



329

Desenvolvimento de Competências Docentes de Professores de Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil pela EAD

Doutor/Ph.D. Maria Ivanice Vendruscolo [ORCID iD](#)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brazil

Doutor/Ph.D. Maria Ivanice Vendruscolo

[0000-0002-2132-5029](tel:0000-0002-2132-5029)

Programa de Pós-Graduação/Course

Programa de Pós Graduação em Controladoria e Contabilidade (PPGCONT)

Resumo/Abstract

A literatura aponta que os professores de Contabilidade não recebem formação pedagógica e desenvolvem suas competências docentes no contexto da ação. A Educação a Distância (EAD) apresenta alternativas para o desenvolvimento destas competências, à luz da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Logo, como desenvolver competências docentes em Ciências Contábeis pela EAD? Por objetivo, analisar o desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil pela EAD. A pesquisa é qualitativa, descritiva e de grupo focado. Por amostra, 14 docentes representativos da população. O modelo pedagógico EAD adotado promoveu a reflexão dos professores-alunos sobre suas práticas pedagógicas fundamentado em teorias da aprendizagem. Estas permitiram aos professores: dispor de condições teóricas para reverem suas ações e crenças; identificar contradições; realizar tomadas de consciência sobre ações pedagógicas. Também propiciou reorganizações e reconstruções das práticas pedagógicas, contribuindo para inovações nos modelos adotados pelos docentes. Um modelo pedagógico, centrado na atividade do professor-aluno, com flexibilização de horários e respeito aos ritmos individuais de aprendizagem, promove a construção de conhecimentos. Sugere-se a implementação deste conjunto de princípios norteadores à educação pedagógica de professores de Ciências Contábeis aplicáveis aos programas *stricto sensu* no Brasil.

Modalidade/Type

Artigo Científico / Scientific Paper

Área Temática/Research Area

Educação e Pesquisa em Contabilidade (EPC) / Accounting Education and Research

Desenvolvimento de Competências Docentes de Professores de Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil pela EAD

Resumo

A literatura aponta que os professores de Contabilidade não recebem formação pedagógica e desenvolvem suas competências docentes no contexto da ação. A Educação a Distância (EAD) apresenta alternativas para o desenvolvimento destas competências, à luz da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Logo, como desenvolver competências docentes em Ciências Contábeis pela EAD? Por objetivo, analisar o desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil pela EAD. A pesquisa é qualitativa, descritiva e de grupo focado. Por amostra, 14 docentes representativos da população. O modelo pedagógico EAD adotado promoveu a reflexão dos professores-alunos sobre suas práticas pedagógicas fundamentado em teorias da aprendizagem. Estas permitiram aos professores: dispor de condições teóricas para reverem suas ações e crenças; identificar contradições; realizar tomadas de consciência sobre ações pedagógicas. Também propiciou reorganizações e reconstruções das práticas pedagógicas, contribuindo para inovações nos modelos adotados pelos docentes. Um modelo pedagógico, centrado na atividade do professor-aluno, com flexibilização de horários e respeito aos ritmos individuais de aprendizagem, promove a construção de conhecimentos. Sugere-se a implementação deste conjunto de princípios norteadores à educação pedagógica de professores de Ciências Contábeis aplicáveis aos programas *stricto sensu* no Brasil.

Palavras-chave: Professor de Contabilidade, Competências docentes, Educação Superior em Contabilidade, Modelo pedagógico.

1 Introdução

Num país emergente como o Brasil, a Educação Superior exerce um papel significativo e representa um dos fatores relevantes para o progresso econômico e social, em especial, as Ciências Contábeis. As Instituições de Ensino Superior (IES), os professores, os alunos, e a sociedade demandam por respostas para antigas e novas questões que solucionem os problemas da docência contábil. Esta tem relevância no processo educacional, refletida no desenvolvimento econômico brasileiro.

Nesse sentido, a educação contábil exige uma mudança de paradigma, tanto na formação de seus profissionais, quanto na qualificação acadêmica *stricto sensu* de seus docentes. Da mesma forma, na educação continuada dos seus professores, visando o desenvolvimento de suas competências docentes. De acordo com a literatura (Le Boterf, 1995; Perrenoud, 2000; Gaspar, 2004; Coelho, 2004; Macedo, 2004, 2008; Nóvoa, 2009; Imbernón, 2009, 2010), as competências são desenvolvidas em diferentes níveis no contexto da ação e não podem ser consideradas definitivamente concluídas. Portanto, para desenvolvê-las, deve-se criar condições que proporcionem a sua construção. Logo, o processo de formação docente é uma construção continuada e em nenhum momento pode ser considerado plenamente finalizado.

Por sua vez, o exercício da docência em Contabilidade é complexo (Nossa, 1999; Kraemer, 2005; Iudícibus, 2007; Miranda, 2011) em virtude da relação entre a teoria e a prática, bem como das constantes mudanças que repercutem na academia. De forma similar a outras áreas do conhecimento, os fatores e avanços sociais, econômicos, científicos e tecnológicos provocam alterações nas práticas e metodologias contábeis, em nível mundial (Needles Júnior, Cascini, Krylova, & Moustafa, 2001; Cornachione Jr., 2004; Iudícibus, 2007), a exemplo do processo de convergência ao padrão de normas contábeis *International*

Financial Reporting Standards (IFRS). Em consequência, estes fatores influenciam diretamente a formação acadêmica contábil e repercutem, também, nas competências docentes (Needles Júnior et al., 2001; Miller, & Becker, 2010; Marshall, Dombrowski, Garner, Smith 2010; Del Mundo, & Refozar, 2013). Esse fato representa um importante desafio a esses professores (Miller, & Becker, 2010; Del Mundo, & Refozar, 2013) e demanda reflexão e providências pelas IES nacionais e internacionais sobre a qualificação dos docentes envolvidos no processo de educação contábil (Miller, & Becker, 2010; Miranda, 2011). Nesse sentido, Kraemer (2005) e Miranda (2011) chamam a atenção para a importância da capacitação docente continuada em Contabilidade.

Corroborando, estudos na área contábil (Nossa, 1999; Coelho, 2004; Laffin, 2005; Gil, 2006; Andere, & Araújo, 2008; Slomski, 2008; Marshall et al., 2010; Miranda, 2011; Vendruscolo, & Behar, 2014b, 2015a, 2015b) têm revelado que a formação desses professores não contempla a abordagem de competências pedagógicas. Em linhas gerais, as pesquisas sobre a docência contábil se limitam a determinar características, perfil e qualificação do professor, relacionar a formação docente com o desempenho discente, avaliar as habilidades docentes, entre outras abordagens. Contudo, não abordam modelos pedagógicos para desenvolver as competências na docência contábil (Vendruscolo, & Behar, 2014b). Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências docentes em Ciências Contábeis requer avanços nos estudos (Kraemer, 2005; Cardoso, Mendonça Neto, & Oyadomari, 2010; *Association To Advance Collegiate Schools Of Business* [ACSB], 2010; Miranda, Casa Nova, & Cornachione Jr., 2012; Vendruscolo, & Behar, 2014b, 2015a, 2015b), principalmente, no tocante à Educação a Distância (EAD) (Vendruscolo, & Behar, 2016).

Abordando a formação continuada docente pela EAD, Pedraza et al. (2013) esclarecem que esta implica capacitar com novas estratégias de ação capazes de lidar com situações do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Vendruscolo e Behar (2016), se faz necessária a capacitação de professores, abordando a construção de modelos pedagógicos para a EAD. Um modelo pedagógico pode ser entendido como um sistema de premissas e construtos teóricos que suportam a organização das práticas pedagógicas nas interações professor-aluno-objeto de conhecimento (Behar, 2009). De acordo com Vendruscolo e Behar (2016), um modelo pedagógico aplicado à EAD “exige complexidade no seu planejamento decorrente de variantes didáticas específicas, uso contextualizado de tecnologias e uma forma de mediação a ser adotada para promover a educação, entre outros aspectos” (p. 305).

Ademais, a interdisciplinaridade com a Psicologia e a Pedagogia vem sendo empregada em diferentes áreas de formação docente por ser importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica, com base nas teorias cognitivas (Wallon, 1968; Ramozzi-Chiarottino, 1988; Dolle, 1993, Damásio, 2000; Becker, 2001; Nevado, Fagundes, Basso, Dutra, & Paim, 2001; Lakomy, 2008). A compreensão sobre a gênese do conhecimento constitui a base para estabelecer os critérios que permitam aos docentes tomarem decisões didáticas mais pertinentes com a concepção epistemológica de sua prática pedagógica (Becker, 2003; Lakomy, 2008 Behar, 2009). Para Nérici, (1997), a didática é um “conjunto de técnicas, através das quais se realiza o ensino, pelo que reúne e coordena, em sentido prático, todos os resultados das ciências pedagógicas, a fim de tornar este mesmo ensino mais eficiente” (p. 26). A epistemologia é a área dedicada ao estudo reflexivo e crítico da origem, da extensão e da validade do conhecimento humano e às construções sistemáticas deste conhecimento feitas pelo homem (Franco, 1998; Lakomy, 2008).

O conhecimento é progressivamente construído pelo sujeito pelas interações deste com o objeto, ao longo do desenvolvimento cognitivo e afetivo (Piaget, 1967; Wallon, 1968; Dolle, 1993; Franco, 1998; Damásio, 2000). O mecanismo de construção do conhecimento, dos níveis elementares aos superiores, é explicado pela Teoria da Epistemologia Genética (Ramoszi-Chiarottino, 1988, Dolle, 1993; Franco, 1998; Becker, 2001).

Neste contexto reflexivo, questiona-se como desenvolver competências docentes em Contabilidade pela EAD? A questão investigada decorre de problemas empírico e conceitual, observados no processo de ensino e aprendizagem de graduação em Ciências Contábeis, envolvendo tanto questões de ordem teórica, quanto de ordem prática. Para tal, a pesquisa objetiva analisar o desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil pela EAD.

O estudo justifica-se, primeiramente, pela expansão mundial da EAD, decorrente das novas possibilidades advindas das tecnologias na educação, entre outros fatores, e da dispersão geográfica entre os agentes (Pereira, Quintas, Morgado, Amante, & Bidarra, 2011; Belloni, 2001; Litto 2010; Vendruscolo, & Behar, 2016). Bem como fundamenta-se, conforme já destacado por Nevado et al. (2001), na necessidade de avaliação dos modelos de formação existentes e de novos parâmetros de melhoria da qualidade do processo educacional. Considerando que os modelos pedagógicos se transformam, acompanhando a evolução do próprio conhecimento científico e as mudanças de percepção da realidade (Galagovsky, & Aduriz-Bravo, 2001; Mendoza, 2001; Ocaña, 2005), o modelo pedagógicos aplicado neste estudo contribui com a academia e a sociedade ao trazer a visão do processo de ensino e aprendizagem centrada na atividade do aprendiz, na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade, por meio dos fundamentos da educação a distância.

2 Referencial Teórico

2.1 Pressupostos da teoria da epistemologia genética

Jean Piaget e seus colaboradores, para explicar a questão: Como o conhecimento acontece? - realizaram estudos que resultaram numa teoria "[...] estruturalista dinâmica compreendendo, simultaneamente, a descrição estrutural e funcional das diferentes formas da atividade do sujeito, enquanto ele adquire e aumenta seus conhecimentos" (Dolle, 1993, p. 22). Piaget partiu de posições epistemológicas antagônicas sobre as raízes do conhecimento, vigentes de sua época. Uma considera que o conhecimento emana dos objetos, portanto, externa ao sujeito (empirismo clássico) e a outra, que o conhecimento está no sujeito, nasce com ele, logo, uma concepção inatista (apriorismo). Sua tese confrontava os pensamentos científicos dessas escolas tradicionais (Ramozzi-Chiarottino, 1988; Dolle, 1993).

Na tentativa de compreender o desenvolvimento humano em suas diferentes fases, desde o nascimento, Piaget estudou as condições necessárias para que o indivíduo se torne um ser social e realize as possibilidades contidas no genoma da sua espécie (Ramozzi-Chiarottino, 1988). O pressuposto básico da Teoria da Epistemologia Genética é o de que o conhecimento se constrói pela interação entre o sujeito e o objeto - o elemento produtor do conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto e não a percepção, como pressupôs a escola do empirismo (Piaget, 1973, 1983). Para o autor, o sujeito do aprender é sempre ativo e a ação exercida sobre o objeto é significativa ao sujeito, espontânea e o move, desenvolvendo suas estruturas cognitivas. Esses movimentos de construção progressiva ou adaptação biológica foram denominados por Piaget de assimilação e de acomodação.

Por assimilação Piaget (1973,) entende a "integração de dados a uma estrutura anterior ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema" (p. 18) e por acomodação "toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam" (p. 18). Esta acontece quando o sujeito não consegue assimilar o objeto com a estrutura cognitiva prévia, necessitando alterá-la para dar conta da novidade (Piaget, 1967; Ramozzi-Chiarottino, 1988; Dolle, 1993).

Trazendo os pressupostos da Teoria da Epistemologia Genética para a Educação, ensinar é provocar o desequilíbrio cognitivo, a fim de que o aluno procure o reequilíbrio e construa novos esquemas mentais, isto é, aprenda. Cabe ao educador introduzir situações

desequilibradoras para que o aluno possa agir sobre elas e desenvolver suas estruturas cognitivas (Becker, 2001). Para o autor, a Teoria da Epistemologia Genética é um instrumento capaz de contribuir na compreensão do processo de ensino e aprendizagem e ressalta que o conhecimento "pelo menos em suas noções básicas, possibilita ao professor compreender esse processo, alinhar-se a ele - não inutilizá-lo ou prejudicá-lo - e até acelerá-lo" (p. 69).

2.2 Desenvolvimento de competências docentes

Entende-se neste estudo por competências, a capacidade do indivíduo mobilizar e combinar conhecimentos, habilidades e atitudes entre si para o alcance de um determinado objetivo ou na resolução de uma determinada situação, inserida num contexto, seja ele profissional, social, educacional, cultural ou político. Por sua vez, as competências docentes representam o conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionadas entre si que o professor mobiliza e articula para obtenção dos objetivos educacionais e para resolução das situações oriundas do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, um processo de desenvolvimento de competências contempla um conjunto inter-relacionado de conhecimentos, habilidades e atitudes advindos da educação formal, da continuada e das experiências do indivíduo (Le Boterf, 1995; Gaspar, 2004; Macedo, 2004; Imbernón, 2009). Logo, a formação de professores deve ter uma combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, em geral, construída dentro da profissão (Gaspar, 2004; Macedo, 2004; Nóvoa, 2009; Imbernón, 2009). O desenvolvimento de competências "emerge da ação, ela terá de ser permanentemente reconstruída e recontextualizada" (Gaspar, 2004 p.62). Conforme destacado por Schön (1992), a ação-reflexão-ação sobre a prática, no âmbito do ideário pedagógico, deve possibilitar a construção de novos conceitos, bem como o confronto com os já existentes.

Imbernón (2009) ressalta que a prática da docência está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente. O autor esclarece que esta reflexão acontece "mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa" (p. 50). Para tal, devem "estimular práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional" (Nóvoa, 2009, p. 39). Conforme sugerido por Becker (2001), a instituição da fala como um recurso didático organiza o pensamento. Para desenvolvê-las, Perrenoud (2000) pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa e aberta. Reforçando, é preciso insistir na ideia de centrar o foco nas aprendizagens, percebendo que estas se fazem com pessoas e em referência às subjetividades e contextos pessoais e sociais dos sujeitos (Coelho, 2004; Nóvoa, 2009; Imbernón, 2009).

2.3 Estudos relacionados

Os principais trabalhos nacionais e internacionais, são apresentados na sequência relacionados aos modelos pedagógicos em EAD na área contábil e estudos sobre competências em Contabilidade (Cornachione Jr., 2004; Paton, Domingues, & Rausch, 2011; Paiva et al., 2012; Pedraza Farías, Lavín, & Torre, 2013).

A tese de livre-docência de Cornachione Jr. (2004) teve por objetivo "analisar solução envolvendo o emprego de ambientes colaborativos virtuais, apoiados pela *internet*, no desenvolvimento e oferecimento de cursos *online*" (p. 33), na educação superior brasileira. A tese apresenta parâmetros de estruturação organizacional, instrucional de cinco cursos americanos e informações coletadas junto a 151 (cento e cinquenta e um) participantes sobre o ambiente educacional *online*. A pesquisa foi desenvolvida com base na experiência da *University of Illinois at Urbana-Champaign*, instituição com reconhecimento internacional em pesquisas nas áreas de Educação e em Contabilidade. A fundamentação teórica da

pesquisa discutiu a evolução da educação, discorreu sobre as diferentes teorias de aprendizagem, seus pesquisadores e filósofos para ter uma ampla visão da evolução e da continuidade dos conceitos. O autor também caracterizou a educação no contexto para adultos em ambientes corporativos para os propósitos de sua pesquisa e apresentou os padrões éticos para professores de Contabilidade. O estudo deu destaque ao domínio cognitivo da *Taxonomy of Educational Objectives* de Bloom, revisada pelo trabalho de Anderson e Krathwohl (2001). Nos Estados Unidos foram analisados os estilos de aprendizagem abordando seus modelos por diferentes pesquisadores, em dois cursos presenciais e em três, na modalidade *online*, relativos às tecnologias da informação. No Brasil, os sujeitos da pesquisa foram alunos e ex-alunos de pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* na área de Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP). Dos participantes da pesquisa, 60,3% não tinham participado de experiências acadêmicas não tradicionais em termos de métodos dos cursos, realizando somente cursos presenciais. Somente 27,2% tinham participado de metodologias combinadas (videoconferências). Os respondentes se autoavaliaram em relação à proficiência tecnológica, resultando em 86,1% se declarando com habilidades básicas ou avançadas em tecnologia computacional, 75,5% com contato diário com a rede mundial de computadores e 71,5% admitiram que desenvolvem suas habilidades por tentativa e erro. O autor concluiu pela oportunidade de adoção desses modelos, principalmente, se planejados apropriadamente e em circunstâncias que permitam produzir melhores efeitos, se comparados às modalidades tradicionais adotadas no Brasil (Cornachione Jr., 2004). Para tanto, observou a necessidade de planejamento profundo e sistemático dos aspectos educacionais e tecnológicos para utilização do modelo de ambiente educacional *online*. O autor sugere ainda a utilização da EAD: i) para complemento ao ambiente educacional tradicional de cursos de graduação em Ciências Contábeis (uso parcial); ii) como principal abordagem do ambiente educacional para cursos de Educação Continuada Profissional na área (uso integral); iii) em cursos *lato sensu* como abordagem complementar ou principal; iv) em nível *stricto sensu* como complemento de programas de mestrado em Contabilidade. Mas não recomendou sua adoção no programa de doutorado da USP, pois, quando da realização da pesquisa consistia no único programa neste nível *stricto sensu* em Contabilidade oferecido no Brasil.

Paton, Domingues e Rausch (2011) pesquisaram a percepção de docentes em relação ao domínio do ensino e aprendizagem em cursos de graduação em Ciências Contábeis na modalidade EAD. Esse estudo abordou as habilidades técnicas e de facilitação do ensino e aprendizagem conforme a visão de Kemshal-Bell (2001). As competências com maior grau de importância para os respondentes foram: i) capacidade de utilização de *e-mails* eficazmente; ii) habilidade de utilização de *online* de fóruns; iii) capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem; iv) competências em "ouvir" o aluno *online*; v) capacidade de fornecer *feedback* eficaz; vi) capacidade de fornecer orientação e apoio *online* aos alunos; vii) competência no tempo de gerenciamento. O ordenamento na percepção dos respondentes indicou as três primeiras: i) capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem; ii) capacidade de fornecer de *feedback* eficaz e competência no tempo de gerenciamento; iii) competência em realizar questionamentos aos alunos. Paton, Domingues e Rausch (2011) concluíram que a combinação do conjunto de competências analisadas pelos docentes é essencial no processo de ensino e aprendizagem em EAD. Outras competências foram apontadas no estudo pelos professores de Contabilidade de forma espontânea, quando interrogados a respeito: competência em desenvolvimento de material didático (livro) para os alunos; capacidade em usar ferramentas de acordo com cada objetivo, cada exercício; certo grau de conhecimento em relação à postura em estúdio de televisão; manter contatos constantes com os tutores intermediários entre o professor e os alunos; capacidade de raciocínio rápido para a gestão de contratempos durante as tele aulas ao vivo; facilidade de trabalho com as ferramentas de aulas (câmera, câmera de documentos, quadro digital etc.);

capacidade de compreender as características de cada curso; capacidade de definir conteúdos essenciais; saber se expressar corretamente; não focar o pensamento em uma região específica, trabalhar com informações em nível geral; Ser muito didático.

Paiva et al. (2012) pesquisaram as competências profissionais dos professores de Contabilidade em uma IES mineira, com base no modelo de Cheetham e Chivers (2000) e com a inclusão da componente política de Paiva e Melo (2008). O modelo indica as componentes: i) cognitiva (relativa aos saberes teóricos, qualificações para o trabalho); ii) funcional (saberes aplicados, de realização de tarefas); iii) ética (saberes axiológicos); iv) comportamental (saberes pessoais e relacionais); v) política (saberes político-relacionais). Os resultados do estudo evidenciam que os professores entrevistados apontam as competências ideais para um professor de Contabilidade: i) manter-se atualizado e ter conhecimento técnico (componente cognitiva do modelo analítico adotado na pesquisa); ii) ter didática (componente funcional); iii) saber interagir, motivar e incentivar os alunos (componente comportamental). Na percepção dos estudantes foram destacadas: i) didática, conhecimento técnico e domínio do conteúdo (componente cognitiva); ii) saber interagir, motivar e incentivar os alunos, ter paciência (comportamental); iii) experiência profissional (componente funcional).

No México, Pedraza et al. (2013) realizaram um estudo exploratório com professores das áreas de Administração e de Contabilidade com o objetivo de identificar as competências em Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) dos professores, bem como analisar os fatores que determinam o uso destas tecnologias com base nas recomendações da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). Os resultados de Pedraza et al. (2013) revelam as competências em TIC: "i) uso de ferramentas de texto e arquivos; ii) capacidades em sistema operacional; iii) uso de banco de dados e multimídia; iv) elaboração de apresentações e uso da *internet*" (p. 21). Os fatores apontados pelos docentes da amostra foram: "visão positiva de uso didático das TIC, capacitação no uso e incorporação didática e disponibilidade de infraestrutura" (p. 16). A contribuição desses resultados para esta tese foi a pesquisa ter sido realizada com professores da área contábil no México, evidenciando a necessidade de competências próprias para abrangê-las no exercício da docência contábil e de formação continuada para desenvolvê-las.

Em síntese, os estudos anteriores no campo docente contábil se revelam ainda incipientes, demandando à comunidade científica soluções aos seus problemas específicos e emergentes. Este estudo assume como atividade a investigação sobre um dos problemas desta docência, com fim de apresentar alternativas de soluções até então não identificadas, sem a pretensão de esgotá-las. Por sua vez, tem um caráter pragmático, realizado de modo sistemático e formal, de acordo com determinadas exigências científicas e metodológicas (Minayo, 1993; Goldenberg, 2001; Gil, 2007), à luz da construção de conhecimentos (Piaget, 1967, 1973, 1983).

3 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa é de natureza aplicada à Educação Superior em Contabilidade com abordagem qualitativa por ser uma investigação interpretativa dos dados empíricos coletados ao buscar compreender os significados criados pelos sujeitos da pesquisa (Silva, & Menezes, 2001; Goldenberg, 2001; Gil, 2007) em determinadas situações vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EAD. Quanto ao objetivo é descritiva e de grupo focado quanto aos procedimentos técnicos, com a participação de sujeitos e da pesquisadora. O papel dos sujeitos foi o de atuarem num contexto real de capacitação docente, realizando as atividades propostas por processo ativo de interações, reflexões e reconstruções. O papel da pesquisadora visou o acompanhamento das atividades dos participantes, no contexto de ensino e aprendizagem, com a finalidade de observar e registrar, de forma fidedigna, atos, fatos e relatos que se buscou significar.

A população de pesquisa é composta por professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A amostra foi composta por integrantes da população participantes da oferta de um Curso de Extensão EAD de 60 horas/aula, doravante denominado de MPCCEaD. Este contempla um modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes de professores de Ciências Contábeis. O curso foi ofertado por uma IES gaúcha no período letivo de 2015/1, utilizando por Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) o seu Moodle Institucional. O MPCCEaD teve por objeto a competência Pedagógica com conteúdo instrucional relativos às teorias da aprendizagem, presentes nos elementos da competência Pedagógica. O plano de ação foi orientado pelo paradigma educacional interacionista. Os quesitos de seleção e de tipicidade da amostra são: i) ministrar disciplinas do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis; ii) concordância em participar da pesquisa.

Os sujeitos do grupo focado denominados de professores-alunos foram 14 (quatorze) participantes do curso: 06 (seis) professores da Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS (43% dos participantes), 05 (cinco) professores (36%) da Faculdade de Integração do Ensino Superior do Cone Sul (FISUL), 01 (um) professor de cada uma das instituições: Faculdade Monteiro Lobato (FATO), Universidade de Brasília (UNB) e Faculdade Federal do Maranhão (UFMA), estes últimos, representando, 21% dos participantes. A indicação do professor no texto encontra-se descrita pela denominação codificada por uma letra do alfabeto grego, sem variação de gênero (todos no masculino) e sem a ordenação alfabética dos participantes do curso. São eles: Professor Alfa, Professor Beta, Professor Gamma, Professor Delta, Professor Épsilon, Professor Dzeta, Professor Eta, Professor Theta, Professor Iota, Professor Kappa, Professor Lambda, Professor Mi, Professor Ni e Professor Pi. Estes foram resguardados pelo anonimato em suas falas, sinalizadas as supressões mínimas no texto de aspectos do conteúdo da disciplina do professor [...], ajustes de gênero (o/a), substituição do nome de colegas pela denominação do sujeito na pesquisa, entre outras adaptações.

Os dados foram coletados nas ferramentas do Moodle (Perfil, Enquete, Diário, Fórum, Chat, Webconferência, Wiki, Portfólio de Materiais do Participante e Sala de Entrega de Atividades), nos registros no relatório de *logs* do curso, nos materiais disponibilizados pelos participantes, por apontamentos da pesquisadora e por um Questionário de Informações Docentes solicitado aos professores participantes no primeiro acesso ao Moodle, cujo *link* direcionava a uma página *web*. O questionário contemplou um conjunto ordenado de questões (Creswell. 2010) relativos à: i) caracterização dos sujeitos (gênero, faixa etária, formação acadêmica, titulação, ocupação, carga horária, experiências acadêmica e profissional, tipo de IES, estado da federação da IES, categorias de disciplinas ministradas na graduação, número médio de disciplinas e de alunos por semestre); ii) percepção sobre o nível de desenvolvimento de suas competências docentes no momento inicial do curso, numa escala de 0 (nada desenvolvida) a 10 (plenamente desenvolvida); iii) prática pedagógica antes do início do curso, contemplando as escalas de frequência (sempre, frequentemente, raramente, nunca e desnecessário) e de concordância (concordo plenamente, concordo em grande parte, concordo ou discordo parcialmente, discordo em grande parte e discordo completamente).

Os dados empíricos da pesquisa estão categorizados em dados observáveis (exógenos) e dados epistemológicos (endógenos). Os dados observáveis (exógenos) são: i) os coletados pelo questionário: caracterização dos sujeitos, percepção sobre o nível de desenvolvimento de suas competências docentes e afirmações sobre sua prática pedagógica antes do início do curso; ii) os planos das disciplinas e materiais didáticos dos professores-alunos, postados ao iniciar o curso no Portfólio do Participante; iii) acessos dos professores-alunos aos recursos disponibilizados no AVA para a realização das atividades propostas, por intermédio do relatório de *logs*; iv) os planos das disciplinas e materiais finais reconstruídos pelos professores-alunos e postados ao final do curso no Portfólio do Participante. Os dados

epistemológicos (endógenos) são aqui empregados como atividades cognitivas realizadas pelos professores-alunos e, portanto, são evidências destas atividades, fundamentadas na Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, obtidas nos relatos realizados no Diário e nos Fóruns. As atividades foram organizadas contemplando as três categorias da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, conforme segue (Anderson e Krathwohl (2001): i) cognitivo: aplicar, usar; lembrar-se de dados; analisar (estrutura/elementos); sintetizar (criar/construir); ii) afetivo: organizar sistema de valores pessoais; demonstrar consciência; iii) psicomotor: manipular (seguir as instruções); iv) articular (combinar, integrar habilidades relacionadas).

Os dados coletados foram organizados e tabulados na ordem progressiva das atividades realizadas pelos participantes no Curso, atendendo as categorias de análise à luz da Teoria da Epistemologia Genética: i) contexto da docência; ii) interesse de assimilação e conhecimentos prévios; iii) prática pedagógica; iv) reflexões sobre a prática pedagógica. O estabelecimento das categorias atendeu às regras básicas, assim definidas: i) o conjunto de categorias deriva de um único princípio de classificação; ii) o conjunto de categorias deve ser exaustivo; iii) as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas (Bardin, 2009).

Estes dados foram analisados numa perspectiva fenomenológica pela análise de conteúdo, a fim de permitir a interpretação dos significados criados pelos sujeitos com base no método interpretativo (Alencar, 2002; Bardin, 2009). Os procedimentos de organização, de análise e de interpretação de dados consistiram em pré análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretações (Bardin, 2009).

Em relação às implicações metodológicas, um problema de pesquisa pode ser investigado sob diferentes abordagens metodológicas e distintas fundamentações teóricas. O que implica resultados diversos na análise e na interpretação de dados. As principais características da pesquisa qualitativa empregada contemplam a coleta de dados no ambiente natural e a adoção de procedimentos descritivos da realidade estudada, a participação do pesquisador no ambiente de investigação, a significação atribuída pelos sujeitos no contexto que estejam inseridos, considerando o processo e não somente os resultados e o produto (Merriam, 1998). Nesse sentido, a abordagem adotada exigiu um processo metodológico complexo e continuado de coleta, de organização e de análise de dados, de forma a identificar dimensões, categorias, padrões e relações que possibilitaram desvendar significados. Para tal, o papel da pesquisadora foi o de analisar e de interpretar as diferentes construções e os significados atribuídos durante as atividades pelos sujeitos da pesquisa (Merriam, 1998). Conforme Creswell (2010), o pesquisador deve manter o "foco na aprendizagem do significado que os participantes dão ao problema ou questão, e não ao significado que os pesquisadores trazem para a pesquisa ou que autores expressam na literatura" (p. 209).

Nesse sentido, esta pesquisa qualitativa apresenta implicações metodológicas: i) processos complexos e não lineares de coleta e de análise dos dados que implicaram atividades intuitivas de redução, organização e interpretação dos dados pela pesquisadora, nas diferentes etapas de investigação; ii) o tratamento do *corpus* de pesquisa à luz da revisão de literatura, com teorização sobre os dados; iii) processo recursivo, dinâmico e dedutivo de análises e de interpretações de dados, abordando interpretações com embasamento teórico.

4 Análise dos Dados e Resultados Apurados

A pesquisa foi realizada num contexto real do processo de ensino e aprendizagem, conforme descrito nos procedimentos metodológicos. Inicialmente, nas duas primeiras semanas de aplicação do MPCCEaD foram propostas atividades para que os professores-alunos se ambientassem com as ferramentas de comunicação e as funcionalidades do no Moodle no contexto da EAD, bem como trocassem conhecimentos prévios do AVA entre os colegas. Para tais, foram disponibilizados com antecedência no Moodle os recursos, contendo

informações gerais do Curso: Vídeo de Apresentação da proposta do MPCCEaD, Plano de Ensino e Aprendizagem, Cronograma de Atividades, Manual do Moodle e instruções iniciais para o uso das ferramentas Diário e Portfólio do Participante.

Os professores-alunos foram incentivados a construir uma apresentação pessoal com o uso da ferramenta Perfil e a acessarem o Perfil dos demais participantes. Utilizando a ferramenta Enquete, os participantes foram questionados sobre a participação anterior em algum curso EAD. Também, se incentivou o uso da ferramenta *Chat* para boas-vindas aos seus colegas quando estes estivessem *online*. A maioria (71,4%) dos professores-alunos apresentava noções básicas na modalidade EAD ao iniciar a aplicação do MPCCEaD, em oposição aos demais 28,6%, que não haviam participado de um curso EAD: Professor Alpha, Professor Lambda, Professor Kappa e Professor Ni.

Na sequência, as atividades voltadas a trocas de experiências entre os colegas, ao planejamento e a organização do tempo de dedicação ao curso com o uso da ferramenta Fórum. Com base nas postagens do Fórum Inicial Se Familiarizando com a EAD, observou-se que a maioria dos professores-alunos (92,8%) utiliza algum AVA em suas disciplinas presenciais com fins de repositório de materiais de aula e para a realização de interações com os alunos por intermédio de mensagens (57,1%). Do total de sujeitos participantes, 71,4% adotavam o Moodle. Os recursos mais utilizados pelos professores-alunos em suas disciplinas foram as Salas de Entrega de tarefas, o Fórum e o Questionário. As ferramentas Enquete e Diário não haviam sido utilizadas por 64,2% dos participantes. Assim, as atividades iniciais propostas no MPCCEaD contribuíram para a divulgação das mesmas com fins pedagógicos.

O uso pedagógico do Fórum permitiu que os professores-alunos se manifestassem reflexivamente sobre as temáticas objeto de estudo, compartilhassem experiências de uso e de aplicações de ferramentas e conhecimentos prévios com os seus colegas. Entretanto, a maioria (71,4%) utilizou a ferramenta apenas para postagem de sua mensagem (solicitada na atividade), sem interações adicionais com os participantes. Por sua vez, as interações voluntárias realizadas (28,6%) ocorreram no sentido de trocas de experiências com os recursos já aplicados, anteriormente, pelos participantes. Estes dados suscitam questionamentos adicionais a serem investigados, relativos ao comportamento dos professores-alunos no ambiente de aprendizagem. Contudo, não foram realizados por entender-se haver necessidade de outras bases teóricas para análise e por transcender ao objeto desta pesquisa.

Logo, as atividades de ambientalização com o AVA com a utilização de diferentes mídias (vídeos, apresentações, páginas *web*) e ferramentas de comunicação (*Chat*, Fórum), de conteúdo (textos, manuais), de gestão (Perfil, Calendários, Rótulos, Portfólio) e de avaliação (Enquete, Sala de Entregas, Diário e Questionário) familiarizaram os professores-alunos com o Moodle e proporcionaram uma experiência prática do uso pedagógico adotado com as mesmas. Nesse sentido, a ambientalização do AVA contribuiu com a possibilidade de ampliação do uso das TIC na Educação, seja ela presencial ou EAD.

Na sequência, as análises e as interpretações dos dados realizadas com o desenvolvimento da Competência Pedagógica, objeto da aplicação do MPCCEaD, estão descritas por categorias de análise, conforme previsão metodológica. As categorias contexto da docência e interesses de assimilação e conhecimentos prévios estão evidenciadas no conjunto dos participantes e detalhadas com os Professores Alpha, Delta e Eta. As categorias práticas pedagógicas e reflexão sobre a prática pedagógica estão apresentadas, de forma individualizada, por estes mesmos participantes.

4.1 **Categoria: contexto da docência**

Os professores-alunos são 80% mulheres, com faixas etárias predominantes de até 40 anos (60%) e entre 41 a 50 anos (33,3%). Portanto, 93,3% apresentavam até 50 anos quando

da realização do curso. Do total dos participantes, 86,7% com formação em Ciências Contábeis. A titulação dos professores atende em 73,3% à formação mínima para cursos de graduação em Ciências Contábeis (Lei nº 9.394, 1996), uma vez que 26,7% são Doutores, 33,3% são Mestres e 13,3% em doutoramento. A maioria (60%) está vinculada a IES públicas, com 73,3% apresentando experiência docente de até 10 anos. Os professores-alunos indicaram experiência profissional em áreas de atuação contábil (80%), adicional à docência.

Em geral, suas turmas superam 40 alunos (93,3%): sendo que 26,7% atuam com turmas entre 20 a 30 alunos; 13,3% entre 40 a 50 alunos; 33,3% entre 40 a 50 alunos; 20,0% entre 50 a 60 alunos. A maioria (66,6%) dos professores-alunos ministra de duas (33,3%) a três (33,3%) disciplinas em cursos presenciais. A quantidade de disciplinas e o número elevado de alunos por turma pode representar um dos fatores da adoção preferencial das aulas expositivas pelos professores-alunos: 77% deles adotam esta metodologia em suas disciplinas. A quantidade de alunos foi reconhecida pelos participantes como elemento que interfere na prática pedagógica, a exemplo da manifestação do Professor Eta "*Gostaria de aplicar determinadas dinâmicas com mais frequência, no entanto com 50 alunos (ou mais) em cada turma, algumas abordagens ficam prejudicadas*".

A participação em congressos, seminários da área contábil e ou afins (73,3%) é a forma preferida pelos sujeitos em suas iniciativas de qualificação, seguidas de cursos de aperfeiçoamento e de capacitação técnica e pedagógica (60%). Mais da metade (53%) dos docentes publicam em eventos ou periódicos. Esses dados sugerem a disposição dos docentes de graduação em Ciências Contábeis em desenvolverem suas competências docentes.

4.2 Categoria: interesse de assimilação e conhecimentos prévios

Visando identificar os interesses de assimilação e conhecimentos prévios do objeto de estudo, no momento inicial do Curso, solicitou-se que os professores-alunos registrassem no Diário as suas expectativas de aprendizagem, os pontos fortes e os pontos fracos em relação à sua competência Pedagógica.

A análise de conteúdo nos registros dos Diários dos professores-alunos revela que o principal interesse de assimilação dos professores-alunos diz respeito ao próprio desenvolvimento da competência Pedagógica (57,1%), seguida de conhecer técnicas e metodologias de ensino (42,9%), melhorar a prática pedagógica (35,7%), contribuir com o aprendizado dos seus alunos (28,6%), motivar os alunos, trocar experiências com os colegas (14,3%) e dirimir dúvidas (7,1%). Os professores participantes indicam como pontos fortes o incentivo à participação em aula (35,7%) e a habilidade em aulas expositivas (35,7%).

Corroborando a percepção das principais expectativas em relação à competência Pedagógica, os Professores Lambda e Ni indicam como pontos fracos os aspectos de compreensão do processo de construção de conhecimento pelos sujeitos, a sua didática, as metodologias e as técnicas para atuação com turmas numerosas. O Professor Ni está disposto a modificar suas estruturas em relação ao processo de ensino e aprendizagem "*Corrigir, melhorar, mudar o modo de dar aula e de pensar. É desvendar o mundo misterioso (que é para mim) do processo ensinar-aprender*". Por sua vez, buscando compreender as construções prévias, preconizadas na teoria, dos professores-alunos foram questionadas suas percepções sobre a função docente (Tabela 1).

Tabela 1- Percepção dos professores-alunos sobre a função docente

Como você percebe a função do professor?	5	4	3	2	1	Total (%)
estabelecer relações entre conteúdos e contextualizar o conhecimento com a experiência de vida	60,0	33,3	6,7	0,0	0,0	100,0
criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos	13,3	80,0	6,7	0,0	0,0	100,0

intermediar o processo de aprendizagem	46,7	46,7	6,7	0,0	0,0	100,0
apresentar modelos, fazer mediações, explicar, redirecionar o foco e oferecer opções	46,7	40,0	6,7	6,7	0,0	100,0
corrigir, informar, opinar, solicitar a participação dos alunos	46,7	40,0	6,7	6,7	0,0	100,0
construtor do conhecimento, promotor da transformação da realidade	33,3	53,3	13,3	0,0	0,0	100,0
ouvir e observar o fazer de seus alunos, interferir o mínimo possível	13,3	46,7	20,0	20,0	0,0	100,0
representar a principal fonte de informações, transmitir valores e conhecimentos aos alunos	6,7	33,3	20,0	33,3	6,7	100,0
interferir o máximo possível no processo de ensino e aprendizagem	0,0	33,3	33,3	13,3	20,0	100,0

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2015).

Nota: 5: Concordo plenamente; 4: Concordo em grande parte; 3: Concordo ou discordo parcialmente; 2: Discordo em grande parte; 1: Discordo plenamente.

Os resultados evidenciam que 60% dos professores-alunos *concordam plenamente* que a função do professor seja estabelecer relações entre conteúdos e contextualizar o conhecimento com a experiência de vida dos alunos e 80% *concordam em grande parte* que deva criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos. Estes resultados se ampliam para a quase totalidade (93,3%), considerando as escalas *concordo plenamente* e *concordo em grande parte*, incluindo a função de intermediar o processo de aprendizagem (46,7% em cada escala). O resultado nulo (*concordo plenamente*) atribuído à função interferir o máximo possível no processo de ensino e aprendizagem e 6,7% (*concordo plenamente*) à função representar a principal fonte de informações, transmitir valores e conhecimentos aos alunos demonstram a percepção dos docentes do papel participativo do aluno no seu processo de aprendizagem. Em conjunto, estes resultados reforçam a necessidade dos professores com o desenvolvimento da sua competência Pedagógica e com o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, em especial, a preocupação com a aprendizagem dos estudantes. Também demonstram que os participantes percebem a complexidade da função docente, atribuindo um conjunto de funções ao seu exercício.

A reflexão proporcionada na etapa inicial do Curso sobre o interesse de assimilação e conhecimentos prévios do objeto de estudo serve de forma e de conteúdo para os patamares seguintes, na evolução das atividades. Nesse sentido, os professores-alunos apresentam interesse na interação com o objeto de aprendizagem do MPCCEaD, satisfazendo uma das condições para construção de conhecimentos (Becker, 2001). O interesse que move o sujeito à ação, possibilita a assimilação, conforme apontado por Piaget ao longo de sua obra.

4.3 Categoria: prática pedagógica

Os professores-alunos, quando consultados sobre a sentença mais representativa de sua prática pedagógica ao iniciar o curso. De forma semelhante ao resultado da etapa anterior da pesquisa, constata-se que a maioria (66,7%) dos professores-alunos apresenta o pressuposto epistemológico empirista do conhecimento. Por sua vez, 26,7% indicam características de que o conhecimento seja construído pelo sujeito, concepção construtivista. Outros 6,7% dos participantes sinalizam a concepção apriorista, com evidências de que o conhecimento nasce (*a priori*) com o sujeito.

Por sua vez, ao interagirem (ação sobre o objeto) com as diferentes abordagens das teorias de aprendizagem (objeto) durante o Curso, os professores-alunos indicam a corrente teórica cognitivista (42,9%) por melhor explicar o processo de aprendizagem dos seus alunos, seguida da humanista (21,4%), da behaviorista e da sociocultural (7,1%), contudo 21,4% não definem uma teoria de aprendizagem, denotando ainda a não assimilação do objeto de estudo.

Interessante ressaltar a contradição, pois, mesmo adotando em sua maioria práticas instrucionistas (empirismo, behaviorismo), quase a metade (42,9%) dos professores-alunos concebe a participação ativa do aluno na aprendizagem (construtivismo).

Essas constatações sobre o objeto de estudo na aplicação do MPCCEaD, por outro lado, denotam evidências de uma abstração por reflexionamento, fornecendo conteúdo para novas reflexões, analisadas de forma individualizada com os professores-alunos Professor Alpha, Professor Delta e Professor Eta. Também indicam que podem se referir a um princípio de tomada de consciência sobre sua ação docente.

4.4 Categoria: reflexão sobre a prática pedagógica

As análises efetuadas na realização do MPCCEaD, envolvendo as práticas pedagógicas obtidas no questionário prévio e as reflexões provocadas nas atividades do curso, registradas no Moodle, visam subsidiar a compreensão dos significados construídos pelos professores-alunos em seu contexto de atuação. Elas também suscitam a apuração de algumas hipóteses surgidas na pré-análise: i) os professores-alunos não apresentam esquemas assimiladores para atuação em turmas numerosas; ii) os professores-alunos apresentam ações não interiorizadas em relação à concepção epistemológica; iii) o modelo pedagógico dos professores-alunos é o de modelagem ao de seus próprios professores.

A análise dos processos de reflexão e reflexões à luz dos fundamentos da Epistemologia Genética de Jean Piaget evidencia que a realização do MPCCEaD propicia aos professores-alunos rever suas práticas por meio da reflexão sob novos conceitos. Estes geram momentos de desequilíbrios cognitivos, de modificações de suas ações, de forma e de conteúdo para construção de novos conceitos, de reconstruções e de retomadas do equilíbrio de suas estruturas cognitivas pré-formadas. Os mecanismos de tomada de consciência pelo professor enriquecem sua ação pedagógica e a reconstrução de suas práticas e desenvolve suas competências docentes; representa mais um desafio de qualificação com impacto em sua atuação em sala de aula com repercussão na formação do estudante, na construção da disciplina, na elaboração do PPP, na finalidade na instituição de ensino e, conseqüentemente, respondendo a demandas mais gerais, da educação e da profissão contábil.

Os patamares de reflexionamento são construídos, progressivamente, com base nas competências docentes prévias nas reflexões promovidas. Os novos patamares a serem construídos pelas ações e coordenações de ações dos professores nas atividades sucessivas do curso, envolvendo os diferentes graus e naturezas dos reflexionamentos proporcionam as condições de construção de conhecimentos e de reconstrução das práticas pedagógicas. Ao promover as narrativas de suas ações, comparações entre novos conhecimentos e pensamentos reflexivos, o professor, progressivamente, identifica conexões/relações precedentes que lhe permitem em contínuo, maior consciência do seu fazer pedagógico e, em consequência, reconstruções de suas ações pedagógicas.

4.5 Síntese dos resultados à luz da fundamentação teórica

O contexto de capacitação docente EAD adotado proporcionou a obtenção de dados empíricos, gerados num processo real de ensino e aprendizagem para desenvolvimento de competências docentes. A participação da pesquisadora na realização do curso permitiu a observação e o registro dos atos, fatos e relatos para subsidiar a análise do significado sob o ponto de vista do sujeito da aprendizagem. O papel do tutor foi promover a interação entre os participantes, apresentando questionamentos e fornecendo *feedbacks*. A participação ativa dos professores-alunos permitiu acionar os mecanismos de assimilação e de acomodação, num processo ativo de interações, reflexões e reconstruções. As estratégias de aplicação do Modelo se sustentam no pressuposto epistemológico que preconiza a interação entre os sujeitos da ação e os objetos de estudo, conforme preconizado pela Teoria da Epistemologia Genética.

O contexto da EAD possibilitou a organização e reorganização metodológica do AVA, viabilizou percursos de aprendizagem moduláveis de acessos às atividades, aos materiais instrucionais, aos recursos tecnológicos e metodológicos centrados na aprendizagem do professor-aluno. O contexto da aprendizagem a distância, com flexibilização temporal e espacial da aprendizagem, permite a proposição de situações complexas em relação ao percurso cognitivo dos sujeitos, com respeito ao tempo de investigações, de reflexões, desequilíbrios cognitivos e retomadas de equilíbrio. A escrita, adotada como estratégia de aplicação no curso, representa um processo organizador do pensamento do professor-aluno. Em outro patamar, proporciona reflexões de suas práticas pedagógicas, iniciando um processo continuado de reorganizações decorrentes de uma diferença qualitativa (compreensão) e de grau (extensão) de estruturas mentais relacionadas a sua atividade docente.

Para tanto, a Educação a Distância não pode ser confundida com a adoção de TIC na Educação. Estas instrumentalizam o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a mediação pedagógica entre seus agentes, em dimensões descontínuas de tempo e de espaço. A EAD demanda o desenvolvimento minucioso de uma arquitetura pedagógica específica recomendada por Behar (2009), englobando os aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos e de estratégias de aplicação centradas na ação do estudante.

5 Considerações Finais

A amostra foi selecionada entre por professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Dentre os participantes, 80% são do sexo feminino, 93,3% apresentam idade de até 50 anos. Do total, 86,7% possuem formação em Ciências Contábeis e 73,3% atendem à formação mínima para cursos de graduação e apresentam experiência docente de até 10 anos (73,3%), bem como 80% dos professores-alunos indicaram experiência profissional em áreas de atuação contábil. A maioria (77%) dos professores participantes adota a metodologia expositiva, ministram de duas a três disciplinas (66,6%) em cursos presenciais, em turmas superando 40 alunos (93,3%), sendo 60% vinculados a IES públicas. Os professores participantes participam de congressos, seminários da área contábil e ou afins (73,3%) em suas iniciativas de qualificação, seguidas de cursos de aperfeiçoamento e de capacitação técnica e de capacitação pedagógica (60%). Mais da metade (53%) dos docentes publicam em eventos ou periódicos. A maioria (71,4%) dos professores-alunos apresentava noções básicas na modalidade EAD.

As Ciências Contábeis apresentam especificidades ligadas a sua essência econômica, ao perfil esperado do seu profissional e ao conjunto de normativos que rege seu exercício, com impactos na sua formação acadêmica. Para este contexto, exige de seus professores o desenvolvimento contínuo de suas competências docentes, principalmente, considerando que não possuem uma formação pedagógica e a desenvolvem competências no cotidiano do exercício de professor. Os dados da caracterização dos sujeitos da pesquisa sugerem que o número de alunos por turma interfere na prática pedagógica dos docentes cursos de graduação em Ciências Contábeis, bem como demonstram a disposição dos professores em desenvolverem suas competências docentes de forma continuada.

A análise dos dados empíricos prévios à realização do curso EAD demonstra que os professores apresentam interesse de assimilação no desenvolvimento da competência Pedagógica (57,1%), de conhecer técnicas e metodologias de ensino (42,9%) e de melhorar a sua prática pedagógica (35,7%). Nesta etapa, a quase totalidade (93,3%) dos professores considera como função docente: intermediar o processo de aprendizagem, estabelecer relações entre conteúdos e contextualizar o conhecimento com a experiência de vida dos alunos, criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos e intermediar o processo de aprendizagem. Isto demonstra que os professores percebem a complexidade da função docente contábil, atribuindo um conjunto de funções ao seu exercício. Da mesma forma,

reforçam a necessidade dos professores com o desenvolvimento da sua competência Pedagógica e a preocupação com o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, em especial, a com a aprendizagem dos estudantes. A reflexão inicial do sujeito da aprendizagem sobre o interesse de assimilação e sobre os conhecimentos prévios a respeito do objeto de estudo possibilita a sua assimilação. A resultante desta reflexão serve de forma e de conteúdo para os patamares seguintes na construção de conhecimentos.

Os elementos do Modelo EAD proposto possibilitam a construção de um ambiente de aprendizagem centrado na atividade do professor-aluno, com flexibilização de horários e com respeito aos seus ritmos individuais de aprendizagem. As atividades pedagógicas, com estratégias de aplicação orientadas à participação ativa do professor-aluno, proporcionam as condições aos processos de assimilação e de acomodação, a momentos de desequilíbrios cognitivos e de distintos patamares de reflexões, conforme preconizados por Piaget (1967, 1977, 1983). Nesse sentido, a ambientalização do AVA contribuiu com a possibilidade de ampliação do uso das TIC na Educação, seja ela presencial ou EAD.

Por sua vez, os dados empíricos apurados na aplicação do MPCCEaD revelam a preocupação dos professores com o desenvolvimento de suas competências docentes, em especial, a competência Pedagógica. Também, demonstram a preocupação dos professores com o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem e na resolução de situações do cotidiano da docência em Ciências Contábeis. Esses resultados evidenciam que a aplicação do MPCCEaD promove a reflexão dos professores-alunos sobre suas práticas pedagógicas à luz de novos conceitos. Estes permitem dispor de condições teóricas para reverem suas ações, crenças; identificarem suas contradições; realizarem tomadas de consciência de suas ações pedagógicas. A tomada de consciência propicia reorganizações e reconstruções das práticas pedagógicas, contribuindo para inovações nos modelos adotados pelos docentes.

Sob outra perspectiva, a análise e a interpretação dos dados realizadas ampliam a discussão sobre a formação do professor de Contabilidade, com dados empíricos para produzir respostas mais concretas aos desafios emergentes da docência. Igualmente, concorrem para a qualificação do corpo docente com uma formação profissional ampla do contador. Diante disso, a pesquisa também valoriza a formação do professor de Contabilidade, que vem, de forma autodidata, desenvolvendo suas competências docentes na prática pedagógica dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. A compreensão desta realidade pode impulsionar pesquisas que aumentem, em extensão e em profundidade, a proposta aqui construída com contribuições de diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa limitou-se em analisar a contribuição do MPCCEaD pela análise dos registros produzidos pelos sujeitos na realização de uma capacitação docente. Não contemplou a observação das práticas pedagógicas no contexto da ação em sala de aula. As análises foram realizadas pelos dados empíricos obtidos junto aos sujeitos, através de interrogação direta por meio de questionário (percepções e afirmações dos sujeitos) e por intermédio das escritas reflexivas no AVA. As variáveis obtidas, relativas ao contexto da docência em Contabilidade, foram empregadas para subsidiar o significado atribuído pelos participantes da pesquisa e não, à análise de fatores de impactos e de relações causais. As limitações do escopo e das metodologias de pesquisa empregadas abrem espaço para outras investigações, abordando os aspectos apontados e não investigados neste estudo.

Outro aspecto observado, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, proporcionado pela realização do Curso, é o do professor no papel de aprendiz. Algumas atitudes dos participantes são observadas: i) realização apenas do que é solicitado na atividade; ii) desenvolvimento de atividades de forma incompleta; iii) não interação com seus colegas nos fóruns de discussão; iv) não participação ativa nas aulas; v) não entrega de tarefas e ou descumprimento de prazos, entre outros. Estes aspectos, constatados, descortinam novos campos de investigação sobre a docência contábil: Quais os sentimentos desse professor no

contexto de aprendizagem? Quais os aspectos afetivos e estados de ânimo favoráveis ao desenvolvimento de competências docentes? A carga horária estabelecida para atividades docentes abre espaço e disponibilidade à reflexão de suas práticas?

A capacitação docente da área contábil pela EAD pode representar uma solução emergente às IES para atender à demanda reprimida de formação continuada dos atuais professores. Lembrando que estes não receberam uma formação pedagógica e é no contexto da ação em sala de aula, que a desenvolvem por tentativa e por erro, por autodesenvolvimento. Por conseguinte, sugere-se ao MEC e a CAPES a implementação de um programa de educação pedagógica continuada ao professor da Educação Superior, em especial aos das Ciências Contábeis. Programa, este, que contemple um conjunto de princípios norteadores aos programas *stricto sensu* de mestrado e de doutorado acadêmicos no Brasil. Do mesmo modo, recomenda-se o estabelecimento de um programa de capacitação docente pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), a exemplo do que é exigido aos auditores independentes.

Referências

- Alencar, E. (2002). *Análise do significado: roteiro de aula*. [S.l. s.n.]. 20 f.
- Andere, M. A., & Araújo, A. M. P. (2008). Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), p. 91-102.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives - complete edition*. New York: Addison Wesley Longman.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo: edição revisada e atualizada*. [Título original. L'Analyse de Contenu. Paris : Presses Universitaires de France, 1977]. Antero Reto, L., & Pinheiro, Augusto (Trads.). Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (2001). Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Becker, F (Org.). *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Becker, F. (2003). *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Behar, P. A. (2009). Modelos pedagógicos em educação a distância. In: Behar, P. A (Org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. (p. 15-32). Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Belloni, M. L. (2001). *Educação a distância*. (2.ed.). Campinas: Autores Associados.
- Coelho, C. U. F. (2004). A abordagem das competências e a importância da formação pedagógica em Contabilidade. *Revista de Contabilidade do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo: Ano 8(28)*, p. 50-61.
- Cornachione Jr., E. B. (2004). *Tecnologia de educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais*. (Tese de Livre Docência em Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (3. ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Damásio, A. (2000). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. [The feeling of what happens — Body and emotion in the making of consciousness (2000) New York: New York Times Book Review.] Motta, L. T. (Trad.). (7. Reimpr.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Del Mundo, G. V., & Refozar, R. F. G. (2013). The Accounting teachers of Batangas: their profiles competencies and problems. *International Scientific Research Journal*, 5(1), p. 131-166.
- Dolle, J-M. (1993). *Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia*. Petrópolis: Vozes.

- Franco, Sérgio R. K. (1998). *O construtivismo e a educação*. (8. ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Galagovsky, L., & Adúriz-Bravo, A. (2001). Modelos y analogías en la enseñanza de las Ciencias Naturales: el concepto de modelo didáctico analógico. *Enseñanza de las Ciencias*, 19(2), p. 231-242.
- Gaspar, M. I. (2004). Competências em questão: contributo para a formação de professores. *Discursos*. Série: perspectivas em educação, (2), p. 55-71.
- Gil, A. C. (2006). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5. ed.). São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (2001). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. (5. ed.) Rio de Janeiro: Record.
- Imbernón, F. (2009). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (7. ed.). São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Penso.
- Iudícibus, S. de. (2007). Ensaio sobre algumas raízes profundas da Contabilidade em apoio aos Princípios Fundamentais. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1(1), p. 8-15.
- Kraemer, M. E. P. (2005). Reflexões sobre o ensino da contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 153(2), p. 65-80.
- Kemshal-Bell, G. (2001). The Online Teacher. Final report prepared for the Project Steering Committee of the VET Teachers and Online Learning Project. ITAM ESD.
- Laffin, M. (2005). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior da contabilidade*. Florianópolis: Imprensa Universitária.
- Lakomy, A. M. (2008). *Teorias cognitivas da aprendizagem*. (2. ed. rev.) Curitiba: Ibpex.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence: essai sur un attracteur étrange. *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrième Tirage.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- Likert, R. (1975). *A organização humana*. São Paulo: Atlas.
- Litto, F. M. (2009). O atual cenário internacional da EAD. In: Litto, F. M, & Formiga, M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. p. 14-20. São Paulo: Pearson Education
- Macedo, L de. (2004.). Desafios à prática docente reflexiva. In: Macedo, L de. *Ensaios psicológicos: como construir uma escola para todos?* (p. 31-44). Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, L de. (2008). Competências na Educação. In: Programa 'São Paulo faz escola' da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo.
- Marshall, D.; Dombrowski, R.; Garner, M.; & Smith, K. (2010). The Accounting Education Gap. *The CPA Journal*, 80(6), p. 6-10.
- Mendoza, M. A. G. (2001). Pedagogía: definición, métodos y modelos. *Revista Ciencias Humanas*, 26(4).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Minayo, M. C. de S. (1993). *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec.
- Miller, W. F., & Becker, D'arcy A. 9, (2010). Why are Accounting professors hesitant to implement IFRS. *The CPA Journal*, 80(8), p. 63-67.
- Miranda, G. J. (2011). *Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil*. (Tese de Doutorado em Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. C., & Cornachione Jr., E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista de Contabilidade & Finanças*, 23(59), p. 142-153.

- Needles Júnior, B., Cascini, K., Krylova, T., & Moustafa, M. (2001). Strategy for implementation of IFAC international education guideline No. 9: prequalification education, tests of professional competence and practical experience of professional accountants: a task force report of the International Association for Accounting Education and Research (IAAER). *Journal of International Financial Management & Accounting*, 12(3), p. 317-353.
- Nérici, I. G. (1997). *Introdução à didática geral*. Rio de Janeiro: Científica.
- Nevado, R. A., Fagundes, L. da C., Basso, M. V., Dutra, I. M., Paim, M. F. (2001). Um recorte no estado da arte: o que está sendo produzido? O que está faltando segundo nosso sub-paradigma? (premiado). In: *Simpósio Brasileiro De Informática Na Educação*, p. 61-68.
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. *Caderno de Estudos FINECAFI*, 21(2).
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Ocaña, A. L. O. (2005). *Diccionario de pedagogía, didáctica y metodología*. Colômbia: Editorial Antillas.
- Paiva, K. C. M. de, Santos, A. de O., Dutra, M. R. S., Barros, V. R.F, Mullerchem, K. A. T., & Costa, R. P. (2012). Competências profissionais (ideais x reais) de docentes de um Curso de Ciências Contábeis e sua Gestão: percepções de alunos e professores de uma instituição particular mineira. In: *Anais do Encontro Nacional da ANPAD*, 36.
- Paiva, K. C. M. de, & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, 12(2), p. 339- 368.
- Paton, C., Domingues, M. J. C.S., Rausch, R. B. (2011). Competência docente no ensino na modalidade a distância em Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 5(1), p. 21-37.
- Pedraza, N., Farías, G., Lavín, J., & Torre, A. (2013). Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría: un estudio exploratorio en la educación superior. *Perfiles Educativos* [online], 35(139), p. 8-24.
- Pereira, A., Quintas, A., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2011). *Modelo pedagógico virtual da universidade aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pérez-Gomez, A. I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1967). *Seis estudos de Psicologia*. Tradução de Maria Alice Magalhães. [Título original: Six études de Psychologie]. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento*. (2. ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In. Nóvoa, A. (Org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Silva, E. L. Da, & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. (3ª ed. rev. e atualizada). Florianópolis: Laboratório de EAD da UFSC.
- Slomski, V. G. (2008). Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. *Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, 8.
- Vendruscolo, M. I.; & Behar, P. A. (2014a). Educação e pesquisa em Contabilidade: estado da arte do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade do Período de 2004 a 2012. *Revista Ambiente Contábil*, 6(1), p. 83- 98.

- Vendruscolo, M. I., & Behar, P. A. (2014b). Accounting professor competencies: identification of educational elements in the education process of Accounting professors in distance education. In: Passey, D.; & Tatnall, A. (Eds.). *Key Competencies in ICT and Informatics*, 444(XIV), p. 94-105. Series: IFIP.
- Vendruscolo, M. I., & Behar, P. A. (2015a). Accounting Professor Qualification in Digital Age: a perception study on brazilian professors. In: Anais. CELDA2015 *International Conference Of Cognition and Exploratory Learning in Digital Age. By International Association For Development Of The Information Society*, 12.
- Vendruscolo, M. I., & Behar, P. A. (2015b). Professor competencies: analysis of a teaching competency matrix and its elements. *Anais da International Conference of Education, Research and Innovation*, 8.
- Vendruscolo, M. I., & Behar, P. A. (2016). Investigando Modelos Pedagógicos para a Educação a Distância: desafios e aspectos emergentes. *Revista Educação*. 39(3), p. 302-311.
- Wallon, H. (1968). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.