



EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS

DISTANCE EDUCATION AND PROFESSIONAL COMPETENCES AT A COURSE OF ACCOUNTING SCIENCES: PERCEPTIONS OF STUDENTS OF TWO PRIVATE INSTITUTIONS

EDUCACIÓN A DISTANCIA Y COMPETENCIAS PROFESIONALES EN UN CURSO DE CIENCIAS CONTABLES: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE DOS INSTITUCIONES PRIVADAS

Kely César Martins Paiva, Dra.
Faculdade Novos Horizontes/Brazil
kely.paiva@unihorizontes.br

Valéria Rezende Freitas Barros
Faculdade Novos Horizontes/Brazil
valeria.barros@unihorizontes.br

Sidney Pires Martins
Faculdade Novos Horizontes/Brazil
sidney.martins@mestrado.unihorizontes.br

Andreia Oliveira Santos
Faculdade Novos Horizontes/Brazil
andreia.santos@mestrado.unihorizontes.br

RESUMO

O objetivo desse estudo consistiu em descrever e analisar os impactos da educação a distância (EAD) na formação de competências profissionais em discentes do curso presencial de graduação em Ciências Contábeis de duas instituições particulares mineiras, na percepção dos próprios sujeitos. O referencial teórico abordou competências profissionais, diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis, educação à distância e plataforma *moodle*. O estudo duplo de caso caracteriza-se como descritivo, de campo, com abordagem quantitativa e qualitativa. A coleta de dados se deu por meio de questionário, com questões fechadas e abertas, os quais foram preenchidos adequadamente por 201 alunos. Após tabulação dos dados percebeu-se que percentuais mais elevados de alunos satisfeitos com desenvolvimento de suas competências profissionais por meio da educação presencial do que das atividades relativas à educação a distância. Quanto às suas vantagens, foram apontados o acréscimo de conhecimentos e informações na área e otimização de tempo. Percebeu-se a necessidade de treinamento tanto dos professores quanto dos alunos para a utilização da ferramenta e melhor esclarecimento no desenvolvimento das atividades. Diante dos achados e das limitações do estudo, traçou-se uma agenda para pesquisas futuras.

Palavras-chave: Educação a Distância; Moodle; Competência Profissional; Ciências Contábeis; Discentes.

ABSTRAT

The aim of this study was to describe and analyze the impacts of distance education (DE) in the formation of professional competences of students of graduate in Accounting from two private institutions, as perceived by the subjects themselves. The theoretical framework discussed professional competences, the national curriculum guidelines undergraduate degree in Accounting, distance education and moodle platform. This dual case study is characterized as descriptive with quantitative and qualitative approach. Data collection was done through a questionnaire with closed and open questions, which were properly filled by 201 students. After tabulating the data it was found that higher percentages of students satisfied with the development of their professional competences through more in classroom learning than activities related to distance education. The advantages of

that kind of education were pointed out the increase of knowledge and information in the area and optimization time. It was felt the need for training of both teachers and students to use the tool and better explain the development of activities. Given the findings and limitations of the study, an agenda for future research was drew up.

Keywords: Distance Education; Moodle; Professional Competence; Accounting; Students.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue describir y analizar los impactos de la educación a distancia (EAD) en la formación de competencias profesionales en el curso de los estudiantes de posgrado en Contabilidad de dos instituciones privadas, según la percepción de los propios sujetos. El marco teórico incluye la competencia profesional, Directrices Curriculares Nacionales de la Licenciatura en Contabilidad, Enseñanza a distancia y plataforma Moodle. El doble estudio de caso se caracteriza por ser de campo, descriptivo, con enfoque cuantitativo y cualitativo. La recolección de datos se llevó a cabo a través de un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, que fueron llenadas correctamente por 201 estudiantes. Después de tabular los datos se encontró que un mayor porcentaje de estudiantes satisfechos con el desarrollo de sus competencias profesionales más a través de aprendizaje en el aula que em el actividades relacionadas con la educación a distancia. En cuanto a sus ventajas se señala el aumento del conocimiento y la información en la area y la optimización em tiempo. Se consideró la necesidad de formación de profesores y estudiantes a utilizar la herramienta y explicar mejor el desarrollo de actividades. Teniendo en cuenta los resultados y las limitaciones del estudio, elaboró una agenda para futuras investigaciones.

Palabras clave: Educación a Distancia; Moodle; Competencia Profesional; Contabilidad; Estudiantes.

1 INTRODUÇÃO

Inúmeras transformações retratam a atual conjuntura mundial, mudanças de paradigmas, de valores, de atitudes, cultural, social, econômica e política (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2002). Note-se que “os paradigmas presentes em sociedade já não estão dando mais conta das relações, das necessidades, dos desafios sociais” (BEHAR, 2009, p. 15). Com isso, há a necessidade dos indivíduos se atentarem a tais mudanças, inclusive as no mundo do conhecimento e da educação (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2002).

Diante de tais mudanças, a educação passa a enfrentar o desafio de preparar as pessoas para uma nova cidadania, alicerçado na troca contínua de padrões, invasão tecnológica, globalização, considerando-se, ainda, o nível de desenvolvimento e democracia (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2002) nos contextos onde ela se dá. A educação a distância (EAD) surgiu, então, como uma forma de acesso rápido e adaptação do ensino superior às novas exigências do mercado (BELLONI, 2009).

Neste contexto, o conhecimento passa a ser visto como um fluxo constante, em que novos conhecimentos vão sendo agregados ao longo do tempo, paulatinamente, deixando de ser algo acumulável e armazenável (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2002), sendo indispensável que professores mudem suas práticas de ensino e que os alunos desenvolvam novas competências para a aprendizagem (BELLONI, 2009).

No Brasil, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, que instituiu as Diretrizes e as Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 80º ressalta o compromisso do poder público em incentivar a educação a distância (MEC, 1996). Porém, sua “redação sofreu modificações e acabou parcialmente híbrida, ao passar por uma longa tramitação nas duas casas do poder legislativo, em que várias emendas foram aprovadas” (GOMES, 2009, p. 22).

Decorreu da LDB o estabelecimento de diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação ofertados no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis (DCN-

CCC) descrevem no seu art. 4º que os profissionais formados neste curso devem ter, no mínimo, oito competências e habilidades no que tange terminologia, visão sistêmica, entre outros aspectos. (MEC, 2004a)

Posteriormente, regularizando a educação a distância nas instituições de ensino superior, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, estabeleceu que as instituições poderiam ofertar disciplinas integradas aos cursos na modalidade semipresencial, desde que não ultrapassasse 20% de sua carga horária total e que suas avaliações fossem presenciais. Para tanto, essa modalidade semipresencial consistia em atividades voltadas à autoaprendizagem, mediada por tecnologias de comunicação remota, com encontros presenciais e atividades de tutoria (MEC, 2004b).

No que tange à educação a distância, vários fatores devem ser observados e considerados para realização de um curso, como seu público-alvo, objetivos principais e, por conseguinte, tecnologia a ser utilizada. Tais fatores devem favorecer “comunicações descentralizadas e o surgimento de novos ambientes socioculturais” (WAQUIL, BEHAR, 2009, p. 152).

Nesta perspectiva, apresenta-se a plataforma *moodle*, um tipo de plataforma de *e-learning*, de natureza flexível, com múltiplas funcionalidades e possibilidades (CARDOSO, 2006; VALENTE; MOREIRA, 2007), que redefine a figura do professor, os formatos dos materiais e procedimentos didáticos, implicando a autoinstrução e autodisciplina do aluno (MORAES, 2010) neste ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e interatividade que exige novas competências profissionais dos envolvidos. Note-se que o seu desenvolvimento está embasado no processo de reconhecimento, avaliação e certificação dos conhecimentos adquiridos em vários espaços formativos (SANTOS; FIDALGO, 2007).

Diante desse contexto, a pergunta norteadora da pesquisa apresentada neste artigo foi: como alunos do curso presencial de graduação em Ciências Contábeis de duas IES mineiras avaliam as atividades de educação a distância? Para respondê-la, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar os níveis de satisfação dos discentes com o grau de contribuição das atividades presenciais no curso de graduação em Ciências Contábeis na formação de competências profissionais nos discentes, considerando as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis (DCN-CCC);
- b) Descrever e analisar os níveis de satisfação dos discentes com o grau de contribuição das atividades relativas à EAD na formação de competências profissionais nos discentes, considerando as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis (DCN-CCC);
- c) Descrever e analisar as particularidades da EAD realizadas no curso, na percepção dos discentes.

O presente estudo pauta-se na sugestão apontada por Belloni (2009) em desenvolver discussões sobre EAD, atentando para a necessidade de torná-la mais acessível e de favorecer os níveis de qualidade desse tipo de modelo didático-pedagógico. Ramos (2002) alerta que há carências no sistema de competências, sendo necessário reformular seus preceitos educacionais e profissionais, atualizando conteúdos das formações e fortalecendo as aprendizagens profissionais e acadêmicas. Estas serão úteis no cotidiano de trabalho dos profissionais, implicando em resultados valiosos para os envolvidos (FLEURY; FLEURY, 2001; PAIVA; MELO, 2008).

Assim, o referencial teórico que se segue discute as temáticas envolvidas no estudo: competência profissional, especificidades das DCN-CCC, EAD e plataforma moodle, já que esta é utilizada em ambas as instituições de ensino superior (IES) pesquisadas. Na seqüência, relatou-se a metodologia adotada na pesquisa e a apresentação e análise dos dados. Por fim, foram traçadas as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre competência profissional

Atualmente, as competências profissionais revelam-se como uma realidade nas organizações, fortemente presentes nas discussões sobre as táticas gerenciais organizacionais (BARBOSA, 2003). No entanto, “não existe único conceito sobre o tema das competências, mas diferentes enfoques, que por sua vez, servem para ampliar e enriquecer os diferentes modelos de competência profissional” (STEFFEN, 1999, p. 3).

Note-se que a competência, em qualquer esfera do trabalho, é um conceito difícil de definir, principalmente no que tange a ocupação profissional, devido à complexidade das funções desempenhadas, bem como as variáveis que interferem no fazer profissional. Aspectos comportamentais como autoconfiança, sensibilidade, pró-atividade, resistência, entre outros, são fatores que também podem interferir e indicar competências profissionais, assim como ética e valores, usualmente não prescritos em normas profissionais (CHEETHAM; CHIVERS, 1996), as quais variam no tempo e no espaço. Em vários países, competência profissional é percebida como “capacidade de um indivíduo que se define e mede em termos de desempenho e não somente de conhecimentos, habilidades, destrezas e atitudes, as quais são necessárias, mas insuficientes para o desempenho efetivo em um contexto profissional” (STEFFEN, 1999, p. 4), o que indica a importância do contexto onde o profissional atua para a observação e legitimação de suas competências (CHEETHAM; CHIVERS, 1996)

Por outro lado, existem conceitos de competências profissionais mais voltados para os potenciais de ação que geram resultados dos indivíduos em situação de trabalho; assim, a competência pode ser vista 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 (ZARIFIAN, 2001). Ela diz de uma inteligência praticada em situações que se encontram apoiadas nos conhecimentos adquiridos que vão se transformando ao longo do tempo pela própria complexidade das situações (ZARIFIAN, 2001). Nesta perspectiva, competência “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), ou seja, “um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 4). Desse modo, as competências profissionais são utilizadas para descrever as qualificações e habilidades que certas pessoas possuem para desenvolver algumas atividades, tendo como frutos os resultados profissionais e de desempenho (FLEURY; FLEURY, 2001).

Nessa mesma linha de pensamento, competência pode ser definida como realidades passíveis de observação, podendo ser aceitável a sustentação das avaliações relativamente objetivas e consistentes sobre a *performance* profissional dos seus detentores, sendo consideradas especificamente resultados que as pessoas

trazem para o exercício das suas atividades profissionais; assim, ela se constitui em uma maneira específica de agir, caracterizando-a como *outputs* de desempenho, que são os resultados apresentados (CEITIL, 2010). Desse modo, elas envolvem características pessoais dos indivíduos, percebidas como *inputs* de natureza transversal de suas ações; assim sendo, carecem de ser diversificadas e, ao mesmo tempo, específicas, uma vez que necessitam de certa especificidade de técnicas e instrumentos (CEITIL, 2010).

Quanto ao construto “competências profissionais”, relativo aos bacharéis em Ciências Contábeis, Barros (2005) corrobora as perspectivas conceituais anteriores ao afirmar que a Contabilidade terá importância, relevância e valorização a partir do momento que seus profissionais forem competentes no desenvolvimento de suas funções. Portanto, viu-se a necessidade em atentar para as diretrizes curriculares nacionais do curso de Ciências Contábeis (DCN-CCC), principalmente no aspecto do desenvolvimento de competências profissionais, já que o documento aponta quais são as competências que devem ser formadas nos alunos durante seu curso superior.

2.2 Sobre Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Contábeis e suas especificidades

A Lei nº 9.394 (MEC, 1996), no seu artigo 1º, parágrafo 2º, discorre que a educação se desenvolve na família, na convivência humana, no ambiente acadêmico, entre outros, os quais precisam estar vinculados no contexto do trabalho e à prática social. Decorreram, daí, as diretrizes curriculares dos cursos de graduação ofertados em todo o país, sendo que as de Ciências Contábeis foram instituídas no ano de 2004 (MEC, 2004a). Neste documento, dentre outros aspectos do curso, constam seus elementos estruturais, além de prescrever que o profissional formado

esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (MEC, 2004a, p. 2)

Uma das alterações realizadas nas IES que afetavam tal curso para atender o referido desafio foi o aumento da carga horária do curso de 2.700 para 3.000 horas, conforme reza o parecer nº 329 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) (MEC, 2004b). Em parecer anterior, o de nº 289 da CES/CNE, publicado em 2003 (MEC, 2003, p. 2), é explicitado que é responsabilidade das instituições formar profissionais contábeis competentes no campo do desenvolvimento social de acordo com as particularidades da graduação, “resultando, não propriamente um profissional “preparado”, mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável”.

Quanto ao projeto pedagógico e sua organização curricular, as diretrizes esclareceram três conteúdos que devam atender determinados campos “interligados de formação”, com vistas a promover a formação do contabilista, como exposto no Quadro 1.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS**

Quadro 1 - Conteúdos Curriculares e Campos de Formação do Contador

Conteúdos curriculares	Campos interligados de formação do Contador
Conteúdos de Formação Básica	Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.
Conteúdos de Formação Profissional	Teorias de Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladorias, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.
Conteúdos de Formação Teórico-Prática	Estágio Curricular Supervisionada, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Oportivos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Fonte: Oliveira, Paiva, Melo, 2008, p. 6, adaptado de MEC, 2004a, p. 3.

As DCN-CCC descrevem no seu artigo 4º que os profissionais formados no curso de graduação em Ciências Contábeis devem ter, no mínimo, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à 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. (MEC, 2004a, p. 2)

Para ingressar na profissão contábil, foi instituído o Exame de Suficiência pela Lei 12.249 (BRASIL, 2010), com o intuito de “promover o avanço e valorização da contabilidade, oferecendo à sociedade, às empresas e ao setor público profissionais mais competentes” (CAETANO, 2011, p. 1).

Percebe-se que o profissional contábil precisa ser multidisciplinar e caracteriza-se como um indivíduo que deve buscar o conhecimento, romper com os paradigmas impostos pela própria cultura, ser dinâmico e saber

articular em todos os ambientes no intuito de dar base plausível para as tomadas de decisões, ao ponto de legitimar suas competências.

Quanto aos paradigmas educacionais, de modo geral, é inegável a necessidade de romper com o tradicionalismo e lançar-se à inovação no ensino superior, na introdução do contexto *online* para as aulas presenciais (MORAES, 2010), o que repercute diretamente na cultura de aprendizagem dos envolvidos (SEIXAS; MENDES, 2006).

2.3 Sobre Educação a Distância

A educação a distância (EAD) não é uma nova forma de ensino; trata-se de uma união de várias maneiras de aprendizado que utiliza diversos recursos existentes para tal (PETERS, 2010). Recentemente, a EAD ganhou destaque em razão dos avanços tecnológicos, da inclusão digital e da educação continuada que estão ocorrendo no mundo (DIAS; LEITE, 2010). Ela é uma educação organizada, e não um sistema tecnológico em si, em que há um distanciamento físico entre os envolvidos, mas que pode ser reduzido pelo uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) (BEHAR, 2009).

A EAD representa uma mudança expressiva na compreensão do significado de educação e das instituições de ensino; ela promove difusão de conhecimentos, deve ser planejada, disponibilizada em diferentes locais de ensino e comunicada por meio das tecnologias (MOORE; KEARSLEY; 2007), implicando as necessidades de as IES introduzirem em seu ensino atividades virtuais com intuito de proporcionar um aprendizado mais eficiente (MORAN, 2002), e de transmissão contínua de conhecimentos, não se caracterizando, apenas, como um treinamento para a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho ou na vida social, mas como uma forma de emancipar o indivíduo-cidadão (BELLONI, 2009).

Assim, a EAD transcende tempo e espaço, visando auxiliar e, até mesmo, solucionar as dificuldades enfrentadas pela educação brasileira (BEHAR, 2009), principalmente no que tange a acesso a educação de qualidade. As dificuldades de locomoção e a escassez de tempo das pessoas fazem com que a educação e a tecnologia estejam interligadas, cedendo espaço para as TICs na educação (TORRES; FIALHO, 2009). Portanto, a EAD baseia-se “em um diálogo didático mediado entre o professor ou a organização que o oferece e o estudante que, separado fisicamente daquele, aprende de forma independente e flexível” (LEITE, 2009, p. 153).

Desse modo, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) asseguram esse canal de interação, antes operacionalizado por meio de correspondências em papel físico, tentando minimizar a distância física existente entre os envolvidos (BEHAR, 2009; GOMES, 2009), o que se constitui em um grande desafio da EAD (MORAES, 2010). Além de ter emergido fora dos limites da educação formal e convencional, na qual, por outro lado, tem-se inserido paulatinamente, a EAD hoje se reveste em uma revolução tecnológica que traz mudanças além da interpretação e entendimento geral de sua utilização; ela revoluciona o trabalho, a economia e a política, devido à conexão existente entre a informação e o conhecimento. Note-se que o desenvolvimento de um trabalho exige competências do trabalhador que implicam uma reorganização de conhecimentos e de sua aplicabilidade (BARROS, 2003).

Atualmente, são muitas as formas e os estilos de aprender, sejam eles em ambientes virtuais, *on-line*, salas de aula, TV interativa, *web* conferências, e demais ambientes de aprendizagem, abertos à troca de

conhecimentos. O ensino *on-line*, especificamente, tem como característica principal a possibilidade de compartilhar conhecimentos e uma interação ativa entre os usuários do sistema (ALVES; BRITO, 2005), nos quais se inserem professores, tutores e alunos. Nesse sentido, a EAD acompanhou a evolução dos meios de comunicação, dentre eles a *internet*, que proporcionou o surgimento da plataforma *moodle*, ou simplesmente *moodle*, um *software* que ajuda na construção, manutenção e interação de cursos ministrados a distância, permitindo a troca de conhecimentos entre os seus usuários e contribuindo para a aprendizagem (ALVES; BRITO, 2005).

2.4 Sobre Plataforma Moodle

A palavra *moodle*, no seu significado mais íntegro, descreve uma ação frequente que conduz a resultados criativos, realizados com prazer (VALENTE; MOREIRA, 2007). Já a plataforma *moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um ambiente virtual de aprendizado (AVA), baseado em princípios pedagógicos, que promove um acompanhamento da trajetória do aluno, fornecendo avaliações das atividades postadas e relatórios de acesso, além de permitir a realização das atividades dos alunos (BEHAR, 2009). Note-se que o AVA é uma forma de aprendizado diferente da tradicional e caracteriza-se pela virtualização do ensino provocando, intrinsecamente, alterações na relação de tempo-espaço e uma aproximação dos envolvidos, mesmo com a separação física (WAQUIL; BEHAR, 2009).

Nesse sentido, o *moodle* “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. (PULINO FILHO, 2005, p. 1)

É importante esclarecer que o *moodle* é uma plataforma livre, gratuita e de código aberto e pode ser utilizada em diferentes sistemas operacionais, necessitando apenas baixá-la. Suas alterações ocorrem de acordo com a diversidade das demandas. A utilização do *moodle* inicia-se com o cadastro de usuários no ambiente, quais sejam: visitante, aluno, monitor, professor, tutor e administrador (DIAS; LEITE, 2010). A plataforma possui características que possibilitam maior interação entre eles como, por exemplo: gestão de conteúdos, fóruns de discussão, criação de questionários com opção para vários tipos de respostas, sistema de *chat*, com registro de histórico configurável, sistema de gestão de tarefas dos usuários, dentre outros (ALVES; BRITO, 2005). Sua principal vantagem está na liberdade de criação de conteúdos, em que os professores podem desenvolver as atividades de acordo com o público-alvo e o curso ofertado (BEHAR et al., 2009).

Assim, as inovações tecnológicas emergem exigindo dos professores e dos alunos um novo posicionamento diante dos padrões desenhados para a educação a distância, no desvincular-se dos preconceitos e hábitos conservadores e abrir-se a essa realidade inevitável; para tanto, exige-se dos envolvidos o desenvolvimento de competências, úteis tanto no processo formativo como para a profissão que irão abraçar. Diante dessa realidade, realizou-se uma pesquisa empírica nos moldes delineados a seguir.

3 METODOLOGIA

A pesquisa realizada teve como finalidade identificar como alunos de dois cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis de duas IES mineiras avaliavam as atividades desenvolvidas no EAD.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS

Quanto aos fins, a pesquisa caracterizou-se como descritiva e de campo, ou seja, ela expôs características de determinada população ou fenômeno (alunos de ciências contábeis de duas IES), sem ter o compromisso de explicá-las, as quais foram observadas no ambiente onde se dão (nas IES) (VERGARA, 2009).

A abordagem predominante foi a quantitativa, a qual privilegia a quantificação de aspectos ou características do fenômeno em questão (VERGARA, 2009). Ela foi complementada por uma técnica qualitativa, já que se buscou aprofundar nas vantagens e desvantagens e aspectos a serem melhorados nas práticas relativas ao EAD nas IES abordadas. Desse modo, procedeu-se a dois tipos de triangulações (COLLIS; HUSSEY, 2006): metodológica, em virtude da utilização de técnicas qualitativas e quantitativas; e de dados, já que foram buscados, em duas unidades de análise (IES) distintas, os dados para explicar o fenômeno, os quais foram comparados entre si.

Assim, as unidades de análise foram constituídas por duas instituições de ensino superior mineiras, localizadas em Belo Horizonte. As unidades de observação foram os cursos envolvidos. Já os sujeitos foram os alunos dos referidos cursos. Todas essas opções seguiram o critério de acessibilidade (VERGARA, 2009), já que foram essas instituições e as coordenações dos respectivos cursos que aprovaram a realização da pesquisa junto aos alunos.

Uma IES abordada (F1) é uma faculdade que tem mais de 10 anos de existência e opera com duas unidades de ensino. Atualmente atua na graduação normal e tecnológica e na pós-graduação *lato e strictu sensu*. Já a outra IES (F2) está há mais de 40 anos atuando no ensino superior, estruturada como um centro universitário que oferece dezenas de cursos de graduação que são ministrados em seus dois *campi*, além de pós-graduação *lato sensu*. Ambas as IES, em decorrência das recomendações do MEC, têm trabalhado com atividades a distância por meio da plataforma *moodle* junto aos alunos, além das atividades presenciais tradicionalmente realizadas nos cursos ofertados. A F1 possuía 189 alunos matriculados no curso de Ciências Contábeis à época da pesquisa (2º semestre de 2011) e foram distribuídos 180 questionários, dos quais 81 retornaram preenchidos; desses foram excluídos oito por apresentarem problemas de preenchimento, restando um total de 73 questionários. A F2 contava com 128 alunos e todos responderam adequadamente o questionário.

A coleta de dados se fez por meio de questionário que, segundo Collis e Hussey (2006), é uma lista de perguntas cuidadosamente estruturadas, que visa extrair respostas confiáveis de um grupo escolhido. Quanto à estruturação, os questionários aplicados foram divididos em quatro partes, a saber:

- Parte I: dados demográficos, profissionais e acadêmicos dos respondentes, para apuração dos perfis;
- Parte II: questões estruturadas e fechadas, com o objetivo de identificar os níveis de satisfação dos alunos com as contribuições das atividades presenciais e das realizadas na plataforma *moodle*, em particular;
- Parte III: questões estruturadas e fechadas, visando identificar a satisfação dos discentes com relação às atividades disponibilizadas no *moodle* e como elas vêm sendo conduzidas.
- Parte IV: duas questões abertas, a fim de identificar a percepção dos discentes a respeito das vantagens e dos aspectos que podem ser melhorados em relação ao *moodle*, no curso em questão.

As respostas das três primeiras partes foram lançadas em planilha eletrônica (Excel) e tabuladas com base em estatística descritiva univariada, em busca de médias e percentuais de respondentes que se encaixavam

em níveis diferenciados de satisfação com relação às contribuições do curso, de modo geral, e da EAD, especificamente, para formação de competências profissionais prescritas nas DCN-CCC.

Nas respostas do quarto tópico, a técnica utilizada foi análise de conteúdo que é uma união de meios de investigação científica utilizada em ciências humanas e se caracteriza pela análise de dados linguísticos (APPOLINÁRIO, 2007). A operacionalização da análise de conteúdo se deu em duas fases: preparação dos dados (que diz respeito à transcrição dos escritos nos questionários na íntegra e à organização de todas as respostas por perguntas) e tabulação quantitativa (sistematização das respostas em tabelas resumitivas; verificação de reincidências; separação de trechos representativos) (MELO *et al.*, 2007). Nas tabelas construídas, os alunos-respondentes foram identificados por códigos, de modo que pode-se observar a recursividade das categorias que emanaram dos seus escritos, sintetizados na apresentação de dados que s segue.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nessa pesquisa foram dispostos a seguir. Primeiramente, são apresentados os dados demográficos, profissionais e acadêmicos dos alunos-respondentes e, em seguida, os referentes à formação de competências profissionais comparando as contribuições do curso, no que diz respeito às atividades presenciais e as relacionadas à EAD disponibilizadas por meio da plataforma *moodle*, nas duas IES. Na seqüência, os dados da parte qualitativa foram apresentados, referentes à forma de organização das atividades de EAD, vantagens e pontos de melhorias, segundo os alunos-respondentes das IES abordadas.

4.1 Dados demográficos, profissionais e acadêmicos

Os alunos-respondentes das duas IES envolvidas, matriculados no curso de graduação em Ciências Contábeis, foram questionados a respeito de: sexo, faixa etária, estado civil, experiência profissional, nível hierárquico que ocupam no trabalho, semestre predominante ou em curso. Na Tabela 1, estes dados estão sintetizados:

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS

Tabela 1- Percentual de alunos-respondentes, por dados demográficos e funcionais.

Dados dos alunos-respondentes		F1	F2
Sexo	Masculino	44	34
	Feminino	56	66
Faixa etária	menos de 20 anos	8	17
	de 21 a 25 anos	26	41
	de 26 a 30 anos	25	25
	de 31 a 35 anos	21	10
	de 36 a 40 anos	8	4
	de 41 a 45 anos	6	2
	mais de 46 anos	6	2
Estado civil	solteiro	52	73
	casado	37	19
	separados ou divorciados	5	3
	união estável	3	2
	viúvo	3	2
Experiência profissional	nenhuma	10	6
	menos de 2 anos	4	24
	de 2 a 5 anos	26	35
	6 a 10 anos	27	22
	de 11 a 15 anos	22	8
	De 16 a 20 anos	0	3
	mais de 20 anos	11	2
Nível hierárquico	operacional	39	53
	técnico	33	27
	gerencial	18	15
	estratégico	11	4
Semestre do curso	1º	0	16
	2º	1	23
	3º	0	2
	4º	27	7
	5º	11	18
	6º	26	22
	7º	12	11
	8º	22	0

Fonte: Dados da pesquisa.

Conclui-se que em ambas as instituições há uma predominância do sexo feminino dentre os respondentes, na faixa etária de 21 a 25 anos, solteiros, com certa experiência profissional - sendo que na F2 eles são menos experientes que na F1- e trabalhando em cargos de natureza operacional, estudando em períodos variados do curso.

4.2 Contribuição das atividades presenciais para formação de competências profissionais nos alunos-respondentes do curso de graduação em Ciências Contábeis, em duas IES mineiras

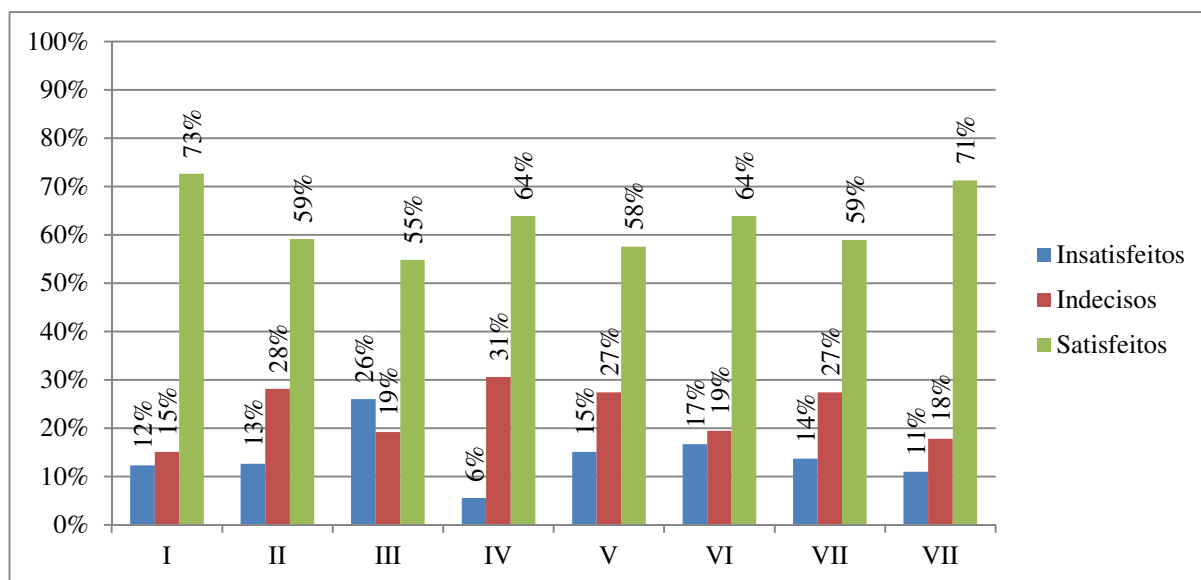
De acordo com as DCN-CCC, o curso deve desenvolver certas habilidades e competências profissionais, as quais foram reproduzidas anteriormente. Na sequência, estão dispostos os gráficos que resumem os resultados.

O Gráfico 1 exibe os percentuais de alunos-respondentes por nível de satisfação em relação à contribuição das atividades presenciais na formação de competências profissionais, por inciso das DCN-CCC, na F1. Observe-se que a maioria dos respondentes indicou níveis satisfatórios de contribuição do curso, destacando-se, porém, os mais recursivos, que foram os incisos I e VII, os quais versam, especificamente, sobre “I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais” e “VIII - exercer com ética e

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS**

proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais” (MEC, 2004a, p. 2)

Gráfico 1 - Percentuais dos respondentes por nível de contribuição das atividades presenciais na formação de competências profissionais, por inciso das DCN-CCC, na F1.

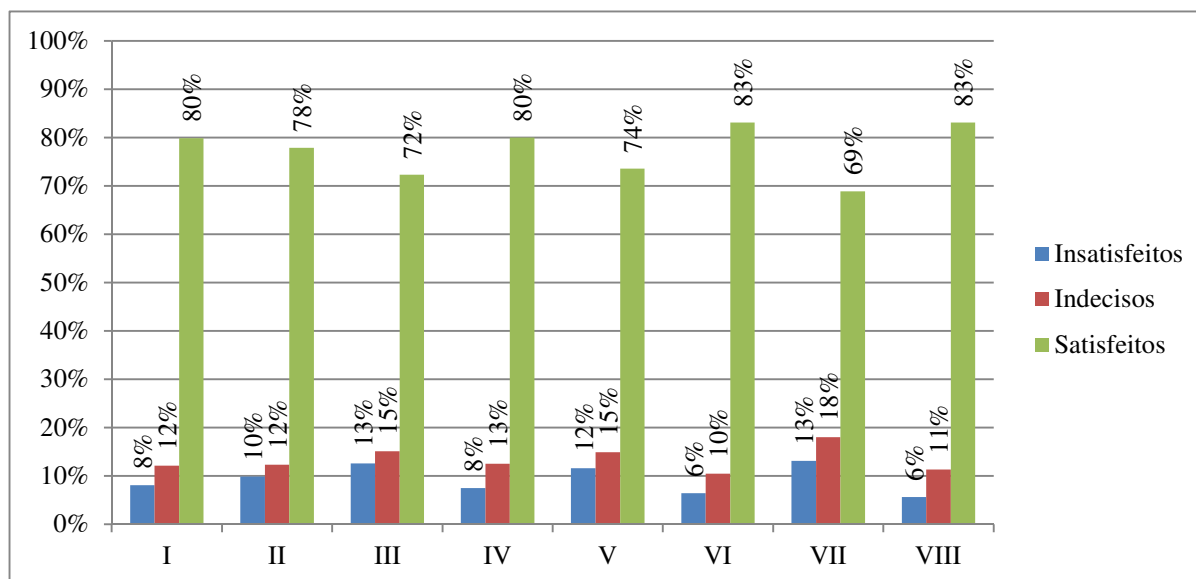


Fonte: Dados da pesquisa.

O menor percentual satisfatório registrado junto aos respondentes da F1 foi relativo ao inciso III, que trata de “elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais” (MEC, 2004a, p. 2), o que se relaciona a atividades que exigem maturidade e domínio de conhecimentos formais da contabilidade, o que pode vir a comprometer as suas competências profissionais (BARROS, 2005).

Já o Gráfico 2 exhibe os mesmos tipos de dados, porém dos respondentes na F2. Note-se que os percentuais satisfatórios dos respondentes dessa IES são mais elevados em todos os incisos, comparativamente aos da F1, mostrados anteriormente, o que pode ser atribuído à maior experiência e estrutura física e pedagógica da F2.

Gráfico 2 - Percentuais dos respondentes por nível de contribuição das atividades presenciais na formação de competências profissionais, por inciso das DCN-CCC, na F2.



Fonte: Dados da pesquisa.

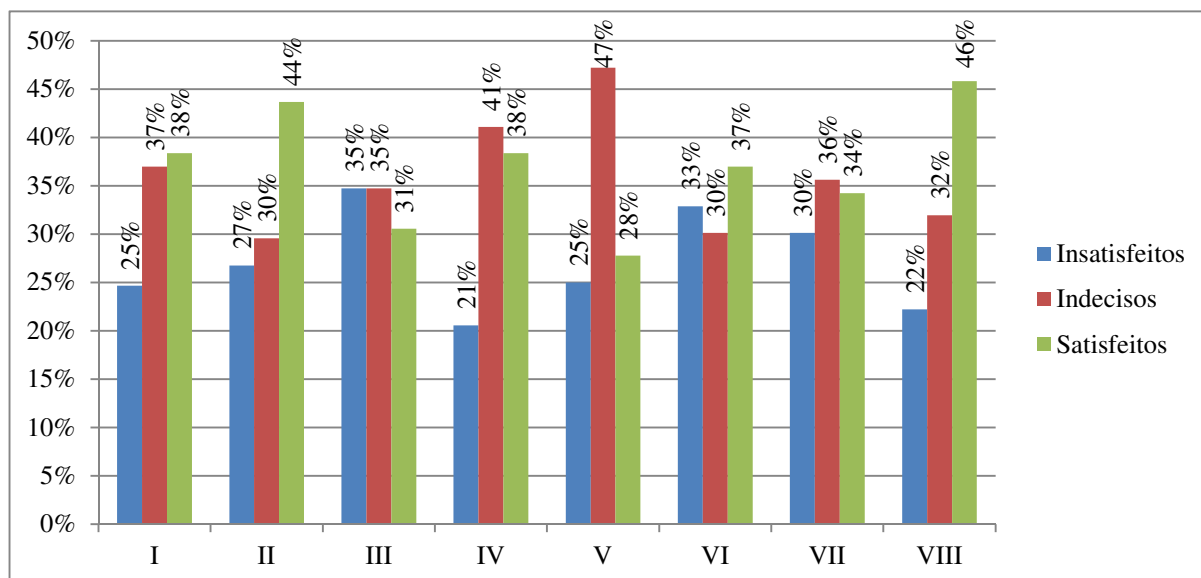
É importante frisar que o menor percentual satisfatório foi para o inciso VII, que versa sobre “desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação”, que traduz uma certa maturidade do futuro profissional quanto à aplicabilidade de seus conhecimentos no cotidiano de trabalho, incluindo-se o domínio de tecnologia de informação, o que sinaliza dificuldades quanto à operacionalização da EAD por meio de plataformas como o *moodle*, dadas suas características (WAQUIL; BEHAR, 2009).

4.3 Contribuição das atividades de EAD para formação de competências profissionais nos alunos-respondentes do curso de graduação em Ciências Contábeis, em duas IES mineiras

Quanto às contribuições da EAD para o desenvolvimento das competências profissionais prescritas nas diretrizes curriculares do curso abordado, os resultados foram menos positivos que os relativos a educação presencial. No Gráfico 3, os dados dos respondentes da F1 foram explicitados, chamando-se atenção para os baixos percentuais satisfatórios em todos os incisos, comparativamente aos da educação presencial.

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS**

Gráfico 3 - Percentuais dos respondentes por nível de contribuição das atividades de EAD na formação de competências profissionais, por inciso das DCN-CCC, na F1.



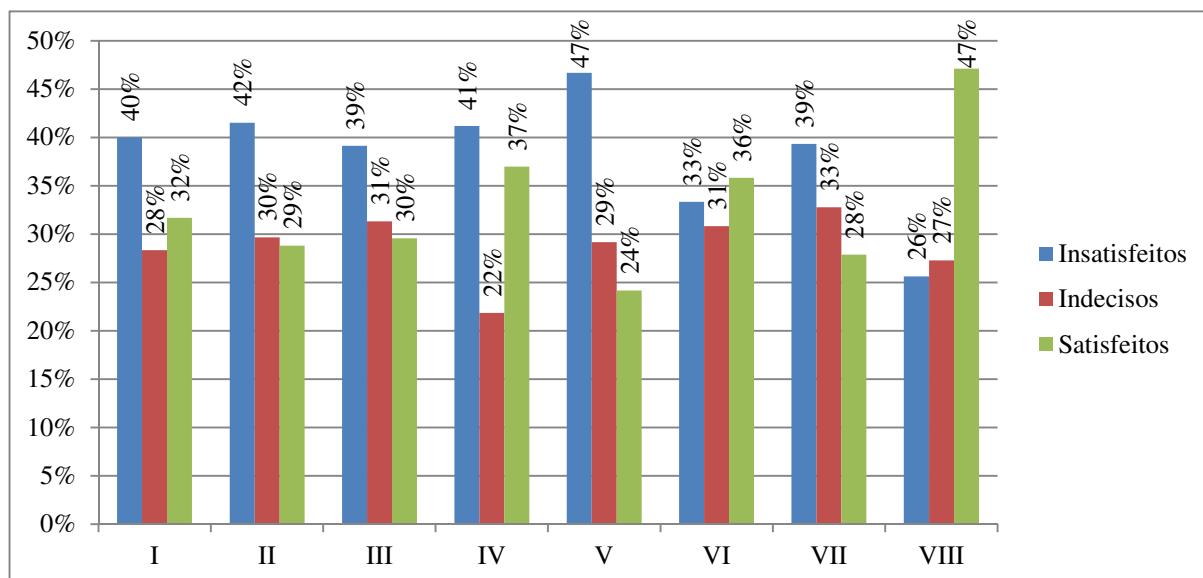
Fonte: Dados da pesquisa.

Esses dados mostram divergências significativas entre o que é percebido nas atividades presenciais e nas realizadas nos AVAs (BEHAR, 2009; WAQUIL; BEHAR, 2009; PULINO FILHO, 2005; ALVES; BRITO, 2005; BEHAR *et al.*, 2009), com defasagem marcada para as segundas.

Pelo Gráfico 4, é possível observar que os dados da F2 são menos heterogêneos que os da F1, já que pode-se perceber uma maioria insatisfeita com as contribuições da maior parte dos incisos (6 dos 8); as diferenças quanto ao inciso VI são pouco representativas; mas as contribuições para as competências previstas no inciso 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” (MEC, 2004a, p. 2)) são percebidas em nível satisfatório para 46% dos respondentes. Observe-se que este inciso também recebeu o maior escore de alunos satisfeitos quanto às atividades presenciais.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS

Gráfico 4 - Percentuais dos respondentes por nível de contribuição das atividades de EAD na formação de competências profissionais, por inciso das DCN-CCC, na F2.



Fonte: Dados da pesquisa.

Diante desses dados, fica explícito que as atividades disponibilizadas na plataforma *moodle* são percebidas pelos alunos-respondentes como mais produtivas em relação ao desenvolvimento de competências profissionais na F1, quando comparados aos da F2. A única exceção relaciona-se ao inciso VIII, avaliado de forma semelhante por ambos os grupos investigados. Atribui-se esse fato às práticas virtuais mais legitimadas na F1, pois trata-se de uma IES mais jovem e menor que a F2, onde o discurso da EAD parece ter mais ressonância do que na segunda.

Esses dados indicaram a existência de um degrau entre tais paradigmas educacionais e que ainda prevalece o tradicionalismo e as resistências à inovação (MORAES, 2010), tendo em vista a cultura de aprendizagem hegemônica (SEIXAS; MENDES, 2006), pelo menos junto aos alunos abordados na F1 e na F2.

4.4 Informações adicionais sobre as atividades de EAD nos cursos abordados, segundo os respondentes

No que se refere às informações adicionais sobre as atividades disponibilizadas no *moodle*, foram questionados os níveis de satisfação com as seguintes questões:

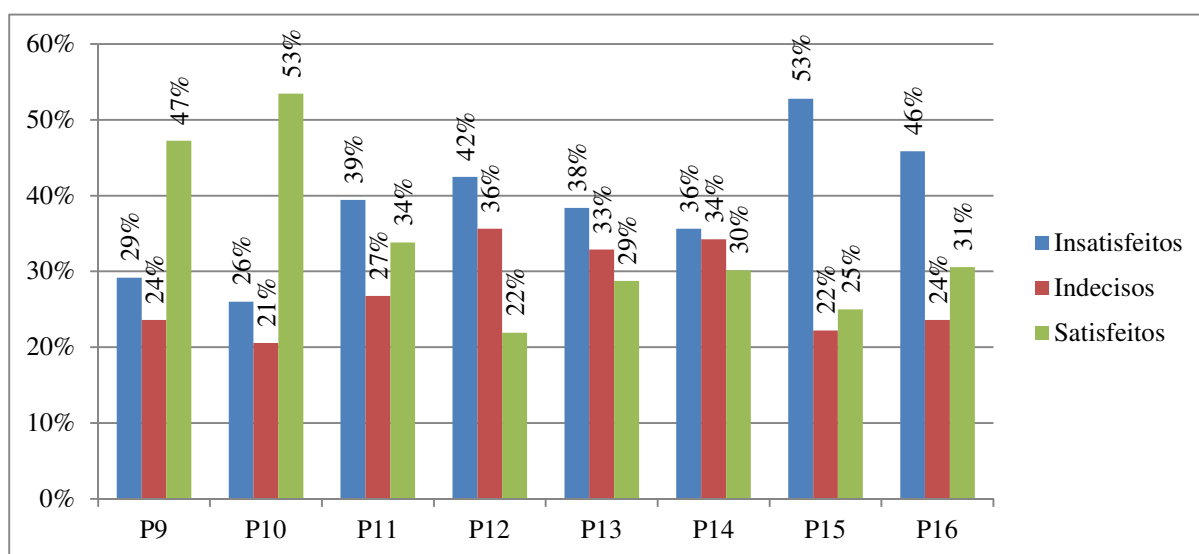
- Esclarecimentos dos professores (P9);
- Tempo para desenvolvimento e finalização das atividades disponibilizadas no *moodle* (P10);
- Interação com os colegas pelo *moodle* (P11);
- Relação existente entre o *moodle* e outras ferramentas utilizadas na sua vida pessoal (P12);
- Relação existente entre o *moodle* e as outras ferramentas utilizadas no meu ambiente de trabalho (P13);
- Contribuição do *moodle* para formação e desenvolvimento de suas competências profissionais, de modo geral (P14);
- Oferta de treinamento institucional para a utilização do *moodle* (P15);

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS**

- h) Participação individual do treinamento institucional para utilizar o *moodle*, que em ambas foi oferecido (P16).

Por meio do Gráfico 5, os resultados na F1 ficam claros, salientando-se os percentuais satisfatórios apenas para as perguntas 9 e 10, as quais versam sobre questões distintas que se relacionam ao apoio recebido dos professores e aos cronogramas de realização das atividades, os quais são usualmente definidos, também, pelos próprios docentes. Isso indica a posição fundamental desses atores na condução do processo de ensino-aprendizagem.

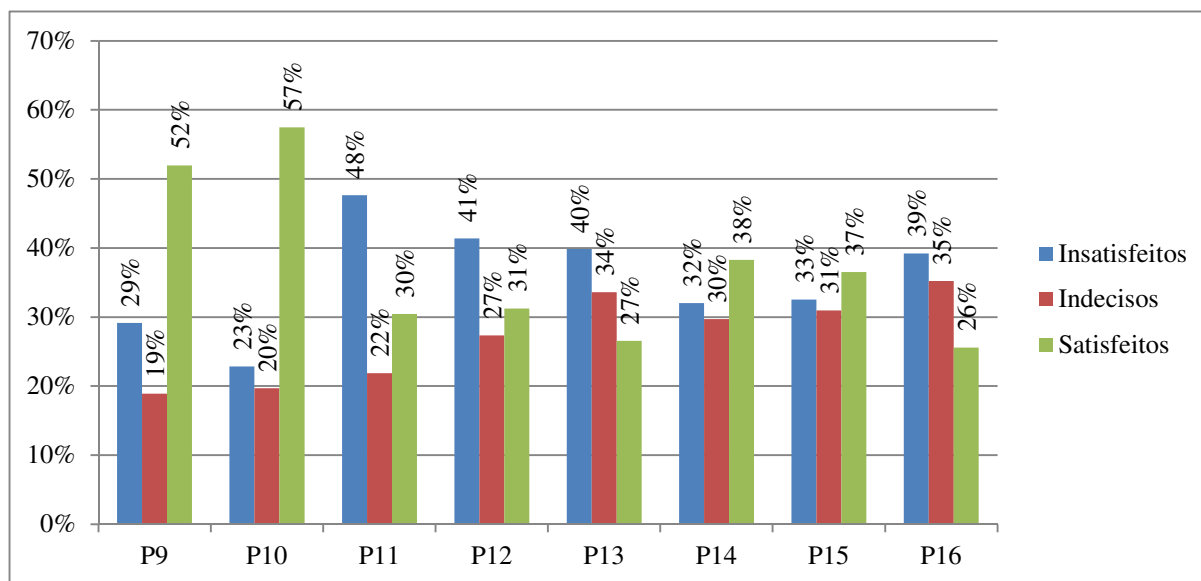
Gráfico 5 - Percentuais dos respondentes por nível de satisfação quanto aspectos relacionados às atividades disponibilizadas na plataforma *moodle*, na F1.



Fonte: Dados da pesquisa.

Já os resultados na F2 (GRÁFICO 6) guardam certa semelhança no que tange à participação docente na EAD. Nesta IES, também foram apurados resultados mais positivos para a contribuição das atividades disponibilizadas no *moodle* para formação e desenvolvimento das competências profissionais, de modo geral, o que indica que a maior parte dos respondentes percebe a importância da plataforma num espectro mais amplo que o acadêmico (P14), podendo, então, promover a própria emancipação do indivíduo-cidadão (BELLONI, 2009); por outro lado, eles também reconhecem os esforços institucionais nesse sentido, em termos de prover ao alunato condições de operar na plataforma, o que pode estar facilitando o compartilhamento de conhecimentos e a interação entre os usuários e, assim, contribuindo para a aprendizagem (ALVES; BRITO, 2005).

Gráfico 6 - Percentuais dos respondentes por contribuição das atividades disponibilizadas na plataforma *moodle* na F2.



Fonte: Dados da pesquisa.

Deste modo, os dados mostram percepções semelhantes entre os dois grupos abordados, com exceção para os questionamentos à respeito das contribuições do *moodle* para formação e desenvolvimento das competências profissionais, de modo geral, e da oferta de treinamento institucional para a utilização do *moodle*, ambos avaliados mais positivamente pelos alunos da F2, o que reflete diferenças em termos de adequação de cultura acadêmica para lidar com a EAD.

4.5 Vantagens e aspectos que podem ser melhorados nas atividades de EAD nos cursos abordados, segundo os respondentes

Na última parte do questionário, foi deixado um espaço para que os alunos respondessem discursivamente sobre quais seriam as vantagens e os pontos a serem melhorados com relação à utilização da EAD no seu curso.

Quanto às vantagens da implementação do *moodle* nos cursos de Ciências Contábeis abordados, na F1, 40 dos 73 alunos questionados não responderam essa questão aberta. Apenas nove discentes apontaram vantagens como o acréscimo de conhecimentos e informações na área, seis indicaram a rapidez e a agilidade que a ferramenta proporciona, e cinco alunos ressaltaram o incentivo ao uso da *internet* e da informática; aspectos como interatividade, incentivo à pesquisa, aprendizado, fóruns, maior praticidade foram elencados em menor grau. Na F2, 32 dos 128 respondentes ressaltaram a otimização do tempo, demonstrando a flexibilidade que a EAD proporciona nesse sentido (BEHAR, 2009; LEITE, 2009); também houve indicações como acessibilidade, conhecimento de outras áreas e disponibilidade de horário como vantagens na utilização da plataforma *moodle*, além de autonomia de aprendizagem, estímulo à leitura, agilidade, dedicação, fóruns, responsabilidade, dinamismo entre outros, como vantagens na utilização da plataforma, denotando sua flexibilidade rumo à aprendizagem (LEITE, 2009).

Já no que diz respeito aos aspectos a serem melhorados no *moodle*, na F1, 36 alunos não opinaram, nove discentes apontaram a necessidade de treinamento tanto dos professores quanto dos alunos para a utilização

do *moodle*, sete indicaram maior flexibilidade para o desenvolvimento das atividades na plataforma e seis dos respondentes ressaltaram a necessidade de maior divulgação da ferramenta. Já na F2, 33 alunos ressaltaram a necessidade de esclarecimento das atividades disponíveis na plataforma e 21 discentes destacaram a necessidade de maior interação com o professor. Aspectos como melhorar a clareza das atividades, dinamismo, interatividade, atualização de questões, disponibilização do conteúdo programático e de um “professor virtual”, entre outros, também foram listados.

Diante desses e dos demais dados, as seguintes considerações foram traçadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desse estudo consistiu em descrever e analisar como alunos do curso presencial de graduação em Ciências Contábeis de duas IES mineiras avaliam as atividades de educação a distância.

Após esclarecer parte das questões conceituais e contextuais envolvidas, foram apontados os objetivos específicos que guiaram o estudo. Em seguida, o referencial teórico tratou dos seguintes temas: competências profissionais, diretrizes curriculares do curso de ciências contábeis e as competências prescritas para seus discentes, educação a distância e plataforma *moodle*.

Quanto à metodologia, a pesquisa caracterizou-se como descritiva, de campo e com uma abordagem predominantemente quantitativa. Os dados foram coletados por meio de questionário, aplicado em duas IES, chamadas de F1 e F2. Dos 180 questionários distribuídos entre os 181 alunos da F1, foram recolhidos 81 e apenas 73 deles foram tabulados; já na F2, 128 questionários foram distribuídos a todos os alunos e todos foram respondidos, compondo um censo dos alunos do referido curso.

O perfil predominante nos respondentes foi: sexo feminino, faixa etária entre 21 a 25 anos de idade, solteiro, com experiência profissional e trabalhando em cargos de natureza operacional, e no início do curso de graduação.

O primeiro objetivo específico tratava de descrever e analisar os níveis de satisfação dos discentes com o grau de contribuição das atividades presenciais no curso de graduação em Ciências Contábeis na formação de competências profissionais nos discentes, considerando as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis (DCN-CCC). A este respeito, apuraram-se percentuais representativos de alunos-respondentes satisfeitos com a contribuição das atividades presenciais em ambas as IES, porém com destaque para a F2, o que foi analisado como fruto de sua maior experiência e estrutura física e pedagógica.

O segundo objetivo específico referiu-se a descrever e analisar os níveis de satisfação dos discentes com o grau de contribuição das atividades relativas ao EAD na formação de competências profissionais nos discentes, considerando as prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis (DCN-CCC). Em síntese, os dados apresentaram uma realidade mais tímida das atividades à distância em relação às presenciais. Além disso, os percentuais satisfatórios apurados na F1 foram mais representativos que na F2 quanto às atividades disponibilizadas na plataforma *moodle*, com única exceção da competência prescrita no inciso VIII. Tal competência foi avaliada de forma semelhante por ambos os grupos abordados, fato atribuído à jovialidade da F1, cujas práticas virtuais figuram de modo mais consolidado e legitimado, já que a IES é mais jovem e menor que a F2.

O último objetivo versava sobre as particularidades do EAD realizadas no curso, na percepção dos discentes. Os dados apontaram percepções semelhantes dos dois grupos de alunos pesquisados, com duas exceções: a primeira, referente aos questionamentos a respeito das contribuições do *moodle* para formação e desenvolvimento das competências profissionais, de modo geral, e, a segunda, relativa à oferta de treinamento institucional para a utilização do *moodle*. Diferentemente dos demais, esses dois aspectos foram avaliados mais positivamente pelos respondentes da F2, o que acredita-se estar vinculado a uma cultura mais adequada destes últimos para lidar com a EAD.

Estes dados implicam a dinamização que a EAD imprime nos estudos dos alunos, principalmente para aqueles mais fluídos na ferramenta *moodle*, que conseguem lidar com ela assim como, provavelmente, o faz com outras tecnologias de informação e comunicação. No entanto, fica explícita a necessidade dessa proficiência não apenas entre os discentes, mas também entre os docentes, o coloca este ator pedagógico também no centro do processo de ensino e aprendizagem por meio da EAD; assim, mesmo alterando-se a forma de interação, ela se faz necessária no cotidiano virtual, daí a necessidade de ampliar os processos de treinamento.

Além disso, a questão cultural também se verifica nas respostas dessas perguntas abertas, pois as mudanças que a EAD promove no modo de operar o conhecimento e na relação entre aluno e professor são fatos considerados pelos discentes como irreversíveis, daí a necessidade de revisão de conceitos e adequação à “nova” realidade didático-pedagógica que introduz a EAD, mesmo em cursos presenciais, como foi o caso dos retratados nessa pesquisa.

Diante dos achados, faz-se coro com as palavras de Belloni (2009) no que se refere ao necessário rompimento dos paradigmas relacionados à EAD, a partir do estabelecimento de políticas públicas que facilitem e promovam transições nos paradigmas presenciais e a distância.

Por fim, sugere-se que outras pesquisas sejam realizadas com outros alunos de outros cursos das IES abordadas, assim como com professores, em também em outras instituições, enfim, com representantes de todos atores envolvidos nessa forma de educação que vem ganhando cada vez mais destaque no meio acadêmico, visando identificar como essa e outras plataformas de EAD podem impactar no desenvolvimento de competências profissionais nos indivíduos, de modo a aprofundar nas heterogeneidades e homogeneidades levantadas nessa pesquisa.

Artigo submetido para avaliação em 12/03/2012 e aceito para publicação em 16/07/2012

REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2007.

ALVES, L.; BRITO, M. **O ambiente moodle como apoio ao ensino presencial**. Campinas, SP: UNICAMP, 2005. Disponível em: <http://migre.me/1J7VT>. Acesso 10 novembro 2011.

BARBOSA, M. L. O. Ensaio Bibliográfico – As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 3, p. 593-607, 2003.

BARROS, D.M.V. **Educação e o universo do trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos de educação à distância. In: BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos de educação à distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS

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.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Lei 12.249/2010**, Brasília, 11/06/2010. (Exame de Suficiência para contadores). Disponível em: <http://www.crcsp.org.br/portal_novo/legislacao_contabil/resolucoes/Lei12249.htm>. Acesso em: 8 abr. 2011.

CAETANO, P. **Exame de suficiência**: luta pela qualidade. Disponível em: <<http://www.jornalcontabil.com.br/v2/Contabilidade-Artigos/819.html>>. Acesso em: 8 abr. 2011.

CEITIL, M. Proposta de definição do conceito de competências. In: CEITIL, M. (Org.). **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Europress, 2010, p. 39-44.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a Holistic Model professional of 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. São Paulo: Bookman, 2006.

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

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, 2000.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial. p. 183-196, 2001.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMINGA, M. M. M (Org.). **Educação a distância**: o estudo da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 21-27.

KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. de F. B. O sentido do trabalho e o desenvolvimento de competências: perspectivas sob a ótica do professor universitário. In: EnEO, 2, 2002, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2002.

LEITE, L. S. Formando profissionais reflexivos na sala de aula do século XXI. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Org.). **Educação a distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 151-166.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução 6/2004**. Brasília, 10/03/2004. (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso 8 abr. 2011. (a)

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES 329/2004**, Brasília, 11/11/2004. (Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 abr. 2011. (b)

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CES 289/2003**, Brasília, 06/11/2003. (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 abr. 2011.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **LDB nº 9.394/96**, Brasília, 20/12/1996. (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2012.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS EM UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: PERCEPÇÕES DE DISCENTES DE DUAS INSTITUIÇÕES PARTICULARES MINEIRAS

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. (Org.). **Administração, Metodologia, Organizações e Estratégia**. Curitiba: Juruá, 2007. p. 67-79.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada – Edição Especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **A educação superior a distância no Brasil**, 2002. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/easup.htm>. Acesso 3 de setembro 2011.

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

OLIVEIRA, M.C. de S; PAIVA, K.C.M. e MELO, M.C.de 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.; MELO, M. C. O. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: **Gestão de pessoas e competência**: teoria e pesquisa. Curitiba: Juruá, 2008, p. 313-349.

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

PULINO FILHO, A. R. Ambiente de aprendizagem Moodle UnB: manual do professor. Brasília, DF: UnB, 2005. Disponível em: <http://moodle.sj.ifsc.edu.br/file.php/1/manual_professor_moodle.pdf>. Acesso 06 setembro 2011.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, N. E. P.; FIDALGO, F. Os (des) caminhos da certificação de competência no Brasil. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M. FIDALGO, N. L. R. (Org.). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 70-110.

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.

STEFFEN, Ivo. **Modelos de Competência Profissional**. 1999. (mimeo)

TOMASI, A. Qualificação ou Competência? In: TOMASI, A. (org.). **Da Qualificação à Competência**. Campinas: Papirus, 2004. p. 143-160.

TORRES, P. L.; FIALHO, F. A. P. Educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 456-461.

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

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. et al. **Modelos pedagógicos de educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 146-178.

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

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência**. Por Uma Nova Lógica. São Paulo: Atlas, 2001.