



Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669

## **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a construção da prática.<sup>1</sup>**

**Alexandro de Carvalho Farias**  
**Universidade Metropolitana de Santos / Universidade Santa Cecília**

### **Resumo**

Atualmente a educação a distância (EaD) se configura como uma modalidade de formação em nível superior, em espaços/tempos distintos, com o auxílio das tecnologias. O professor que atua no curso de Ciências Contábeis nesta modalidade assume dois desafios; um relacionado a docência, por não possuir embasamento pedagógico advindo de sua formação inicial e, um segundo ponto é a tarefa de aprender ou construir uma prática pedagógica que garanta o ensino/aprendizagem. Esta pesquisa investiga a prática pedagógica, tendo como objetivo principal a compreensão desta prática e, como específico, identificar características e condições de trabalho oferecidas por Instituições de Nível Superior (IES), bem como, aos procedimentos didáticos utilizados pelo docente que atua de forma virtual. A problemática surge a partir da experiência de docentes do curso de Ciências Contábeis a distância, de IES no Município de Santos. Os pressupostos apontam por dificuldades dos alunos em compreender o processo de mediação e interatividade virtual. A construção teórica do objeto tomou por base os estudos de Tardif et Lessard (2002; 2006), Pimenta (2012), dentre outros autores que dão sustentação teórica a temática. A abordagem da pesquisa é qualitativa com o auxílio da revisão bibliográfica e entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram que a prática pedagógica destes sujeitos é construída dia a dia, se moldando e se ressignificando a partir dos eventos ocorridos, das novas tecnologias e experiências compartilhadas entre os pares.

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

### **Abstract**

Currently, distance education (EaD) is configured as a form of training at a higher level, in different spaces / times, with the help of technologies. The professor who works in the course of Accounting Sciences in this modality assumes two challenges; one related to teaching, because it does not have a pedagogical basis from its initial formation, and a second point is the task of learning or constructing a pedagogical practice that guarantees teaching / learning. This research investigates the pedagogical practice, having as main objective the understanding of this

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma versão revista do trabalho apresentado em 2018 no *IV Congresso Internacional de Educação e Tecnologias / Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância* sob o título "A construção da prática pedagógica do docente de Contabilidade na Educação a Distância".



Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669

practice and, as specific, to identify characteristics and working conditions offered by Higher Education Institutions (IES), as well as to the didactic procedures used by the teacher that acts in a virtual way . The problem arises from the experience of professors of the distance accounting course of IES in the Municipality of Santos. The assumptions point to the students' difficulties in understanding the process of mediation and virtual interactivity. The theoretical construction of the object was based on the studies of Tardif et Lessard (2002; 2006), Pimenta (2012), among other authors who give theoretical support to the theme. The research approach is qualitative with the aid of bibliographic review and semi-structured interviews. The results showed that the pedagogical practice of these subjects is built day by day, shaping and resignifying from the events occurred, new technologies and experiences shared between the peers

**Keyword:** Pedagogical Practice; Distance education; Accounting Sciences.

## INTRODUÇÃO

O corpo docente dos Cursos de Ciências Contábeis pode ser dividido em dois grupos bastante distintos: os profissionais que se dedicam à docência em tempo integral e os profissionais que atuam no mercado de trabalho de Contabilidade e se dedicam ao ensino algumas horas por semana. (BEHRENS, 1998, p. 57). A trajetória profissional e acadêmica delinea o sujeito enquanto este se encontra em formação e é nesse momento que o mesmo reúne os elementos que vão, paulatinamente, contribuir para o seu caminhar na profissão e as suas perspectivas futuras. Percebe-se que todo projeto se inicia de maneira embrionária, ou seja, nasce como uma semente e vai se nutrindo, modificando-se, até estar pronto. Esta gestação deve ser tratada de forma significativa por aquele que é responsável por esta construção profissional.

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

Portanto, apesar de todo conhecimento técnico da área específica (Contabilidade), poderá haver despreparo para os docentes, por falta de embasamento pedagógico, fazendo com que muitos deles tenham dificuldades em estabelecer a mediação e interação com o aluno dificultando a ação de ensino-aprendizagem. Este despreparo pode gerar dúvidas e inquietações com relação a prática pedagógica, objeto

desta pesquisa, além de angústias pessoais para este professor contador que atua no ensino superior na educação a distância. Com o objetivo de buscar as respostas e a compreensão de questões ligadas a prática pedagógica delinea-se a seguinte questão: ***Como ocorre a construção da prática pedagógica do professor do Curso de Contabilidade que atua na modalidade a distância?***

Considerando a amplitude da temática, o objeto da pesquisa versa sobre a prática pedagógica, utilizado a abordagem qualitativa para a interpretação das falas de 03 docentes entrevistados, que atuam nos Cursos de Ciências Contábeis em cursos na modalidade a distância, em Instituições de Ensino Superior no Município de Santos.

O docente de contabilidade, para atuar no ensino superior, seja presencial ou a distância, exige-se apenas titulação na área contábil e que seja considerado bom na sua profissão. Portanto, não verifica-se exigência de conhecimentos pedagógicos ou tecnológicos, surgindo a hipótese de falta de embasamento pedagógico para fundamentar a prática deste profissional de contabilidade que atua no ensino superior a distância, que por ser mediada por tecnologias, outras peculiaridades se somam, tais como conhecimentos de informática, principalmente para o uso de ferramentas utilizadas em ambientes virtuais, como *Moodle*, *Chats*, *Wiki's*, que, dentre outras, estabelecem a mediação com o aluno.

A mediação do docente exige a interação do aluno por meio das tecnologias, qual seja interatividade, que gerenciam cursos na modalidade virtual. Para Pulino Filho (2005), o *Moodle* é um sistema de gerenciamento de cursos que oferece ao professor variedade de ferramentas para criação de cursos a distância, no qual pode-se compartilhar materiais de estudo, manter discussões ao vivo com os alunos, aplicar testes e avaliações, realizar pesquisas de opinião, coletar e revisar tarefas e avaliar os alunos. É um sistema aberto que permite a todos os usuários acesso ao curso no ambiente no formato semanal, incluir tópicos ou eventos, além de atividades e acréscimo de material que pode ser: textos, páginas da web, diretórios, vídeos ou imagens, visando estimular a interação dos participantes. O estímulo a interação deve ser constante entre os sujeitos, assim como afirma Martins (1999, p. 116), em seu



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

estudo sobre Vygotsky, no qual as interações sociais, na perspectiva sócio-histórica, permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação; mediante interações.

Visando a compreensão do tema se faz necessário contextualizar o cenário do Curso de Ciências Contábeis na educação a distância para que se possa investigar o aprender a ser professor num ambiente virtual, além das configurações históricas deste curso como educação superior.

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

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

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

A educação ocupa um lugar importante dentre as políticas sociais considerando o horizonte que abrange, pois a mesma está ligada diretamente às desigualdades de renda, oportunidades e condições de vida (Baker 2004 e Schwartzman 2006 apud PEREIRA, 2008). Neste sentido, a modalidade virtual vem se tornando um dos principais acessos ao conhecimento e a busca por oportunidades de crescimento, com a



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

ampliação do acesso a formação superior, constituindo um recurso que poderá atender as demandas educacionais nas várias regiões do país. A metodologia da EaD, por sua vez, denota também relevância social, pois permite o acesso ao sistema àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior, seja por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo para estudo nos horários tradicionais de aula. Assim, contribui para a formação de profissionais, sem deslocá-los de seus municípios, como salientado por Preti (1996, p.16):

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

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

O percurso da educação a distância traz como registro a história de três gerações, cujas trajetórias vinculam-se aos inventos e recursos tecnológicos de cada época, sendo o curso por correspondência considerado a ‘primeira geração da EaD’, constituindo-se como a forma mais antiga de ensino a distância; o rádio, seguido da televisão, surgiu a ‘segunda geração da EaD’ que permitiu a realização de programas educacionais e dos telecurso, e; a internet é a ‘terceira geração’, que encontra nas tecnologias informacionais a grande aliada.

A Internet é um sistema mundial público, de redes de computadores ao qual qualquer pessoa por meio de um equipamento de computador, previamente autorizado, pode conectar-se a um sistema que permite a transferência de informação entre computadores de forma simultânea.

Contudo, nesse momento não ocorreu o maior impulso da internet em favor da educação, voltando-se a mesma para o mercado de serviços e da indústria e, somente em 2005, o Ministério da Educação, por meio da extinta Secretaria de Educação a Distância

(SEED), buscou promover a educação a distância, conforme se lê nas diretrizes curriculares dos cursos e também no Portal do Ministério da Educação do MEC (2010)<sup>2</sup>.

### 1.1. Um estudo comparativo de dados compilados dos cursos presenciais e a distância

Apesar das mudanças econômicas, políticas e sociais, a educação formal no Brasil segue seu ritmo, mantendo a seletividade e a exclusão de muitos que não têm acesso ao ensino superior. Portanto, a educação a distância não significa democratizar a educação, seja pelo fato de que um aluno poderá estudar num horário flexível, ou pelo fato de ser financeiramente mais barata, pois envolvem outras questões, contudo se faz necessário a quebra de alguns paradigmas como, por exemplo, de que a educação a distância é uma educação precária, como muitas vezes fica subentendido nessa modalidade que ainda sofre com preconceito de muitos educadores, e que, por diversas vezes é vista como uma educação de segunda linha.

Percebe-se que em algumas regiões brasileiras essa modalidade de educação tem se desenvolvido com menor amplitude em comparação a outras regiões, conforme denotado no **QUADRO 1**.

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

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

Fonte: MEC/INEP/DEED

<sup>2</sup> Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article)>

Segundo os dados do INEP, os cursos de graduação a distância representam no Brasil, 11,51% em relação ao total de cursos presenciais, tendo maior abrangência na região sudeste, sendo que, do total de cursos a distância, esta região abrange 44,69% dos cursos oferecidos. Percebo que no Brasil há muito que se implementar para esta modalidade que ainda se encontra nova, no que tange à infraestrutura tecnológica, e até mesmo pelo fato de existirem certas peculiaridades exigidas aos alunos que estudam nesse ambiente, tais como: autogestão do conhecimento, perfil autônomo e conhecimentos de informática frente ao maior protagonismo do aluno, subentendendo-se que o professor precisa estar ciente desse novo cenário, além de reavaliar sua formação para acompanhar as transformações deste novo modelo de formação, o novo perfil de aluno e, conseqüentemente, a nova forma de conceber e realizar a mediação aluno-professor-conteúdo.

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

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

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

Fonte: MEC/INEP/DEED



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

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

Com base nesses dados, torna-se relevante pensarmos que os índices detectam um crescimento de interesse da população por cursos a distância, dissonante do número de cursos oferecidos, conforme o **QUADRO 1** que representa 11,51% em relação ao presencial, ou seja, a demanda por oferta de cursos é inversamente proporcional à procura por cursos na modalidade a distância. Ainda na ótica das diferenças culturais e regionais que, sob os aspectos apresentados, é interessante notar que as regiões norte e nordeste são as que possuem menor índice de cursos e matrículas em EaD, sendo as regiões Sul e Sudeste que ofertam maior número de cursos (69,23%) e têm alunos matriculados (78,95%) em cursos a distância, reafirmando assim que o fator cultural possa influenciar num maior desenvolvimento da modalidade em algumas regiões brasileiras.

## **1.2. O contexto histórico do curso de Ciências Contábeis no Brasil**

A importância do estudo da história é uma característica humana que visa o entendimento das mudanças e transições ocorridas no passado, mas que foram determinantes para o nosso futuro. Assim, o curso de Ciências Contábeis teve sua origem, em essência, na vinda da família real para o Brasil em 1807, ocorreu após a invasão das tropas de Napoleão Bonaparte a Portugal, quando de sua instalação na cidade do Rio de Janeiro em 1808, que na época era a nova capital do país e do reino português, o que provocou, conforme, Leite (2005, p. 33), um “choque cultural e estrutural nas principais cidades brasileiras, sobretudo no Rio de Janeiro”. Segundo Toffler (1970, p. 16), “a aceleração da mudança não se limita a afetar indústrias ou nações; é uma força concreta que se infiltra profundamente na vida pessoal e nos obriga



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

a representar novos papéis [...]”. Esse contexto, explica as mudanças ocorridas na época nos campos cultural, econômico e político-ideológico.

Para suprir as carências oriundas do longo período colonial foram criadas instituições de ensino superior “com a finalidade estritamente utilitária, de caráter profissional, visando formar os quadros exigidos por essa nova situação” (WEREBE, 1994). A origem da Contabilidade é atribuída a figura de provedores da fazenda que se intitulavam contadores, com base nas Cartas Régias criadas em Portugal em 1770, as quais regulamentavam o exercício da profissão contábil e os princípios contábeis, instituindo cargos e funções na administração das fazendas. Eram os técnicos que cuidavam da contabilidade, e para suprir a falta de formação específica de profissionais que atendessem aos interesses da família real, foi criada a *Aula de Comércio* (Decreto nº 456, de 06 de julho de 1846), cuja proposta apresentava um currículo composto de disciplinas de cunho prático, direcionadas a atender as necessidades no campo dos negócios. Peleias et al (2007, p. 24) assim descrevem a organização do curso:

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

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

No ano de 1869 foi criada a Associação dos Guarda-Livros da Corte, sendo reconhecido oficialmente no ano seguinte pelo Decreto Imperial nº 4.475, que instituiu o guarda-livros como a primeira profissão liberal do Brasil. Este era o profissional ou empregado incumbido de fazer os seguintes trabalhos da firma: elaborar contratos e distratos, controlar a entrada e saída de dinheiro, através de pagamentos e recebimentos,



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

criar correspondências e fazer toda a escrituração mercantil, exigindo-se destes que tivessem domínio das línguas portuguesa e francesa, além de uma aperfeiçoada caligrafia.

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

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

Em 27 de maio de 1946 foi criado o Conselho Federal de Contabilidade, regulamentando a terceira profissão no país. A Lei nº 1.401, de 31 de julho de 1951, desdobrou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. A partir de então, os concluintes passaram a receber o título de bacharéis em Ciências Contábeis. Contudo, em 2004, com a Resolução CNE/CES n. 10, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis (BRASIL, 2004), entendeu-se que a formação profissional do contador não deve ater-se aos conteúdos, mas também promover o desenvolvimento das competências e habilidades dos futuros profissionais. Destaca-se, ainda, o Artigo 5º da Resolução que prevê que os Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis deverão contemplar:

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

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

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes,



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

No inciso I da referida Resolução percebe-se o caráter interdisciplinar da Contabilidade que permite o envolvimento com áreas correlatas; o inciso II destaca o caráter técnico do curso; e, por fim, verifica-se que, no inciso III, existe uma abertura de espaços que apontam para as tecnologias, abrindo possibilidades para um ensino na modalidade a distância. De acordo com a Proposta Nacional de Conteúdo (PNC) para o Curso de Ciências Contábeis (2009), elaborada pela Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC) juntamente com Conselho Federal de Contabilidade (CFC) para o curso de graduação em Ciências Contábeis, a proposta segue critérios semelhantes aos cursos presenciais.

## **2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS A DISTÂNCIA**

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

A compreensão da prática pedagógica para o docente no ensino superior não é tarefa fácil, principalmente quando falamos de áreas técnicas, mas o dia a dia na sala de aula leva um profissional a construir sua prática pedagógica, mesmo que formado em área técnica? Quais aspectos há de se pensar quando o ensino ocorre na modalidade a distância no qual a sala de aula é constituída virtualmente em tempos e espaços distintos? Quais conceitos envolvem a prática pedagógica desse professor? Existe correlação entre a prática pedagógica no ensino presencial e a distância? Essas são apenas algumas das questões que nortearam a pesquisa que buscou compreender a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis que atua na educação a distância.

A prática pedagógica destaca-se pelas possibilidades de ações de docentes, muitas vezes denominados de professores-tutores<sup>3</sup>, que procuram estabelecer o processo de ensino-aprendizagem no ambiente virtual. Isso significa que o debate envolve condições estruturais, tecnológicas e pedagógicas oferecidas pelas instituições que ofertam os cursos a distância. Destaque-se que pelo fato de a educação a distância ser uma modalidade de ensino recente, as concepções aqui utilizadas tomam por base estudos que tratam prática pedagógica de modo geral.

Por meio da leitura flutuante das transcrições das entrevistas, foi possível chegar às sínteses que representam as interpretações das falas dos professores, tendo sido identificados os seguintes eixos temáticos como: **experiência docente; desafios e dificuldades dos professores na sala virtual e construção da prática pedagógica**, definiu-se três subitens que serviram de elementos norteadores das discussões, a saber: 1) *A formação do professor e o início da docência na educação a distância*; 2) *Os desafios e dificuldades do desenvolvimento da prática pedagógica na educação a distância*; 3) *A prática pedagógica na educação a distância*.

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

O problema da pesquisa está voltado à prática pedagógica do professor do curso de Ciências Contábeis na educação suscita uma questão sobre sua formação:

Minha formação inicial é ciências econômicas, [...] eu cheguei no ensino a distância através de um projeto piloto instituído pela Universidade no qual eu faço parte. **(professor A)**

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

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

---

<sup>3</sup> **Professores-tutores** é um termo bem difundido e utilizado na educação a distância para nomear o profissional docente que atua nesta modalidade; são, em caráter técnico, os responsáveis pela sala virtual da disciplina, no que tange ao atendimento ao aluno para solucionar dúvidas da disciplina, além de como utilizar a plataforma. (O autor)

Todos os professores apresentam formação inicial em Ciências Contábeis ou em áreas correlatas, possuindo também, a maioria, formação em pós-graduação *stricto sensu* finalizada. Contudo, há de se refletir se a formação superior, por si só, não constitui garantia para o exercício da docência no ensino superior a distância, pois existem em nível de formação continuada para a docência nesta modalidade, como por exemplo, Metodologia do Ensino Superior e Educação na Modalidade a Distância. Nesse sentido, não se verifica na fala dos entrevistados formação específica. Tal fato já é discutido por Pimenta e Anastasiou (2002, p.1) quando relatam que não há uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência.

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

Inicialmente eu comecei como tutora na disciplina, porque nessa instituição o formato, e todo o material disponível na plataforma vêm da matriz da instituição. **(professor A)**

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

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

O relato dos professores aponta várias possibilidades de funções na educação a distância, dentre as quais destaco as funções de **professor conteudista** e **professor-tutor**. Percebe-se que essas funções estão bem definidas quando postas para os entrevistados, haja vista o modo claro como as descrevem, embora na educação a distância elas apresentem certas peculiaridades. Neste contexto, o papel do professor muda na EaD, no qual suas funções são pulverizadas, não sendo substancialmente uma do professor central, responsável pela elaboração e execução da aula. O professor não é mais entidade individual, dividindo o papel no coletivo (equipe) que inclui entre outros, um técnico, um artista, um gráfico, um tutor, um monitor e um autor (MAIA; MATTAR, 2008).

Outrossim, verifica-se, também, tipos de formação específica para educação a distância, ofertados nas instituições que a ofertam.



Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669

[...] esse projeto de educação a distância foi um projeto piloto [...] eles deram uma formação prévia mínima com os tutores que iam começar, não com a forma didática, nesse sentido, e sim com a operação da plataforma a distância do Moodle. **(professor A)**

[...] basicamente é treinamento de Moodle. **(professor B)**

Eu recebi um treinamento aqui na Universidade e depois alguma dúvida que às vezes ainda surja, alguma coisa nova, a gente procura a Coordenação. **(professor C)**

Os professores basicamente recebem treinamento para trabalhar na plataforma *Moodle*, seja das instituições de ensino, seja de empresas especializadas. Na fala dos professores, fica claro que o treinamento não abrange aprender o aspecto pedagógico, o currículo e o gerenciamento da sala, mas limita-se ao uso técnico das ferramentas. Essa fragilidade pode ser compreendida na fala de Moran,

As possibilidades educacionais que se abrem são imensas. Os problemas também são gigantescos, porque não temos experiência consolidada de gerenciar pessoas individualmente e em grupos, simultaneamente, a distância. As estruturas organizacionais e os currículos terão de ser mais flexíveis e criativos, o que não parece ser uma tarefa fácil de realizar. Numa sociedade de mudança acelerada, além da experiência intelectual, do saber específico, é importante que haja muitas pessoas para sinalizar com possibilidades concretas de compreensão do mundo, de aprendizagem experimentada de novos caminhos, com testemunhos vivos – embora imperfeitos – das imensas possibilidades de crescimento em todos os campos. (MORAN, 2007, p. 168-169).

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

Neste subitem, expõem-se as dificuldades encontradas pelos sujeitos na construção da sua prática pedagógica, sejam elas resultantes da especificidade técnica ou da ação docente na utilização das tecnologias aplicadas à educação, e como as mesmas são solucionadas, seja pelo próprio professor ou pelos pares, numa discussão conjunta.

Os entrevistados foram questionados sobre possíveis fatores que pudessem servir como elementos dificultadores da prática pedagógica. Entre as respostas, temos:

[...] o tempo estipulado pela instituição é geralmente 4 horas-aula por semana, mas a dedicação é muito maior. **(professor A)**

[...] no EaD..., dá quase 25 horas, né..., entre coordenação e mediação. Depende do início de provas e atividades onde eles nos procuram mais. **(professor B)**



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

Hoje 18 horas por semana. Bem, eu faço 10 horas aula na Universidade, do Campus e as demais 8 horas eu faço home office em casa. [...] às vezes a gente acaba ultrapassando um pouco esse horário. **(professor C)**

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

As demandas de atividades e de retorno aos alunos também foi objeto de questionamento:

Hoje como eu estou no módulo da pós-graduação, então o numero, ele caiu bastante e mesmo porque são alunos que são os concluintes. **(professor A)**  
[...] As demandas dependem da época e o retorno é pontual. **(professor B)**  
Olha essa demanda, ela varia muito, sempre quando é próxima a alguma atividade que vale ponto, ou depois para tirar alguma dúvida de alguma questão que foi considerada errada e ele acha que estava certa. **(professor C)**

Na educação a distância a demanda de atividades e o retorno dos alunos são pontuais, sendo observado nos relatos que há demanda menor nos cursos pós-graduação. Moran (2007, p. 3), afirma que: [...] Educação a Distância não é sinônimo de "fast-food" em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades dos alunos mediado pelo professor.

### **3) A prática pedagógica na educação a distância: a visão dos professores**

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

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



Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669

[...] utilizo os fóruns de discussão, com discussões em grupos individualizados. **(professor A)**

[...] tem o *Moodle* que é a plataforma, [...] as vídeoaulas trabalhadas, [...] o exercício, ou seja, a atividade; O fórum de discussão, o *chat*, a webconferência [...] Eu gostaria, ou se fosse possível a atividade onde o aluno está presente na plataforma online. **(professor B)**

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

Os entrevistados apontaram uma infinidade a plataforma e ferramentas como aulas-textos, vídeoaulas, fóruns e *chats*, ou seja, uma grande gama de ferramentas para o auxílio na educação a distância.

Outra questão posta aos entrevistados voltou-se para a reflexão da prática, visando identificar se esse modo de ensinar na educação a distância foi ensinado/aprendido, ou se foi construído com o auxílio das tecnologias aliadas à prática pedagógica.

[...] foi uma mistura dos dois. Claro que nós tivemos aí um treinamento quanto à plataforma, mas foi um curso de uma semana, e pelo universo de possibilidades que tem a plataforma e a gente não consegue explorar tudo num curso. **(professor A)**

[...] é uma construção, [...] No início a gente tinha aquela resistência, né [...] até como professor: ‘Mas será que aprende mesmo?’ [...] Então eu aprendi nesse dia-a-dia, né... Ensinando a gente aprende e aprendendo a gente vai ensinando. **(professor B)**

Eu penso que sim, (é construído) o aprendizado para o professor, enquanto professor e enquanto profissional, [...] A cada dia sai uma técnica nova, uma ferramenta nova, você tem uma ideia nova. **(professor C)**

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

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

[...] nível de interação não é 100% a distância. (trata-se de um curso presencial com uma disciplina a distância); ele acaba sendo uma carga horária de uma disciplina. **(professor A)**

[...] Meu nível de interação... Eu vou colocar médio. Porque eu gostaria que fosse mais intenso. [...] uns participam, outros não participam nada. [...] Os problemas são, quando os alunos às vezes não entendem, não conseguem entender. E contabilidade, não é você escutar, não é você ler, você tem que praticar. **(professor B)**

[...] essa interação eu acho que ela tem uma dependência muito forte do aluno, né... É ele que tem que procurar o professor, pois o professor fica à disposição. Enquanto eu era aluno, eu espremia o professor até a última gota. **(professor C)**

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

Além da autonomia, também foi destacada a falta de hábito de leitura e indisciplina do aluno.

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

[...] eu vejo de duas formas. [...] aluno que tem o perfil de EaD, [...] gosta de estudar sozinho, ele se dedica, ele tem disciplina. [...] não funciona é naquele aluno não incorpora isso. Ele acha que o EaD é mais fácil, [...] só para ter um diploma. [...] a gente precisa identificar esse aluno que vem pra aprender e identificar esse aluno que vem pra tirar um diploma. **(professor B)**

[...] a aprendizagem depende do interesse do aluno. Se ele quer aprender não importa se é presencial ou se é a distância. O que vai determinar a aprendizagem é o interesse dele. **(professor C)**

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

Sim, [...] tem que rever mesmo, mesmo porque a gestão do conhecimento é algo contínuo e dinâmico. **(professor A)**

Sempre estar refletindo. Sempre estar tentando mudar. E ainda no papel de coordenação que eu tenho a gente às vezes, a gente fica inventando coisas. **(professor B)**



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

Sim, tem que pensar sempre sobre a nossa prática. O que se pode melhorar?  
Como podemos melhorar? (**professor C**)

De acordo com os entrevistados, a reflexão da prática por parte dos professores ocorre, sempre no sentido de melhorar a prática.

Sem querer esgotar o assunto, a fala dos professores entrevistados discutem questões sobre a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam em cursos a distância, deixando um espaço para novas reflexões sobre essa complexa temática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o advento da evolução tecnológica, várias transformações têm ocorrido em todas as dimensões da sociedade, sejam elas percebidas em menor ou maior escala. Nesse contexto, a educação também é transformada e, no que diz respeito à educação a distância, esta ganhou contornos de autonomia, disciplina, gerenciamento do tempo para os estudos, assim como promoção da democratização do ensino. Embora seja fascinante, ainda é um campo estranho para aqueles que não compreenderam esta modalidade. As considerações foram desenvolvidas dentro dos princípios metodológicos, e o estado do conhecimento que se deu por meio de pesquisa documental em sites acadêmicos e referências bibliográficas que apontaram a existência de espaços para investigar a prática pedagógica na educação a distância. A análise dos dados discute a questão problematizadora da investigação, que buscou aproximações, dissonâncias e possibilidades nas falas dos professores, de modo a relacioná-las ao objeto da pesquisa. Os resultados da pesquisa mostraram que a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis que atuam na educação a distância é construída no dia a dia e, entre acertos e erros, vai se moldando, ressignificando e trazendo novas experiências que devem ser compartilhadas com os demais colegas. A construção da prática pedagógica cabe primeiramente ao profissional e, nessa tônica, os entrevistados afirmaram a necessidade de aperfeiçoamento profissional, além de desenvolverem um caráter ético na divisão de funções e na utilização dos materiais dentro da proposta das



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

instituições de ensino. Igualmente, há de se reconhecer que cabe às instituições que promovem os cursos a distância proporcionar a estrutura necessária ao funcionamento do curso, além de criar espaços de formação continuada para que os professores que atuam em cursos a distância possam melhor refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem com maior segurança e de forma efetiva, vencendo as dificuldades e os dilemas que se apresentam no dia a dia.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (org.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 1.401, de 31 de julho de 1951**. Inclui, no curso de ciências econômicas, acadeirade Historia Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e atuariais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LIM/LIM1083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM1083.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. **Decreto Nº 4.475, de 18 de Fevereiro De 1870**. Aprova os Estatutos da Associação dos Guarda-Livros estabelecida nesta côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4475-18-fevereiro-1870-552838-publicacaooriginal-70394-pe.html>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de Dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf)>. Acesso em: 25 mai. 2016.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A Evolução das Ciências Contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2008. 138 p.

MARTINS, João Carlos. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. Série Ideias, nº 28. FED, 1999, PP. 111 – 122. São Paulo. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p111-122\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p111-122_c.pdf). Acesso em 21 mar. 2016.



**Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669**

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. 174 p.

PEREIRA, José Matias. **Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social.** Disponível em: <[www.jotmi.org/index.php/GT/article/download/art79/544](http://www.jotmi.org/index.php/GT/article/download/art79/544)> . Acesso em: 31 mar. 2016.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIOROTTO, Amanda Russo. **Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica.** Revista Contabilidade & Finanças, Edição 30 anos de Doutorado, Junho 2007, vol.18. p. 19-32.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 5ed.São Paulo: Cortez, 2012. 246 p.

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

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada.** Cuiabá: NEAD/ IE–UFMT. 1996.

PULINO FILHO, Athail Rangel. **“Moodle: Um sistema de Gerenciamento de cursos”.** Tutorial do Departamento de Engenharia Civil e Ambiental da Universidade de Brasília. V. 1.5.2. Brasília: UNB, 2005. 215p. Disponível em: [http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/file/moodlebook\\_glauco.pdf](http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/file/moodlebook_glauco.pdf). Acesso em: 28 mar. 2016.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro.** Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1970.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 Anos Depois - Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil.** São Paulo, Ática, 1994.



Volume 1 – Número 2 – JAN-JUL – 2018 – ISSN -2526-0669

Mestre em Educação (UNISANTOS) e especialista em Gestão Pública (UNIFESP) E em Gestão Tributária (Gama Filho), com graduação em Matemática, Contabilidade e Administração de Empresas. É chefe da Divisão de Orçamento e Controle de Custos da Secretária Municipal de Saúde da Prefeitura da Estância Balneária de Praia Grande e professor da Universidade Metropolitana de Santos e da Universidade Santa Cecília.

**Artigo recebido em 21/05/2018**

**Aceito para publicação em 28/08/2018**

**Para citar este trabalho:**

**CARVALHO, Alexandro Farias de. A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE CONTABILIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a construção da prática. Revista Aten@. Volume1. Número 2 – Agosto – 2018. Disponível em:**

<http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=gestaoenegocios&page=index>