subjects concerning distance education and greater preference for classroom. In distance learning activities, was found more interaction,

exchange of experiences and information by students when compared to teachers. Among teaching competences most required in DE, the computer knowledge are highlighted. Lack of time and the rejection by the novelty were highlighted by respondents. Given the findings and limitations of the study, an agenda for future research were outlined.

**Keywords:** Distance education; Moodle platform; Professional and teaching competences; Accounting Sciences; Teachers; Students.

## RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las percepciones de los estudiantes y profesores del curso de licenciatura en Contabilidad de una institución privada, sobre educación a distancia (ED). El teórico se acercó a la educación a distancia, la plataforma Moodle, y las competencias profesionales y de enseñanza. En cuanto a la metodología, la investigación se caracteriza por ser descriptivo y cualitativo en términos de un estudio de caso. Los datos recogidos a través de entrevistas con un guión semi-estructurado fue sometido a análisis de contenido. La institución y los sujetos (ocho profesores y alumnos 22) fueron elegidos por el criterio de accesibilidad. La plataforma Moodle es visto por los investigadores como una herramienta complementaria y de apoyo a los entrevistados y su influencia en la formación de los estudiantes son tímidos, observando una resistencia significativa por parte de los temas relativos a la educación a distancia y una mayor preferencia por las clases. En las actividades de aprendizaje a distancia, se encontró una mayor interacción, el intercambio de experiencias e información por los estudiantes en comparación con los profesores. Entre las competencias de enseñanza requeridos en la mayoría de ED, se destaca el conocimiento de la computadora. La falta de tiempo y el rechazo de los nuevos puntos fueron destacados por los encuestados. Teniendo en cuenta los resultados y las limitaciones del estudio, elaboró una agenda para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Educación a distancia; Plataforma moodle; Las competencias profesionales y de enseñanza; Ciencias Contables; los profesores; Los estudiantes.

## 1 INTRODUÇÃO

O conhecimento científico tem passado por várias mutações: segundo Moraes (2010), o que se aprende hoje, amanhã estará defasado. Waquil e Behar (2009) comungam desta ideia ao afirmarem uma ruptura entre a cultura oral e a cultura digital, proporcionada pelos avanços tecnológicos, ocasionando uma “revolução” informacional. Nesta perspectiva, o ensino superior não se constitui exceção. As inovações tecnológicas permitiram o conhecimento ir além das cadeiras universitárias, para o aconchego do lar ou qualquer outro ambiente em que o aluno tenha acesso à *internet*. A educação a distância (EaD) se apresenta como um contraponto ao ensino convencional e submerge-se no mundo virtual, redefinindo noções como tempo, espaço e público, no qual se encontra um paradoxo: a educação a distância passar a ser “sem distância”(MORAES, 2010), tendo em vista a evolução e utilização crescente das tecnologias de informação e comunicação (TIC’s) .

A Lei nº 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB (BRASIL, 1996), regularizou o ensino a distância e a Portaria nº 4.059 (MEC, 2004, p.1) no seu artigo 1º estabeleceu que “as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial”.

Com isso, as plataformas voltadas para o *e-learning*, como é o caso do *moodle*, ganharam destaque devido sua natureza flexível, com múltiplas funcionalidades e possibilidades, mas, por outro lado, têm-se constituído desafios às mudanças pedagógicas e organizacionais enfrentadas pelas Instituições de Ensino Superior (VALENTE; MOREIRA, 2007), remodelando a figura do professor, os formatos dos materiais e os

procedimentos didáticos, valorizando a autoinstrução e autodisciplina do aluno (MORAES, 2010) neste ambiente virtual de aprendizagem e interatividade. Mac Labhrainn et al (2006) ressaltam que a opção por plataformas de *e-learning* está assentada na gestão da mesma, bem como nas competências que os utilizadores possuem ou precisam adquirir (VALENTE; MOREIRA, 2007).

Diante das mudanças promovidas pela EaD no ensino superior e a relevância do tema no contexto educacional nacional, a pergunta que norteou esta pesquisa foi: quais as percepções iniciais de alunos e professores do curso de Ciências Contábeis, quanto à EaD em uma instituição de ensino superior (IES)? Em resposta, o objetivo geral consiste em analisar as percepções de discentes e docentes do curso de graduação em Ciências Contábeis, relativas às atividades de educação a distância (EaD) recentemente implementadas em uma instituição particular mineira. Para tanto foram traçados os objetivos específicos: (1) descrever e analisar a influência das atividades de EaD disponibilizadas na plataforma o *moodle*, como delineada pela IES, na formação dos alunos do curso em Ciências Contábeis, tanto na sua percepção quanto na dos docentes; (2) descrever quais as competências específicas que o docente precisa ter para desenvolver suas atividades na plataforma *moodle*; e (3) descrever e analisar as mudanças advindas do EaD nas relações entre docentes e discentes, na percepção dos próprios.

A realização desse estudo justifica-se nas recomendações de Belloni (2009), no que tange a avançar nas discussões sobre o tema, para perceber os seus benefícios e apontar critérios de acessibilidade e qualidade. Do ponto de vista organizacional, os resultados desse estudo podem vir a contribuir com mudanças e melhorias nos processos relativos à EaD em instituições de ensino, como aludem Ronchi, Ensslin e Reina (2011). Quanto à contribuição social, abrem-se possibilidades em termos de oportunidades, flexibilidade, liberdade e desenvolvimento crítico para grande parte da população, por meio da inclusão no contexto educacional, como recomenda Nunes (2009). Além disso, outros estudos, como o de Campanario, Plonski e Garcia (2010), apontam a necessidade de pesquisas relacionadas às temáticas aqui abordadas no campo das ciências sociais aplicadas, nas quais se inserem a Administração, as Ciências Contábeis e o Turismo. Por fim, Dias e Leite (2010) alegam que, na contemporaneidade, o contexto da sala de aula abrange a perspectiva de ensino presencial e à distância. Assim, “não é o espaço físico que a caracteriza, mas a dinâmica da prática pedagógica que é desencadeada, materializando diferentes concepções de aprendizagem que convivem no espaço escolar, obviamente, nem sempre de forma harmoniosa” (DIAS; LEITE, 2010, p.48), daí a importância de se debruçar sobre as perspectivas de discentes e docentes a respeito da EaD.

O presente estudo está constituído em cinco seções: após esta introdução, apresentam-se as referências conceituais sobre: ensino a distância e plataforma *moodle*; competências profissionais; e competências profissionais docentes e as especificidades da EaD; na terceira seção, apresenta-se a metodologia da pesquisa; na quarta, as análises e os resultados da pesquisa; na quinta e última seção, as considerações finais. Por fim, apontam-se as referências utilizadas na pesquisa.

## **2 ENSINO A DISTÂNCIA**

A característica da proximidade física, no contexto ensinar e estudar, conforme Peters (2010) perdurou por milênios. Assim, ainda há uma concepção do ensino a distância ser considerado “de antemão”, uma

excepcionalidade, não se permitindo comparabilidade ao estudo face a face. Peters (2010, p.47) destaca a dificuldade em se promover métodos didáticos específicos para a EaD, no intuito de “encontrar meios e caminhos para superar, reduzir, amenizar ou até mesmo anular a distância física”.

No entanto, a EaD não é uma novidade do séc. XXI. Na década de 1970, a disseminação de instituições de ensino superior a distância ocorreu em várias partes do ocidente: a Open Universty, em Londres – Inglaterra (1971); a Universidad Nacional de Educación a Distância da Espanha, em Madri (1973), a transformação da Athabasca University do Canadá em universidade a distância (1975); a fundação da Universidad Abierta de Venezuela (1977) e a criação da Uned Costa Rica (1978) (MORAES, 2010).

Segundo Alves (2009, p.9) “há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EaD, especialmente até os anos 70”. Porém, conforme o autor, devido aos conflitos de interesse, somente em 1996, após a promulgação da Lei 9.394, a LDB (BRASIL, 1996), foi regulamentada e incentivada a EaD, garantindo, no seu art. 80, o incentivo do poder público ao desenvolvimento e veiculação de programas nessa égide.

Um marco na história da EaD, foi sentido nos anos de 1980, devido ao acelerado desenvolvido nas tecnologias de informação e comunicação, “da fibra ótica, da tevê a cabo, dos satélites, das redes de computadores”, ocasionando maior expansão, popularização e redução nos custos (MORAES, 2010, p. 30).

Os Decretos n<sup>os</sup> 2.494 (BRASIL, 1998), 5.622 (BRASIL, 2005) e 6.303 (BRASIL, 2007) regulamentaram o artigo n<sup>o</sup> 80 da Lei 9.394 (BRASIL, 1996) de maneira mais concreta, normatizando credenciamento das instituições e o reconhecimento dos cursos ofertados nessa modalidade educacional (GIOLO, 2008). Esses decretos, além de tratar dos aspectos burocráticos para os credenciamentos, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, também identificam as deficiências e irregularidades e trazem medidas regulatórias no intuito de inibir as fraudes nos consórcios, convênios, entre outros (GIOLO, 2008). A portaria n<sup>o</sup> 4.059 (MEC, 2004, p.1), no seu art. 1<sup>o</sup>, estabeleceu que “as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial”. A mesma portaria também instituiu limitações, como: a carga horária não pode exceder vinte por cento do proposto para o curso no todo; a obrigatoriedade de promover encontros presenciais com o professor, bem como para realização de atividades avaliativas; a constituição de tutores, entre outros. Quanto às avaliações, Rosa e Maltempi (2006, p.66) explicitam uma face importante do trabalho do professor, alegando que

cabe ao professor promover a avaliação formativa de maneira que esta participe do processo cognitivo estabelecido a partir das ações de aprendizagem, de forma a estabelecer um grau de satisfação com os significados negociados durante a ação educativa.

Nesse sentido, dá-se um tom diferenciado ao papel do professor, daí a importância de suas competências profissionais docentes no processo de EaD.

Nos estudos realizados por Alves (2009), o Brasil contava, em 2008, com 158 instituições credenciadas pelo governo federal, ministrando cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. No contexto mundial, acredita-se haver pouco mais de 500 entidades utilizando a EaD. Segundo Belloni (2009), a EaD para países pobres significa solução para os problemas educacionais, já para os países ricos melhoria na qualidade do ensino

presencial. Para a autora, a educação a distância tende a se tornar um elemento singular no sistema educacional, assumindo um papel de eminente importância no contexto da educação continuada.

Para Moraes (2010), há duas possibilidades que se deve levar em consideração quanto à EaD: a primeira refere-se a abarcar mais pessoas em face dos cursos presenciais; a segunda diz respeito à ampliação da própria educação em um sentido dilatado, independentemente de ser presencial ou a distância. Para que o sistema de ensino nessa égide agregue um maior número de pessoas, torna-se necessário a diversificação das instituições, a descentralização, a diminuição de custos, a facilidade em termos de acesso físico e instalações, e maior eficácia para recrutar e selecionar estudantes e professores.

No aspecto educacional, as novas tecnologias delinearam um contexto diferenciado quanto à comunicação e à transmissão do conhecimento, possibilitando a estruturação de “paisagens educativas mais ricas, variadas e complexas” o que permite “incluir o mundo na aula” e a “aula no mundo” (MARTINS, 2003, p. 92). Giolo (2008, p. 1229) acrescenta que o fundamental nesse processo são as relações diretas entre os envolvidos enquanto balizadores principais do agir humano.

Behar (2009) destaca uma das características norteadores da EaD: ser estabelecida por um conjunto de sistemas que tem por primícias as separações entre docente e discente em termos espaciais e temporais, que precisam ser geridas numa perspectiva pedagógica, abarcando professores, alunos, tutores e monitores.

Porém, para ocorrer uma melhoria na comunicação e interação entre os atores, na construção da EaD, Moraes (2010) destaca a necessidade de romper com o tradicionalismo e lançar-se à inovação no ensino superior, no que tange à introdução do contexto *online* para as aulas presenciais. O autor indica possibilidades de inovações mediante duas dimensões de análise, quais sejam: o nível de profundidade das mudanças implementadas, que podem ser superficiais ou profundas; e, o foco das ações, que pode restringir-se ao docente ou abarcar a comunidade da instituição. Conjugando-se as possibilidades, encontram-se ações que caracterizam quatro vetores de inovação no ensino superior, como descritos no Quadro 1.

Quadro1 - Vetores da inovação no ensino superior

<b>Mudanças superficiais: simples inovações “técnicas”, pontuais</b>			
<b>Docente isolado</b>	Utilização individual das novas tecnologias em apoio ou complemento dos métodos tradicionais. Exemplos: atendimento por <i>e-mail</i> , <i>home page</i> da disciplina (programa, textos).	Mudanças formais sem transformação pedagógica, de atitude ou procedimento. Exemplos: presença da instituição na internet, matrículas eletrônicas, oferta de bibliotecas virtuais (livros, artigos, teses, revistas, vídeos, etc.).	<b>Comunidade universitária</b>
	Emprego individual das novas tecnologias para atualizar a formação: renovação do papel do docente, do estudante, da metodologia. Exemplos: substituição de aulas presenciais por virtuais; criação de fóruns.	Nova cultura acadêmica: ênfase no estudante, na aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, na aquisição de competências.	
<b>Mudanças profundas: Inovações metodológicas estruturais e duradouras</b>			

Fonte: (MORAES, 2010, p. 66)

A respeito desses vetores expostos no quadro anterior, Moraes (2010, p. 66) explica que “da direita para a esquerda e de cima para baixo, há gradações mais do que saltos”, porém são quebras de paradigmas no contexto da vida social, pelo fato do “acúmulo de mudanças quantitativas” poderem resultar em ocasiões de “ruptura ou mutação qualitativa”.

Nesta perspectiva da EaD, surge o *e-learning*, baseado em plataformas multifuncionais que rompem com o contexto pedagógico e didático tradicional das IES, como é o caso da plataforma *moodle*. O *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* é um ambiente de aprendizagem da EaD, cuja primeira versão foi desenvolvida pelo australiano Martin Dougiamas, em 1999, na Universidade de Perth - Austrália (ALVES; BRITO, 2005). Trata-se de um sistema de gerência de curso desenhado para ajudar educadores que desejam criar cursos *online* com qualidade. Seu *software* é usado em todo o mundo por universidades, escolas, empresas e professores independentes por ter código aberto. Valente e Moreira (2007) relatam que a palavra *moodle*, no seu significado mais íntegro, descreve a ação frequente que conduz a resultados criativos, realizando com prazer o que tem que ser feito. Pulino Filho (2005, p.1), por sua vez, destaca que esse sistema “permite que a sala de aula se estenda para a internet” [...], onde “o professor pode publicar anúncios e notícias, estabelecer e recolher trabalhos, publicar jornais eletrônicos e recursos” que envolvam fóruns, chats, textos *wikis*, questionários, etc.

Esta capacidade de moldar a plataforma *moodle*, conforme peculiaridades e demandas de IES, disciplinas, discentes e docentes, segundo Valente e Moreira (2007, p.784), está assentada nas mãos dos administradores e professores baseados em determinados princípios ou valorização de princípios opostos, que permite criar tanto ambientes de “discussões filosóficas construtivas” quanto “ambientes conducionistas skinerianos”. Nesta “interação social”, o novo conhecimento é construído a partir da colaboração recíproca, principalmente em “um contexto de intercâmbio de experiências pessoais”, que desenvolvem competências, no que tange à comunicação, na “habilidade de participar nas discussões com colegas e tutores em modo construtivo”, proporcionando, ao final, uma análise crítica (PULINO FILHO, 2005).

Seixas e Mendes (2006) aludem que, ao vislumbrar o sistema *e-learning*, torna-se necessário utilizar tecnologias de informação e comunicação (TIC's) atualizadas, não se esquecendo da perspectiva humana e possibilitando, assim, um modelo de EaD dinâmico e eficiente, no intuito de promover melhores resultados. Porém, Dias e Leite (2010, p.47) firmam que “as tecnologias alteraram para sempre a forma de produzir/interagir com o conhecimento”. Com o debate aberto, há quem defenda a idéia de que

Os avanços tecnológicos têm sido impactantes muito mais por favorecerem a transformação profunda dos processos ensino-aprendizagem do que pela variedade e novidade dos equipamentos. Assim, criou-se um novo paradigma que está, pouco a pouco, sendo introduzido no modelo presencial. Trata-se de uma nova fronteira de educação, agora com a perspectiva de se ensinar e aprender em rede (SEIXAS; MENDES, 2006, p.4).

Deste modo, “delineia-se a relação entre o contexto, o processo de aprendizagem, a geração e manutenção de competências e reconhece-se, por outro lado, a dependência entre as entidades envolvidas – indivíduo e organização” (OLIVEIRA; PAIVA; MELO, 2008, p. 3). Assim sendo, as inovações tecnológicas emergem exigindo de professores e alunos um novo posicionamento diante dos padrões desenhados para a EaD,

no desvincular-se de preconceitos e abrir-se a essa realidade inevitável. Este processo exige o desenvolvimento de outras competências profissionais.

### 3 COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS, DOCÊNCIA E EAD

Zarifian (2001) conceitua a competência como a capacidade que o indivíduo tem de assumir iniciativas além do previsto, compreender e dominar situações em constante mutação, ser responsável e reconhecido por terceiros. É a inteligência praticada em situações que se encontram apoiadas nos conhecimentos adquiridos que vão se transformando ao longo do tempo pela complexidade das situações. “É o conjunto de qualificações ou características preconizáveis, que permite a alguma pessoa ter desempenho superior em certo trabalho ou situação” (DUTRA; HIPÓLITO; SILVA, 2000, p.162).

Para Fleury e Fleury (2001, p.21), a competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) defendem que novas competências surgem por meio das competências já existentes ou competências comuns a todos. Essas competências comuns a todas as profissões, os autores denominaram como metacompetências, as quais são observáveis no comportamento dos profissionais, tendo certas componentes-chaves que abrangem outras, por sua vez. Desse modo, Cheetham e Chivers (1996) desenvolveram o modelo de competência tendo como núcleo quatro componentes das competências profissionais, descritas abaixo:

- a) Cognitiva/conhecimento: diz respeito à posse adequada de conhecimentos e capacidades relacionadas ao trabalho para sua devida realização
- b) Funcional: trata da capacidade para realizar uma série específica de tarefas da função, execução de tarefas de forma eficaz;
- c) Comportamental ou pessoal: espelha a importância das características comportamentais tais como autoconfiança, sensibilidade, pró-atividade, resistência etc.;
- d) Ética/valores: refere-se à aplicação efetiva e adequada de valores em contextos profissionais.

Visando adequar o modelo a organizações brasileiras e, em especial, à profissão docente no nível superior, Paiva (2007), adicionou a componente política ao referido modelo de competência profissional desenvolvido por Cheetham e Chivers (1996). Tal componente avalia as relações de poder no exercício profissional, sendo dividida em quatro níveis: pessoal, profissional, organizacional e social. Para a autora, competência profissional é a:

Mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional) e socialmente (comunitário) (PAIVA, 2007, p. 45).

Assim sendo, o modelo adaptado por Paiva (2007) entende que a competência profissional não se trata de uma potencialidade para o agir, de um saber ou conjunto de saberes, mas de sua mobilização efetiva e observável na ação do profissional e nos resultados que ele apresenta. Tais resultados são observados pelo próprio sujeito e por terceiros que lhe reportam suas percepções, de modo que ele possa refletir na e sobre sua ação e revisitar tanto as componentes individualmente como a forma como elas são externalizadas no seu cotidiano (suas metacompetências). Observe a figura 1 que sintetiza o modelo:

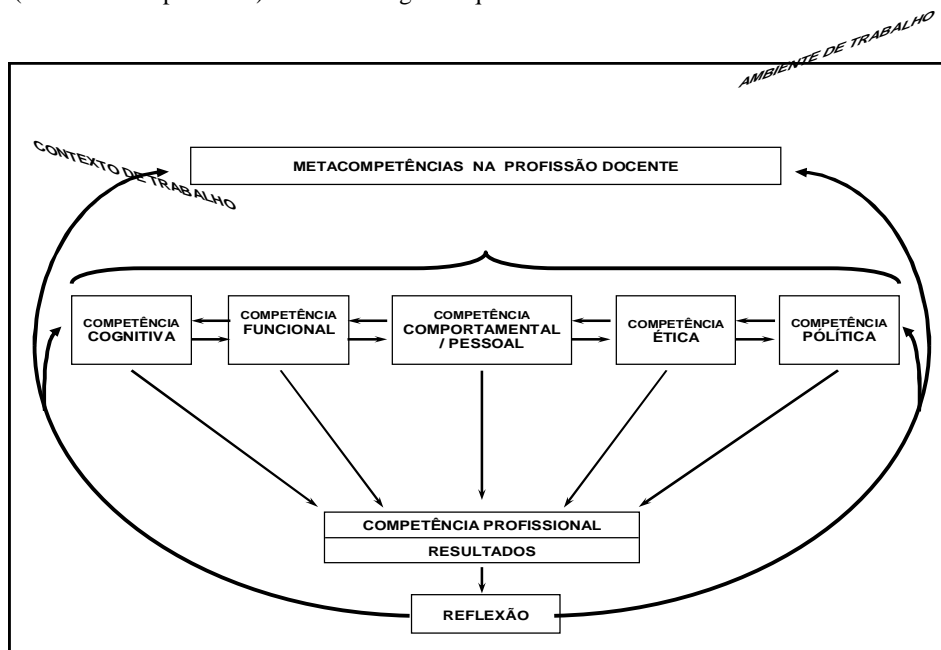


Figura 1 – Modelo de competência profissional adaptado de Cheetham e Chivers (1998), conforme Paiva (2007). Fonte: (PAIVA; MELO, 2009, p. 5)

Note-se, ainda, que esse movimento em torno das competências é influenciado por características de personalidade e pela motivação do sujeito que, dependendo do ambiente e do contexto de trabalho, poderá ter suas competências legitimadas, ou não, devido aos resultados que apresenta. Assim sendo, na pesquisa aqui apresentada, firma-se o papel do docente pautando-se na mobilização das competências éticas, comportamentais, funcionais, cognitivas e políticas, no intuito de formar indivíduos aptos no agir responsável, a tal ponto de ser reconhecido por terceiros, resultando na legitimação de suas competências adquiridas e almejando desenvolver outras, inclusive por meio da EaD.

Sobre a docência, especificamente, Tardif e Lessard (2005) afirmam ser ela uma das mais antigas profissões, tão antiga quanto a medicina e o direito. Foi na década de 1980 que a questão do saber dos docentes fez emergir milhares de pesquisas no mundo anglo-saxão e, recentemente, na Europa. Tais pesquisas levaram temáticas sobre conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que são “efetivamente mobilizados e utilizados pelos professores em seu trabalho diário” (TARDIF, 2002, p. 10), saindo da égide da qualificação que capacita, mas não garante resultados, e rumando para a noção de competência, cujo resultado é observável *a posteriori* e legitimado pelos envolvidos (PAIVA, 2007). Assim, competência é o que se “entrega” (DUTRA, 2001) e não o que se é capaz de fazer; ou seja, o que o professor entrega é o conhecimento de modo que o aluno



possa aprendê-lo. A este respeito, Zabalza (2004) afirma que o aprender não se configura na simples acumulação de informações, mas no desenvolvimento da capacidade de organizá-las e delas tirar seu maior proveito.

Quanto às competências dos docentes decorrentes dos contornos multifacetados do ensino, Pimenta e Anastasiou (2002) sublinham novas exigências em termos de: conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinadas criticamente, etc. As autoras ressaltam que, além dos conhecimentos específicos e pedagógicos, o docente precisa ater-se a aspectos éticos, compromisso com o resultado proveniente do ensino apresentado, sensibilidade e sabedoria.

Nessa perspectiva, Zabalza (2004) acrescenta que o docente necessita, primeiramente, estar comprometido com o aluno, proporcionando ao mesmo, o conhecimento intelectual e a prática na disciplina que leciona, o que reflete as componentes ética, comportamental e cognitiva, segundo modelo de Paiva (2007). Para tanto, Zabalza (2004) afirma ser necessário alinhar duas competências: a competência científica e a competência pedagógica, as quais espelham as componentes cognitiva e funcional do modelo de Paiva (2007). Esta relação entre professor e aluno é definida por Tardif e Lessard (2005, p. 29) como uma “interação humana”, já que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 31), o que exige a presença de componentes comportamental, ética e política (PAIVA, 2007) no cotidiano desse profissional.

Educação não existe sem interação. As direções do ensinar e do aprender são fortemente fundamentadas nas relações e ações efetuadas entre professores, alunos e meio ambiente. As práticas pedagógicas apoiam-se cada vez mais na tecnologia e, com isso, o processo de aprendizagem está determinando o repensar da ação do ensinar. É mediante a avaliação da aprendizagem que se obtêm as informações relevantes sobre o aluno, de como ele se desenvolve e constrói conhecimento (LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009, p. 204).

Assim sendo, a profissão docente pode ser configurada como uma “profissão interativa”, visto que neste trabalho existe uma variedade de tarefas a cumprir e, portanto, diversas competências profissionais envolvidas. Deste modo, “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35), o que implica componentes comportamental, ética e política (PAIVA, 2007). Há, pois, uma necessidade de potencializar a interatividade da aprendizagem na perspectiva EaD, promovendo a curiosidade do discente sobre o conteúdo apresentado, conforme aludem Behar et al (2009).

No contexto da EaD, docentes e discentes precisam mobilizar suas capacidades (pessoais, sociais e acadêmicas) nas mais diversas situações, no intuito de que suas competências fiquem face a face aos desafios atuais (e futuros) e que tal combinação de recursos e ações possibilitem o desfecho esperado (DIAS; LEITE, 2010), ou seja, a aprendizagem do aluno: um resultado valioso e legítimo, fruto de ações competentes.

Especificamente sobre a competência docente em EaD, Belloni (2009) enxerga três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. Porém, de acordo com a autora, a formação dos docentes para a EaD “extrapola o âmbito científico e pedagógico do campo da educação para se situar no campo político e institucional, onde estão em jogo seus fatores determinantes” (BELLONI, 2009, p. 89), o que se traduz em ações pautadas em todas as componentes do modelo de competência profissional de Paiva (2007).

Nesse contexto, deve-se atentar para o aspecto motivacional do aluno EaD, com suas particularidades tão diversas em termos de aprendizagem, as quais são contemporizadas e conduzidas pelo professor no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Peters (2010) alerta para os contrapontos existentes entre a didática utilizada no ensino superior presencial e à distância. Seixas e Mendes (2006) comentam que há uma grande necessidade de inovar as competências docentes, muitas vezes impossibilitadas pelas barreiras, dificuldades e falta de apoio, já que, “urge desconstruir concepções e ações enraizadas na cultura acadêmica e parte-se para adoção de novos paradigmas e modelos de ensino-aprendizagem” (SEIXAS; MENDES, 2006, p.5).

Já do lado do aluno, Behar (2009, p. 26) destaca competências necessárias ao estudo à distância, como “competência tecnológica, no que se refere ao uso de programas em geral, mas principalmente da internet, competências ligadas a saber aprender em ambientes virtuais de aprendizagem e competências ligadas ao uso de comunicação escrita”. Para tanto, o autor ressalta que “os objetivos do planejamento pedagógico devem responder aos objetivos cognitivos, no sentido de como usar e como compreender, além dos objetivos relacionados às atitudes em relação aos valores”. Deste modo, ao aluno não basta conhecer as ferramentas ou plataformas onde as atividades de EaD se realizam (componente cognitiva de PAIVA (2007)), mas manuseá-la habilmente (componente funcional de PAIVA (2007)).

Por fim, Pereira (2008) alerta que o ensino superior no Curso de Ciências Contábeis tem exigido uma nova roupagem para o futuro contador, devido aos desafios, à incerteza e ao dinamismo advindo das transformações políticas, econômicas e socioculturais. Deste modo, o papel do professor desse curso se reveste de um significado mais amplo, já que é ele quem promove a aprendizagem no escopo da profissão. Diante do exposto, percebe-se uma necessidade primária de firmar as competências dos docentes já existentes e legitimar outras, no intuito de permitir uma formação plausível aos futuros contadores. Quanto às Ciências Contábeis, Barros (2005) afirma sua importância, relevância e valorização na sociedade a partir do momento que seus profissionais forem competentes no desenvolvimento de suas funções, o que se fundamenta na sua formação acadêmica.

#### **4 METODOLOGIA**

Quanto à caracterização da pesquisa, ela é descritiva por expor características de determinada população ou de determinado fenômeno como aludem Vergara (2009) e Godoy (1995). Segundo Triviños (1987, p. 110), “o estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Sua abordagem foi qualitativa; de acordo com Godoy (1995), os pesquisadores qualitativos são indutivos na análise dos dados, uma vez que não partem de hipóteses estabelecidas, mas de questões amplas e que vão se tornando mais específicas no caminhar da pesquisa. Para Creswell (2007, p. 46), na pesquisa qualitativa, “os investigadores usam a literatura de maneira consistente com as suposições de aprendizado do participante, e não para prescrever as questões que precisam ser respondidas sob o ponto de vista do pesquisador” (CRESWELL, 2007, p. 46). Por fim, esta pesquisa adotou contornos de um estudo de caso, por ter como finalidade o detalhamento do contexto e a profundidade no trato das temáticas nos sujeitos estudados (VERGARA, 2009).

A pesquisa realizada para fins deste estudo teve uma IES mineira como objeto de estudo, ou seja, a unidade de análise. Como destaca Alves-Mazzotti e Gewasdisznajer (1999) para determinar a unidade de análise,

torna-se necessário decidir o que vai pesquisar; o indivíduo, a comunidade ou a organização. Os autores afirmam que o interesse por uma unidade de análise não significa que as outras sejam excluídas, sendo que se pode utilizar mais de uma unidade em um mesmo estudo. Essa instituição particular, situada na cidade de Belo Horizonte, foi fundada há mais de 10 anos e oferta cursos de graduação (normal e tecnológica) e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). O curso de graduação em Ciências Contábeis teve suas atividades iniciadas juntamente com a IES e, em 2004, foi reconhecido pelo MEC. Quando da coleta de dados, no segundo semestre de 2011, o curso possuía 373 alunos regularmente matriculados e um corpo docente de 53 professores. Ambos os grupos foram abordados na pesquisa, com vistas ao atingimento dos objetivos propostos. Assim, os sujeitos da pesquisa foram oito professores, representados pela letra “P”, e 22 alunos, identificados pela letra “E”, permitindo comparar suas percepções sobre a EaD no referido espaço. Note-se que, tanto a IES como os sujeitos da pesquisa foram escolhidos pelo critério de acessibilidade (VERGARA, 2009).

A coleta de dados foi realizada em uma das duas unidades da instituição. No 2º semestre de 2011, este polo contava com 189 alunos regularmente matriculados no curso de Ciências Contábeis e 39 professores. Para a coleta de dados, acessou-se um total de 22 alunos e oito professores, em cujas entrevistas foi utilizado um roteiro semiestruturado. Como salienta Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas se iniciam a partir de perguntas básicas sustentadas em teorias que fundamentam a pesquisa ampliando o campo de investigação. Collis e Hussey (2005, p. 160) relatam que “as entrevistas facilitam a comparação de respostas” e as perguntas “podem ser com fim aberto para investigações que podem ser usadas para explorar as respostas com mais profundidade”.

As temáticas abordadas nas entrevistas foram: o *moodle*, competências profissionais dos professores na percepção deles próprios, o desenvolvimento das competências dos alunos pela plataforma, na visão dos docentes e discentes, e a mudança na relação dos núcleos da pesquisa, na percepção dos mesmos.

O tratamento dos dados contemplou três fases, como sugerem Silva (2006) e Melo *et al* (2007): preparação, tabulação quantitativa e análise temática. Na preparação dos dados, as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, na intenção de manter a fidedignidade dos dados. Quanto à tabulação quantitativa, trata-se de uma “estatística descritiva” em que os dados são organizados em tabelas, no intuito de se ter uma “visão mais ampla, quantificada e resumida das entrevistas”. Já a terceira fase contempla uma releitura das entrevistas, com o objetivo de resgatar temas e ideias que vão além do roteiro, tornando-se alvo a preocupação dos entrevistados quanto ao tema abordado (MELO *et al*, 2007; SILVA, 2006). Assim, além dos dados relativos ao roteiro propriamente dito, foram identificadas outras questões significativas para os entrevistados, principalmente no que diz respeito aos relacionamentos entre os atores sociais envolvidos no processo de EaD, conforme será observado na apresentação dos dados.

A análise dos dados foi operacionalizada por meio da técnica de análise de conteúdo. Como salienta Bardin (2008, p. 37), essa técnica “consiste em apurar questões de conteúdo muito aproximativas, subjetivas, para por em evidência com objetividade a natureza e as forças relativas aos estímulos a que o sujeito é submetido”. Destaca-se que, nas questões referentes à competência, utilizou-se como parâmetro analítico o modelo de Paiva (2007), sintetizando os dados em tabelas e alinhando-os às suas componentes, de acordo com as seguintes codificações: componente cognitiva (Cg), funcional (F), comportamental (Cm), ética (E) e política (P).

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Serão apresentados, nesta parte, os dados demográficos dos entrevistados e os dados que respondem aos objetivos específicos delineados.

Quanto aos professores, cinco são homens e três mulheres. No que diz respeito à faixa etária, um professor tem de 26 a 30 anos, três de 31 a 35 anos, dois de 41 a 45 anos e dois de 45 a 50 anos, observando-se uma certa jovialidade que pode favorecer o uso das TIC's no cotidiano das atividades dos docentes, sendo isto positivo para a EaD. Em se tratando do estado civil, dois são solteiros, cinco casados ou união estável e um desquitado ou divorciado. No que tange a escolaridade, teve-se um doutor, três mestres (sendo que um estava terminando o doutorado) e quatro especialistas, o que reflete uma dificuldade de formação de professores na área de ciências contábeis no país, carente de programas stricto sensu. Quanto ao tempo trabalhado na IES, quatro atuam de 1 a 5 anos, três de 6 a 10 anos e um docente atua de 11 a 15 anos, o que demonstra pouco “tempo de casa” da maioria. No que se refere à atuação acadêmica, especificamente, três atuam entre 1 a 5 anos, dois de 6 a 10 anos, um de 11 a 15 anos, um de 16 a 20 anos e um acima de 20 anos, dados que espelham um grupo jovem em termos de prática docente, o que é positivo para a EaD, já que a inserção da maioria neste mercado de trabalho – acadêmico – é mais recente. No que tange a outro vínculo empregatício, um trabalha em outra organização pública, quatro trabalham em outras organizações privadas, dois trabalham em outra IES e são profissionais liberais e um deles atua somente como profissional liberal além de suas atividades na IES abordada; este trânsito por outras organizações parece ser positivo para a prática docente no campo de estudo das ciências contábeis e pode favorecer o uso das TIC's, dadas as outras demandas dos profissionais dos docentes; por outro lado, pode levar a uma sobrecarga de trabalho, prejudicando a prática da EaD. Assim, os docentes entrevistados são, na sua maioria, homens, na faixa etária entre 31 a 35 anos, casados, especialistas, atuando na IES entre 1 a 5 anos e com tempo de atuação acadêmica de 1 a 5 anos, sendo que a maior parte deles mantém vínculo empregatício com outras instituições privadas.

No que se refere aos discentes, foram entrevistados oito homens e 14 mulheres, nas seguintes faixas etárias: um tem até 20 anos, sete entre 21 a 25, quatro de 26 a 30 anos, cinco entre 31 a 35, dois de 36 a 40 anos, dois de 41 a 46 e um de 46 a 50 anos, o que denota heterogeneidade em termos de idade neste grupo abordado nesta pesquisa; isto pode facilitar a EaD, já que os mais jovens têm mais facilidade em lidar com as TIC's e podem, no cotidiano escolar, contribuir com os menos versados em ambientes virtuais. No que tange o tempo de experiência de trabalho na área em que estão estudando, um não possui experiência na área, um tem menos de 6 meses, outro de 6,1 meses a 1 ano, outro de 1,1 a 2 anos, seis de 2,1 a 5 anos, cinco de 2,1 a 10 anos, cinco de 10,1 a 15 anos e dois entrevistados acima de 20 anos de experiência; estes dados demonstram certa inserção dos alunos no mercado de trabalho na área de ciências contábeis, o que usualmente é positivo para o desenvolvimento deles próprios e dos demais no ambiente acadêmico, dadas as contribuições que tais práticas podem trazer para o cotidiano escolar. Quanto ao andamento do curso, três estão no 4º período, um está no 5º período, 10 estão no 6º período, cinco no 7º período e três no 8º período; apesar da heterogeneidade do grupo quanto à sua localização no andamento do curso, a maior parte já está mais próxima da sua conclusão, o que reflete uma maturidade acadêmica, importante para avaliação dos temas tratados nesta pesquisa. Assim, neste

grupo há uma predominância do sexo feminino, faixa etária de 21 a 25 anos, experiência profissional dos entrevistados acima de 2,1 anos, e cursando o 6º período do curso objeto da pesquisa.

A primeira pergunta referiu-se à plataforma de *e-learning* adotada na IES, o *moodle*, implementado na instituição no ano anterior à coleta de dados; porém, a obrigatoriedade de sua utilização em todas as disciplinas do curso foi instituída no semestre anterior à coleta. A este respeito, houve divergência de opiniões entre os discentes. Alguns entendem que é uma ferramenta boa, interessante e inovadora (E4, E8, E14, E20, E21), entretanto precisa ser aprimorada (E4, E8, E9, E12, E19) para cumprir os objetivos de aprendizagem, denotando as mutações observadas por Moraes (2010) e Waquil e Behar (2009). Outros relataram não agregar conhecimento ao curso, demonstrando certa aversão (E2, E3, E7, E11, E22), devido à imposição da IES, tanto para os discentes quanto para os docentes, no uso da ferramenta (E12, E13, E16); esta, talvez, seja uma questão mais de ordem política do que pedagógica, efetivamente, constituindo-se um dos desafios impostos pela adoção de TIC's que pautam a EaD (VALENTE; MOREIRA, 2007; MORAES, 2010). Contudo, para determinados alunos, a plataforma representa um facilitador (E8, E15) por possibilitar desenvolver as atividades em casa, no final de semana, para o simulado do CFC (E5, E13), espelhando sua flexibilidade (VALENTE; MOREIRA, 2007). Eles também relataram a necessidade de ficar à disposição do professor, no intuito de decidir se será interessante ou não para a disciplina (E16). Houve demonstrações de uma visão futurista para a ferramenta (E1, E19), revelando indícios de mudanças na cultura acadêmica (MORAES, 2010). Já os alunos E14 e E20 afirmaram a necessidade de buscar o conhecimento para desenvolver qualquer atividade na plataforma, denotando o desenvolvimento de saberes que podem se traduzir em competências no agir futuro (PAIVA, 2007), concretizando uma parte de sua aprendizagem (DIAS; LEITE, 2010).

O *moodle* eu acho que ele tem que ser muito mais aprimorado, melhorado, eu acho que ele é uma ferramenta muito boa, ele pode ser mais estudado, mais ampliado (E4).  
Olha, eu achei que foi uma proposta interessante, entendeu, porque o que que acontece isso obriga que a gente realmente, hora da gente executar aquela atividade, que a gente tenha realmente o conhecimento (E14).

No entanto, a possibilidade burlar o sistema e não se atingir os objetivos relativos à aprendizagem também foram alvo de comentários, como explicita o seguinte trecho:

O *moodle*, eu acho que é... ele ainda está meio vago, porque na maioria das vezes, o que acontece, o professor passa uma matéria, passa um trabalho, né, e esse trabalho, muitos copiam um do outro (E10).

Deste modo, a EaD exige dos alunos um grau de maturidade e uma cultura de aprendizagem que nem sempre se verifica na prática, mas que é necessária para que o processo flua (SEIXAS; MENDES, 2006; MORAES, 2010).

Já os professores concordam com os alunos quanto à utilidade da ferramenta, de ela ser interessante e inovadora (P2, P6, P8), porém que poderia ser mais explorada (P6), chegando a explicitar que não tem objetividade da forma vem ocorrendo (P2) e que só em algumas disciplinas tal ferramenta “vale a pena” (P7). Essas percepções indicam a existência de contrapontos didáticos entre o ensino presencial e o realizado por meio

da EaD (PETERS, 2010), denotando a necessidade de desenvolvimento de competências que promova sua compatibilização (SEIXAS; MENDES, 2006). Observe-se o relato:

Mas eu acho a ferramenta muito boa e ela é uma ferramenta que não tem jeito mais de alguém achar que ela não vai funcionar, ela vai funcionar e ela tem muito recurso interessante, talvez a forma que a gente está, engatinhando, é que ainda não seja ideal de usar o *moodle* (P6).

Por outro lado, alguns docentes afirmaram que o ensino a distância é uma realidade “sem volta” (P3, P4, P6, P7), apesar da dificuldade de manuseio (P1, P7). Um professor referiu-se positivamente à interação dos alunos com a plataforma (P8), explicitando o caráter interativo da profissão (TARDIF; LESSARD, 2005; LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009). Outro afirmou a liberdade de manuseio que o professor possui na promoção do conhecimento (P4), corroborando Nunes (2009).

Assim, as primeiras impressões dos entrevistados direcionam para a necessidade de se romper com o tradicionalismo e lançar-se à inovação no ensino superior, na introdução do contexto *online* para as aulas presenciais (MORAES, 2010). Nesse sentido, um dos caminhos possíveis é por meio de treinamento. Houve um relato no sentido da mudança “drástica” de opinião em relação ao *moodle* depois de um seminário ofertado pela instituição (P5), revelando uma quebra de paradigma nos moldes apontados por Moraes (2010). A esse respeito, foi perguntado aos docentes e discentes se receberam algum treinamento ou orientação para desenvolver suas atividades na plataforma.

Apesar de ter-se apurado por meio de documentos e cartazes afixados na IES a realização de cursos e oficinas destinados ao corpo discente, os alunos, em sua maioria, responderam que não receberam orientação ou treinamento pela IES (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E16, E19, E20, E21, E22). Tal ajuda partiu dos próprios colegas de sala (E6, E10, E13), outros aprenderam sozinhos (E9, E10, E21, E22), por se tratar de uma ferramenta autoexplicativa (E14, E19).

O único treinamento mesmo foi os colegas que nem ensinaram (E6).  
Eu aprendi como usar o portal, o *moodle* deveria ser igual, olha o *moodle* tá aqui pra agregar e facilitar a vida do aluno (E8).  
[...] inclusive foi um ponto que eu questionei na época, não ter tido treinamento (E9).

Em contrapartida, todos os professores entrevistados confirmaram ter recebido treinamento e na medida em que surgem as dificuldades, recorrem ao suporte técnico da IES (P2, P4, P5, P6, P7, P8). É de conhecimento deles os treinamentos semestrais ofertados pela IES visando o manuseio e o trânsito do docente pela plataforma (P3, P4, P7). O fato de ser autoexplicativa também foi rememorada (P5), como relatado por alguns alunos. Isto espelha as contribuições de Valente e Moreira (2007) a respeito de que as plataformas *e-learning*, de natureza flexível, com múltiplas funcionalidades e possibilidades, constituem desafios às mudanças pedagógicas e organizacionais enfrentadas pelas IES, o que se apóia em questões culturais, como também mencionado por Oliveira, Paiva e Melo (2008). Especificamente sobre isso, houve comentários de dois professores (P5, P7) sobre a falta de “cultura para a EaD” no Brasil (SEIXAS; MENDES, 2006; MORAES, 2010). Observe-se:

Todo semestre nós temos treinamento e temos uma pessoa que trabalha na coordenação da informática que uma pessoa assim, de um gabarito muito grande, nos ajuda, que ajuda muito... (P4).

O *moodle* ele é autoexplicativo, não tem segredo, então a gente sabe que o professor [nome] está sempre à disposição, quando a gente precisa dele, então eu não vi nenhuma dificuldade com ele. É verdade que eu não utilizo o *moodle* de uma maneira tão intensa [...] (P5).

Visando analisar a influência do *moodle* na formação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da IES, tanto na percepção deles próprios quanto dos docentes, foi perguntado aos professores como a plataforma deveria contribuir para a formação do aluno. Eles relataram ser uma oportunidade de transmitir o conhecimento não desenvolvido em sala por falta de tempo (P2, P3, P4, P7, P8), estendendo-a a outros espaços (MARTINS, 2003), enquanto outros elencaram ser uma oportunidade do discente se desenvolver na EaD (P5, P6, P8), ou seja, ampliar e aprofundar suas competências (PAIVA, 2007) nessa égide educativa. Houve quem ressaltou a dificuldade de manuseio da ferramenta ser um empecilho para o aprendizado (P1), o que se choca com a opinião de outro professor que alegou ser uma “linguagem muito simples, muito fácil” para o aluno (P8).

Uma oportunidade de levar até o aluno aquilo que não consegue ser transmitido dentro de sala de aula... por falta de tempo (P2).

O *moodle* é o mecanismo que permite ao aluno ter um ensino, é... formado o ensino a distância e em outras mídias principalmente (P5).

Estas percepções contraditórias espelham diferentes níveis de desenvolvimento de habilidades e competências por parte do docente: quem está familiarizado com a ferramenta, tem facilidade de utilizá-la e, daí, de promover a aprendizagem do aluno por meio dela; já quem não detém tal conhecimento parece não contribuir efetivamente com os alunos. Assim, o professor que é competente no seu uso consegue desenvolver competências junto aos discentes, estabelecendo uma rede de ensino e aprendizagem (SEIXAS; MENDES, 2006) caracterizada pela reciprocidade. Deste modo, entende-se a opinião de discentes e docentes que não percebem benefícios da ferramenta no referido curso (P1, P8, E2, E3, E4, E7, E8, E11, E16, E17, E19, E22), mesmo que alguns explicitem a contribuição nas disciplinas, no tange os debates (P6, P8, E1, E3, E16), até mesmo como uma “ferramenta de apoio” (P5, P7).

Benefício, benefício eu não achei ainda não, mas eu acredito que ele seja um acompanhamento, porque ainda não vejo benefício, eu acredito que ainda vá ter benefício [...]. Eu acredito que se ele tivesse mais informações ali aplicadas, seria muito mais utilizada que hoje (E4).

Só em contabilidade o simulado do CFC, pra gente treinar pra fazer o exame, né, mas nas outras, não vejo nenhuma outra... (E5).

Eu vejo como uma ferramenta de apoio, entendeu, eu acho que esse que esse é o benefício (E12).

Por enquanto o aluno vê o *moodle* ainda com muitos olhos de desconfiança a... não presença do professor, a ausência física do professor e ele não vê aquele espaço, como espaço que ele tem lugar de adquirir conhecimento. O *moodle* eu acho que não substitui o ensino tradicional, o ensino face a face (P5).

Buscando compreender a relação dos alunos com a plataforma, perguntou-se o que poderia ser melhorado e a maior parte das respostas referiram-se aos processos envolvidos na EaD na IES e a forma como a EaD tem sido realizada no curso, especificamente. Todas as respostas foram sistematizadas na Tabela 1, frisando-se que apenas um dos alunos entrevistados (E7) sugeriu acabar com o *moodle* na IES.

Tabela 1 – Sugestões para melhorar a plataforma *moodle*, na percepção dos discentes.

Respostas	Alunos	Total
<b>Processo do EaD na IES</b>		
Dar mais orientação, treinamento	E1, E3,E8, E10, E11, E22	5
Melhorar o layout da plataforma	E4	1
Melhorar a divulgação	E8	1
Melhorar a estrutura do acesso	E9	1
Treinar os professores	E11	1
Dar opção para o professor de usar ou não a plataforma	E16	1
<b>Forma do EaD no curso</b>		
Aumentar o tempo para postar os exercícios	E3, E6, E10, E15	4
Desenvolver mais debates e fóruns	E5, E20	2
<b>Conteúdo das atividades de EaD</b>		
Ter o <i>feedback</i> dos exercícios postados	E8, E13	2
Ser utilizado para o professor postar recado, trabalhos, mas não exercícios	E2	1
Colocar exercícios iguais do simulado (randômico) em outras matérias	E4	1
Ter mais atividades relacionadas ao curso	E5	1
Continuar o simulado do CFC	E17	1
Melhorar o conteúdo postado	E22	1
Deixar de existir	E7	1
Não sei	E12, E14, E19, E21	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se, então, que os treinamentos deveriam ser melhor divulgados junto aos alunos, devido à sua importância na formação e no desenvolvimento de competências profissionais, especificamente das componentes cognitiva e funcional (PAIVA, 2007), ou seja, competências tecnológicas (BEHAR, 2009; BELLONI, 2009), assim como na própria mudança de cultura acadêmica (MORAES, 2010):

Olha a faculdade deveria, antes de implantar o *moodle*, passar essa parte de treinamento, não só pros alunos, para os professores também, porque tem professor que não sabe colocar, coloca e fala que a matéria está num lugar dentro de *moodle*, a matéria está no outro, você não acha... eu acho que deveria ter tido um treinamento (E11).

Além das disciplinas, parte dos alunos percebem que a ferramenta contribui com a sua *performance* quando do recentemente implementado exame do Conselho Federal de Contabilidade:

Um ponto muito positivo, então eu creio que o simulado devia continuar foi muito interessante e isso pode, tem que deixar bem claro (E17).

Quanto às competências específicas que o docente precisa ter para desenvolver suas atividades na plataforma *moodle*, quase a totalidade dos professores afirmaram que é preciso ter conhecimento de informática e conhecer a ferramenta - competências tecnológicas (BEHAR, 2009; BELLONI, 2009) e didáticas (BELLONI, 2009), que refletem as componentes cognitiva e funcional de Paiva (2007) -, como também ter disponibilidade extraclasse - competências pedagógicas (BELLONI, 2009), que espelham as componentes comportamental (PAIVA, 2007)-, e ter curiosidade pelo novo - competências ligadas a saber aprender em ambiente virtual (BEHAR, 2009), que se pautam nas componentes cognitiva e comportamental (PAIVA, 2007)-, além de outras



respostas menos recursivas, organizadas na Tabela 2. Nesta, pode-se observar que todas as respostas foram analisadas seguindo o modelo de competências de Paiva (2007):

Tabela 2 – Competências específicas dos docentes para trabalhar com a plataforma *moodle*, na percepção deles próprios.

Resposta	Componentes	Professor	Total
Ter conhecimento de informática (inovações tecnológicas)	Cg	P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8	7
Ter disponibilidade/ Dedicção extraclasse	Cm	P2, P5, P7	3
Conhecer a ferramenta	Cg, F	P4, P6, P7	3
Ter curiosidade pelo novo	Cm, Cg	P5, P7, P8	3
Saber sintetizar bem a sua matéria	Cg, F	P1	1
Ter envolvimento	Cm, P, E	P2	1
Correlacionar com conteúdo dado em sala	F, P, E	P7	1
Estar adaptado ao mundo do aluno	F	P8	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Nota: componente cognitiva (Cg), funcional (F), comportamental (Cm), ética (E) e política (P).

A componente com maior destaque em relação às competências docentes para trabalhar com a plataforma *moodle* é a cognitiva (PAIVA, 2007, p. 5), seguida da comportamental e da funcional e, com menor recursividade, a política e a ética.

Bom, é... primeiro lugar ele tem que ter uma certa...curiosidade pelo novo, ele tem que gostar é... [...] desenvolver uma curiosidade de pesquisar novas informações, de pesquisar novas mídias, novas formas de de interface com o aluno e... acho que a principal é essa, quer dizer... também óbvio que ele tem que ter uma certa.... dedicação é... extra, uma vontade pra mudar, pra se dedicar a preparar o *moodle* fora do ambiente de sala, tem que ter uma maior disponibilidade o trato a extraclasse e... acho que é isso.

Após relatarem as competências específicas que um professor precisa “entregar” (DUTRA, 2001; PAIVA, 2007) para trabalhar com a ferramenta *moodle*, foi perguntado quais destas são efetivamente apresentadas pelos docentes do curso. A maioria alegou ter conhecimento de informática - competência tecnológica (BEHAR, 2009; BELLONI, 2009), que reflete a componente cognitiva de Paiva (2007) -, outros afirmaram saber sintetizar a matéria para postar na plataforma - competência didática (BELLONI, 2009) e ligada ao uso de comunicação escrita (BEHAR, 2009), que também se pauta na componente cognitiva de Paiva (2007) -, outros relataram saber estimular e interagir com os alunos no *moodle*, como apresentado na Tabela 3:

Tabela 3 – Competências dos professores pesquisados, na percepção deles próprios.

Respostas	Componentes	Professor	Total
Ter conhecimento de informática (novas tecnologias)	Cg	P2, P3, P4, P5, P6	5
Sintetizar a matéria para o <i>moodle</i>	Cg	P1, P8	2
Envolvimento	Cm, P	P2	1
Estimular o aluno	Cm, P	P3	1
Interagir com o aluno	Cm, E, P	P3	1
Curiosidade pelo novo	Cm	P5	1
Conhecer a ferramenta (básico)	Cg	P6	1
Estar adaptado ao mundo do aluno	Cm	P8	1
Associar a teoria com a prática	F	P8	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Note-se um degrau entre as competências esperadas e as efetivamente observadas no comportamento do professores abordados, na percepção deles próprios. Nesse segundo conjunto, também se fez predominante a componente cognitiva (PAIVA, 2007), seguida das comportamental, política, funcional e ética, observadas nos relatos; no entanto, prevaleceu nos relatos o conhecimento formal do professor, pois as questões didático-pedagógicas características da profissão e de seu contexto na EaD, conforme Belloni (2009), não foram as mais apontadas por eles.

Todavia, de acordo com a autora, a formação dos docentes para a educação à distância vai além do escopo científico e pedagógico do campo da educação e se situa no campo político e institucional, onde, de fato, atuam seus fatores determinantes. Ciente de que a expansão dessas plataformas de *e-learning* nas instituições de ensino e também em empresas públicas e privadas, foi perguntado aos pesquisados se eles tinham conhecimento dessa tecnologia nas organizações. A maioria dos discentes alegou não ter conhecimento (E1, E2, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15, E17, E19, E22) e apenas três deles (E16, E18, E20) o relataram no setor de trabalho, de uma plataforma semelhante que propicia interação com as pessoas da instituição “onde a gente busca oportunidades, cursos é... discussão sobre a área” (E16). Outros apresentaram a plataforma com um programa para faculdade de ensino a distância (E3, E4). Um aspecto ressaltado pelo respondente E21 foi o conhecimento da plataforma através de um projeto interdisciplinar desenvolvido pela IES em uma empresa. Já o respondente E2 declarou que o seu primeiro contato foi mesmo na IES. Isso é curioso, pois a maior parte deles participa de redes sociais, mas não consegue identificar conexões destas com o processo de EaD.

Quanto aos docentes, a maior parte declarou ter conhecimento dessa tecnologia em outras organizações (P1, P3, P4, P6, P7), como universidade corporativa (P1, P3, P7), universidade EaD (P1, P3, P5, P6), outra universidade (P6), em outra empresa em que trabalhou (P6, P4); apenas dois deles (P2, P5) admitiram ter o primeiro contato na IES pesquisada.

Visando analisar as mudanças advindas da EaD nas relações entre docentes e discentes, na percepção dos próprios, foram traçadas três perguntas. A primeira se refere à mudança na relação entre aluno e professor e, a este respeito, tanto os docentes (P3, P4, P5, P6, P7) quanto os discentes (E1, E4, E14, E15, E16, E17, E18, E19, E20, E21, E22) declaram não ver mudanças na relação. Para alguns alunos, o *moodle* distancia mais os professores dos alunos (E2, E4, E10, E11), tornando a relação impessoal, na perspectiva de professores (P1, P8) e de um discente (E21), fator que pode complicar tal agir humano em torno da EaD (GIOLO, 2008). Porém, houve dois relatos no sentido de maior aproximação (P5, E6). Um discente (E3) expôs que o *moodle* não lhe

permite conhecer o “perfil” do professor, despersonalizando a relação entre os envolvidos (GIOLO, 2008); já um docente (P2) vê a plataforma como “uma preparação para a evolução, para implantação do ensino a distância” e afirmou que a relação muda porque há a necessidade de buscar a interação com alunos, com outras “ferramentas atualizadas, aquilo que nem sempre consegue ter na sala de aula”. Este relato mostra o quão “rica” (MARTINS, 2003) a EaD pode ser, tanto para o professor como para o aluno, caso essa relação se estabeleça de modo efetivo. Outro relato corrobora essa visão (P4) ao alegar que é “mais oportunidade de cobrar pesquisa de uma forma que ele não sobrecarregue tanto que só através de livros, só de leitura em livro”.

Quanto à relação entre os professores, os dados demonstraram que a ruptura de paradigma em relação à EaD (MORAES, 2010) não se concretizou nessa IES, pois os docentes entrevistados consideraram que houve mudanças, principalmente em termos de resistências e dificuldades, dentre outras sistematizadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Mudanças na relação entre os professores, na visão deles próprios.

Resposta	Professores	Total
Não tem relação nenhuma, pois o trabalho é individualizado.	P1	1
Não há mudança nessa relação	P3	1
Há mudança nessa relação	P2, P4, P5, P6, P7, P8	6
Percebem-se dificuldades	P6, P7, P8	3
Percebe-se uma resistência	P6, P7, P8	3
Há mais troca de experiências no uso da plataforma	P6, P7	2
Não há troca de experiência, pois não há domínio da ferramenta e nem disponibilidade de tempo.	P2	1
Há uma movimentação muito grande para se aprender cada dia mais	P4	1
O professor precisa incorporar o <i>moodle</i> no seu dia a dia	P5	1
Percebe-se um descontentamento, na maioria dos professores em associar essa plataforma.	P8	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Uma “nova cultura acadêmica” (MORAES, 2010) também não parece concretizada na percepção dos alunos entrevistados. No que tange as relações entre os alunos, na sua própria visão, as respostas apontaram para interação (E1, E2, E5, E6, E9, E10, E11, E14, E15, E16, E18, E20), troca de experiências e de informações (E6, E9, E16, E18, E20); por outro lado, houve relatos de que o *moodle* causa um distanciamento entre eles (E3, E7, E8, E12, E13), promovendo impaciência (E7) e desinteresse (E21); houve ainda falas a respeito de que nada mudou entre eles. Na percepção dos docentes, há uma similitude com os discentes, quanto à interação (P1, P3, P5, P6, P8) e à troca de experiências e informações (P3, P5, P6, P8); alguns professores declaram não perceber mudança, outros trouxeram a questão da adequação do aluno à plataforma (P4, P7). Por fim, os professores também mencionaram deterioração nas relações entre os alunos, verbalizando situações de resistência (P4) e de competição (P5) entre eles. Observem-se esses dados resumidos na Tabela 5

Tabela 5 – Mudança na relação entre os alunos, na percepção dos pesquisados.

Respostas	Professores	Alunos	Total
Há interação	P1, P3, P5, P6, P8	E1, E2, E5, E6, E9, E10, E11, E14, E15, E16, E18, E20	17
A amizade está ficando forte		E2, E10, E11	3
Há troca de experiências/informações	P3, P5, P6, P8	E6, E9, E16, E18, E20	9
Não mudou nada	P2, P6	E17, E19, E22	5
Não há amizade no <i>moodle</i> , ele distancia, diminui a interação		E3, E7, E8, E12, E13	5
O aluno tem que se adequar	P4, P7		2
O relacionamento dentro de sala influencia no <i>moodle</i>		E4	1
Gera impaciência		E7	1
Não há interesse dos alunos		E21	1
Há resistência por parte de alguns alunos	P4		1
Há uma certa competição entre os alunos	P5		1

Fonte: Dados da pesquisa

Assim, no que tange as relações interpessoais, tanto os professores quanto os alunos perceberam mudanças entre os próprios alunos, já entre os professores e os alunos e entre os professores tais mudanças não foram percebidas pelos sujeitos.

Além desses dados, a técnica de análise de conteúdo empregada neste estudo permitiu identificar temas abordados pelos entrevistados que vão além das perguntas e dos objetivos específicos da pesquisa. Estes temas parecem ser importantes para os sujeitos, dada sua presença e recursividade nos relatos. Assim sendo, uma temática que chamou a atenção nos relatos dos alunos e professores, refere-se à falta tempo e à (in)disponibilidade para desenvolver as atividades postadas na plataforma. Segundo Belloni (2009, p.55), “do ponto de vista do aluno, pode ser mais fácil “lidar” com a separação no espaço do que com a dimensão imaterial do tempo”, no que tange a rigidez e a inflexibilidade, na visão deles, com relação aos prazos prescritos para realização das atividades.

Não é todo mundo que tem tempo pra ficar entrando naquilo lá pra ficar respondendo, eu acho que poderia ser de alguma forma, um outro trabalho, sem ser o *moodle* (E7).  
A gente tem um trabalho, a gente estuda a noite e a gente tem que estudar pra prova e tem que ficar preparando um tempo pra resolver os exercícios que acabam muitas vezes, a gente tem que parar para resolver (E18).

Mas esta dificuldade de lidar com o tempo também é vivenciada pelos professores.

Eu dou várias disciplinas pra vários alunos, eu tenho que baixar vários trabalhos e demanda muito tempo e isso é um ponto que acaba dificultando, né, a utilização (P6).

Outro aspecto relatado pelos discentes trata-se da dificuldade de acesso à internet, em casa, no trabalho e na instituição. Isto reflete problemas de base da EaD, considerados mais graves, pois o que deveria facilitar o acesso à educação (NUNES, 2009), parece não estar se concretizando nesse sentido, denotando uma falta de harmonia (DIAS; LEITE, 2010) já mencionada na literatura.

Eu não gostei do *moodle*, porque eu não tenho internet em casa, eu acho que o *moodle* não agrega conhecimento pra gente, até mesmo porque, igual no meu caso eu não tenho internet na minha casa(...)no meu serviço eu não tenho acesso à internet (E2).

Muitas vezes, isso faz com que um aluno desenvolva as atividades postadas no lugar de outro, burlando o sistema avaliativo e, ao fim e ao cabo, prejudicando a si mesmo por meio de um ato de ingênua esperteza. Fica o questionamento de como o professor pode agir de modo competente quanto à promoção da “avaliação formativa” (ROSA, MALTEMPI, 2006), já que as TIC's podem ser utilizadas de modo inapropriado pelo alunato.

[...] porque nem todo mundo tem computador em casa, tem acesso ao computador no serviço, então assim, a pessoa fica àquela atividade no *moodle*, aí chega no laboratório, na faculdade o laboratório tá cheio, então assim, acontece demais um fazer trabalho pro outro, então isso não é interessante... (E11).

Nesta troca de informações entre os alunos, o resultado observado muitas vezes pelos docentes é o se deparar com cópias nos exercícios realizados por meio da plataforma - cópias dos próprios alunos entre si e de materiais disponíveis na internet. Tal afirmação pode justificar a pensamento dos discentes declararem que a ferramenta *moodle* não agrega conhecimento, que é uma perda de tempo, por não perceberem os seus benefícios, observando-se nas entrevistas um certo repúdio quando perguntados sobre a plataforma. Isso reflete dificuldades em termos da questão cultural, mencionada por Seixas e Mendes (2006) e Moraes (2010).

Ler e colocar qualquer coisa é muito fácil, você pode pegar uma resposta pronta da internet, copia e cola e pronto (E3).

O *moodle*, eu acho que é...ele ainda está meio vago, porque na maioria das vezes, o que acontece, o professor passa uma matéria, passa um trabalho, né, e esse trabalho, muitos copiam um do outro, então eu acho que falta ainda, o que, uma interação dos alunos, na prática assim do estudo, porque é é muito um copiando do outro, então não tem aquele objetivo das pessoa estudar, de praticar o estudo em si (E10).

No *moodle*, muitas vezes um vai copiando do outro e um faz pro outro e tudo, então assim, não acaba que não tem aquele interesse, porque se fosse uma prova dentro de sala, nós estaríamos ganhando muito mais (E11).

[...] você coloca pro aluno e a resposta que você vê, que a gente tem visto é que o aluno, um copia do outro e posta lá no *moodle* um trabalho igualzinho do outro, ou seja, é igual um copia e cola (P7).

Toda mudança provoca resistências – em maior ou menor grau – nas pessoas. Isto foi relatado pela maioria dos professores, indicando a necessidade de quebrar com certos paradigmas e sair do conservadorismo (MORAES, 2010), uma vez que percebem ser esta uma realidade que não tem mais como “voltar”, então se torna necessário adequar-se. As questões culturais se fizeram, mais uma vez, presentes nos relatos:

O ensino a distância é uma realidade... isso não tem como com voltar atrás...e a instituição se adequou no tempo certo...é isso...fomentou os professores, fomentou é...os alunos...né...tudo aquilo que é novidade você tem uma certa rejeição (P3).

Então não adianta o professor ter resistência com a nova metodologia, é...a gente tem cos... costuma-se dizer que todo mundo tem resistência ao novo e talvez, um pouco da resistência de muitos professores...(P6).

Apesar de que, também reconheço que não tem volta é uma situação, na qual a gente vai ter que se adequar, né, como acontece com tudo que é novo, né, a gente ainda vai ter que ajustar várias coisas... (P7).

Esta reserva vivenciada pelos docentes e a superficialidade na instrumentalização da plataforma levam os discentes a perceberem o seu despreparo ao desenvolver suas atividades no *moodle*, o que indica necessidades a serem supridas quanto às competências listadas por Belloni (2009) e Behar (2009):

Então, o modo que eu utilizo ele é muito simples e e pelo o que eu preciso ele me atende (P5). Particularmente eu uso muito pouco o *moodle*, muito pouco (P7). Eu vi o início do *moodle*, muitos professores não sabiam como utilizar, acredito que alguns até hoje não saibam (E1). Porque tem professor que não sabe colocar, coloca e fala que a matéria está num lugar dentro de *moodle*, a matéria está no outro, você não acha (E11).

O contexto humanístico da sala de aula “física” - a necessidade do contato, a interação aluno-professor - foi um aspecto muito externalizado no decorrer das entrevistas, levando os professores caracterizarem a plataforma como um complemento e, juntamente com os alunos, firmarem a sua preferência pelas aulas presenciais.

Eu sou mais adepto a aula presencial e o *moodle* como mais uma forma de exercícios ou de algum fórum, nada mais além disso, porque senão ficaria um ensino a distância e eu não concordo com o ensino a distância (E20). Eu não sou muito adepta ao *moodle*, não, eu prefiro exercício desenvolvido dentro de sala, lá em grupo, contado com o professor e com os colegas (E22). Como eu acho que o *moodle* não é uma... não substitui o ensino tradicional, o ensino presencial (P5). Uma coisa minha, né, outras pessoas já conseguem adaptar, eu vejo que o EaD, você fazer um curso completo a distância, seria pro aluno, teria um prejuízo muito grande, né, que fazer um curso presencial, alguma disciplinas a distância, não vejo problema ou parte de coisa, então ela é um suporte pra gente complementar alguma coisa ou outra, mas como é... uma coisa central, que aquilo ali é o principal, eu acho um pouco complicado ainda, no atual contexto (P07).

Diante desses achados, que indicam avanços, permanências e resistências à EaD no curso de ciências contábeis da IES abordada, as seguintes considerações finais foram delineadas.

## 6 CONCLUSÃO

O objetivo desse estudo consistiu em analisar as percepções de discentes e docentes de uma IES particular mineira sobre a EaD no curso de graduação em Ciências Contábeis. A partir dessa perspectiva, desenvolveu-se uma pesquisa descritiva, qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. Foram realizadas 30 entrevistas (22 alunos e oito professores do referido curso), em uma das unidades da instituição, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo, a qual permitiu aprofundar nas questões inicialmente delineadas como escopo do estudo, assim como em outras que emanaram dos relatos dos entrevistados.

Em relação aos objetivos específicos, o primeiro consistia em descrever e analisar a influência do *moodle* na formação dos alunos do referido curso, tanto na percepção dos próprios quanto dos docentes. Mesmo alegando ser uma oportunidade de transmitir o conhecimento não conseguido em sala de aula, pela falta de tempo, que promove integração de conhecimentos e práticas por meio da modalidade EaD, tanto para os docentes quanto para os discentes, foi percebida uma tímida influência das atividades disponibilizadas na plataforma na formação dos alunos. Entretanto, foi identificada como uma ferramenta auxiliar, de apoio, de

complemento para o aprendizado pelos públicos investigados. Este resultado pode se dever, em parte, ao curto período de tempo de implementação da plataforma na IES, não havendo tempo, ainda, para familiarização tanto de alunos como de professores, o que pode ser desenvolvido por meio de treinamentos, como eles próprios mencionaram.

Já o segundo objetivo específico tratou de descrever as competências específicas que o docente precisa ter para desenvolver suas atividades na plataforma *moodle*. Verificou-se que o conhecimento de informática configurou-se como a principal competência do professor, o que se pauta na componente cognitiva do parâmetro de análise considerado nesta parte do estudo (PAIVA, 2007). As componentes do modelo analítico adotado, no que tange as competências do docente, tanto no aspecto ideal quanto no aspecto real foram semelhantes, ressaltando também a necessidade de saber sintetizar o conteúdo da matéria, no intuito de haver uma paridade entre o contexto presencial e *on-line*.

Com relação ao terceiro e último objetivo específico pré-estabelecido, que consistia em descrever e analisar as mudanças nas relações dos docentes e discentes, na percepção dos próprios, distinguiram-se três tipos de relacionamentos analisados: aluno-professor, aluno-aluno e professor-professor. Em se tratando do relacionamento aluno-professor, não foi percebida nenhuma modificação, quanto na visão dos discentes quanto dos docentes. Já professor-professor foi percebido um impasse, pois parte considerável dos docentes abordados não percebeu mudanças, enquanto outros alegaram haver mais trocas de experiências no desenvolvimento das atividades por meio da plataforma. Contudo, muitos deles explicitaram aspectos como resistência à ferramenta e certa dificuldade de manuseio da própria. Na relação aluno-aluno, as similitudes entre os discentes e docentes no que se refere mais interação, troca de experiências e informações entre os alunos foram evidenciadas.

Por fim, percebeu-se também uma grande resistência a EaD, justificada muitas vezes pela falta de tempo, pela dificuldade em se adaptar, por não perceber seu sentido e seus resultados e, também, pela incompreensão dos motivos de se utilizar a plataforma *moodle* no curso de Ciências Contábeis, caracterizado pelos respondentes como um curso prático, no qual a interação entre aluno-professor e as aulas presenciais são fundamentais. Em diversos momentos das entrevistas, foi observada a ausência ou mesmo a fragilidade de uma cultura que permita e, mais, promova a EaD como uma perspectiva de educação inclusiva, mesmo porque os próprios alunos têm dificuldade de acesso à internet e, portanto, à plataforma onde as atividades ficam disponíveis, fora do espaço físico da IES.

Assim, a partir da experiência de EaD no curso pesquisado, conclui-se que torna-se necessário romper com o tradicionalismo e lançar-se às inovações tecnológicas no ensino superior, como sugere Moraes (2010); para tanto, torna-se necessário uma mudança de cultura (SEIXAS; MENDES, 2006; MORAES, 2010), para que a EaD passe a ser vista sem o referido “olhar de desconfiança”, mas como uma opção real, prática e inclusiva de educação na IES abordada, assim como nas demais que utilizam esse tipo de recurso no Brasil.

Considerando-se as limitações desse estudo, que abordou professores e alunos de um curso de graduação de uma IES particular, e os próprios achados, sugere-se que sejam realizadas pesquisas em outras instituições, abarcando professores e alunos, não somente no curso de Ciências Contábeis como também outros, no intuito de compreender como está sendo vista a EaD na formação de novos profissionais e as competências profissionais que o docente precisa ter neste novo formato de transmissão e integração de conhecimento, uma vez que se trata de uma realidade didático-pedagógica vivenciada mundialmente. Além disso, as competências e

a participação de outros atores, afora docentes e discentes, como é o caso de coordenadores de curso, do pessoal de apoio, de professores-tutores, dentre outros, também devem ser alvo de investigações de modo a se desnudar outras faces do fenômeno em questão e contribuir para avanços mais significativos na educação a distância no ensino superior no Brasil.

---

Artigo submetido para avaliação em 08/03/2012 e aceito para publicação em 15/05/2012

---

## REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMINGA, M. M. M (Org.). **Educação a distância: o estudo da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ALVES, L.; BRITO, M. **O ambiente moodle como apoio ao ensino presencial**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/085tcc3.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2011.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Thomson, 1999. 203 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008. 223 p.

BARROS, V. M. O novo e velho enfoque da informação contábil. **Revista de Contabilidade e Finanças**. São Paulo, n. 38, p. 102-112, maio/ago. 2005.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009. 115 p.

BEHAR, P. A. et al. Objetos de aprendizagem para a educação a distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos de educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 66-92.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/vvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (9.394/1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec\\_2494.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec_2494.pdf)>. Acesso em: 31 ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da LDB (9.394/1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 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: 31 ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Regulamenta o art. 80 da LDB (9.394/1996). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm)>. Acesso em: 31 ago. 2011.

CAMPANÁRIO, M. A.; PLONSKI, G. A.; GARCIA, M. N. A Proposta de Pesquisa do Pró Administração: os Desafios do Ensino de Inovação e Sustentabilidade no Brasil. In: MORETTI, S. L. A. (Org.). **Ensino e Pesquisa em Administração: propostas sobre a capacitação docente**. São Paulo: Ottoni, 2010. p. 17-47.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. **Journal of European Industrial Training**. v. 27, n. 7, p. 374-383. 2000.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. The reflective (and competent) practioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practioner and competence-based approaches. **Journal of European Industrial Training**. v. 22, n. 7, p. 267-276. 1998.



CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic model of professional competence. **Journal of European Industrial Training**. v. 20, n. 5, p. 20-30.1996.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Porto Alegre: Bookman, 2005. 349p.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007. 296 p.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância**: Da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010. 128 p.

DUTRA, J. S. **Gestão por Competências**: Um Modelo Avançado para o Gerenciamento de Pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001. 118 p.

DUTRA, J. S., HIPÓLITO J. A. M e SILVA. C. M. Gestão de Pessoas por Competências: o caso de uma empresa do Setor de Telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 4, n. 1, p. 161-176, Jan./Abr. 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 5, edição especial, p.183-196. 2001.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 set. 2011.

GODOY, S. Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, v.35, n.2, p. 57-63. 1995. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>>. Acesso em: 20 set. 2011.

LONGHI, M. T.; BEHAR, P. A.; BERCHT, M. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos de educação a distância**. Porto Alegre: Armed, 2009. p. 204-231.

MAC LABHRAINN, I. et al. **The challenge of ecompetence in academic staff development**. Galway: CELT, NUI Galway, 2006.

MARTINS, M. C. **Criança e mídia**: “diversa-mente” em ação em contextos educacionais. Tese (Doutorado em Multimeios) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: (s.n.) 2003. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000295942>>. Acesso em: 05 set. 2011.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 4.059**. Brasília, 13/12/2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em 31 ago. 2011.

MELO, M. C. O. L. et al. Em busca de técnicas complementares em pesquisa qualitativa no campo da administração. In: GARCIA, F. C.; HONÓRIO, L. C. (coords.). **Administração**; metodologia; organizações; estratégia. Curitiba: Juruá, 2007. p. 67-79.

MORAES, R. C. **Educação a distância e ensino superior**: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Senac . 2010. 110 p.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMINGA, M. M. M (Org.). **Educação a distância**: o estudo da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

OLIVEIRA, M. C. S.; PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Formação de Competências Profissionais e Interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis: percepções dos discentes. In: EnANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente** um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração) – CEPEAD, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2007.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências Profissionais Docentes e sua Gestão em Universidades Mineiras. In: EnGPR, 2, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009.

PEREIRA, C. S. **O contador e as competências necessárias ao desempenho profissional:** um estudo de caso numa IES privada da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes – Belo Horizonte, 2008.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo: Unisinos, 2010. 402 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.

PULINO FILHO, A. R. **Ambiente de aprendizagem Moodle UnB:** manual do professor. Brasília, UnB, 2005. Disponível em: <[http://moodle.sj.ifsc.edu.br/file.php/1/manual\\_professor\\_moodle.pdf](http://moodle.sj.ifsc.edu.br/file.php/1/manual_professor_moodle.pdf)>. Acesso em 06 set. 2011.

RONCHI, S. H.; ENSSLIN, S. R.; REINA, D. R. M. Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação à distância: um estudo de caso no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. In: EnADI, 3, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPAD, 2011.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 57-76, jan./mar. 2006.

SEIXAS, C. A.; MENDES, I. A. C. **E-learning e educação a distância:** guia prático para implementação e uso de sistemas abertos. São Paulo: Atlas, 2006. 151 p.

SILVA, A. B. A fenomenologia como método de pesquisa em estudos organizacionais. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais:** paradigma, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 277-307.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005. 317p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, L.; MOREIRA, P. **Moodle: moda, mania ou inovação na formação?** – testemunhos do centro de competência da Universidade do Minho. V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Disponível em: <<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=48331>>. Acesso em 31 ago. 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2009. 88 p.

WAQUIL, M. P.; BEHAR, P. A. Princípios da pesquisa científica para investigar ambientes virtuais de aprendizagem sob o ponto de vista do pensamento complexo. In: BEHAR, P. A. (org.). **Modelos pedagógicos de educação a distância.** Porto Alegre: Arned, 2009. p. 146-178.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência.** Por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001. 197 p.