

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Maria Ivanice Vendruscolo

**Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências  
Docentes em Contabilidade por Educação a Distância**

Porto Alegre

2015

Maria Ivanice Vendruscolo

**Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências  
Docentes em Contabilidade por Educação a Distância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Informática na Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Alejandra Behar

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magda Bercht  
Linha de Pesquisa: Ambientes Informatizados e Ensino a Distância

Porto Alegre

2015

### CIP - Catalogação na Publicação

Vendruscolo, Maria Ivanice

Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por Educação a Distância / Maria Ivanice Vendruscolo. -- 2015. 255 f.

Orientadora: Patricia Alejandra Behar.

Coorientadora: Magda Bercht.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Professor de Contabilidade. 2. Competências docentes. 3. Modelo pedagógico. 4. Educação a distância. 5. Educação Superior em Contabilidade. I. Behar, Patricia Alejandra, orient. II. Bercht, Magda, coorient. III. Título.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**ATA SOBRE A DEFESA DE TESE DE DOUTORADO  
MARIA IVANICE VENDRUSCOLO**

Às treze horas e trinta minutos do dia cinco de novembro de dois mil e quinze, na sala 329 do PPGIE/CINTED, nesta Universidade, reuniu-se a Comissão de Avaliação, composta pelos Professores Doutores: Eliseo Berni Reategui, Rosane Aragon de Nevado e Ernani Ott para a análise da defesa de Tese intitulada “*Modelo Pedagógico para Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por Educação a Distância*”, da doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação Maria Ivanice Vendruscolo, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Alejandra Behar e coorientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magda Bercht.

A Banca, reunida, após a apresentação e arguição, emite o parecer abaixo assinalado.

Considera a Tese aprovada

sem alterações;

e recomenda que sejam efetuadas as reformulações e atendidas as sugestões contidas nos pareceres individuais dos membros da Banca;

Considera a Tese reprovada.

Considerações adicionais (a critério da Banca):

*A banca destaca a relevância da pesquisa desenvolvida e sua contribuição para a área. O trabalho apresenta uma revisão extensa e aprofundada e consistência nos resultados apresentados.*

Porto Alegre, 05 de novembro de 2015.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Alejandra Behar  
Presidente e Orientadora

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Magda Bercht  
Coorientadora

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui  
PPGIE/UFRGS

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosane Aragon de Nevado  
PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. Ernani Ott  
UNISINOS

O SENHOR é meu pastor; nada me faltará. Ele me faz repousar em pastos verdejantes. Leva-me para junto das águas de descanso; refrigera-me a alma. Guia-me pelas veredas da justiça por amor do seu nome. Ainda que eu ande pelo vale da sombra da morte, não temerei mal nenhum, porque tu estás comigo; o teu bordão e o teu cajado me consolam. Prepara-me uma mesa na presença de meus adversários, unge-me a cabeça com óleo; o meu cálice transborda. Bondade e misericórdia certamente me seguirão todos os dias de minha vida; e habitarei na Casa do SENHOR para o todo o sempre" (Sagradas Escrituras, Salmo 23).

*Dedico esta tese aos meus Pais  
que me ensinaram os valores éticos e o amor pelo estudo.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter plantado em mim a semente da fé. Esta me proporcionou a força necessária para conceber e concluir esta tese.

Ao meu esposo Jorge e aos meus filhos Vitor e Artur pelo carinho e compreensão dedicados e pelo ambiente de recolhimento e meditação proporcionado aos meus estudos.

Aos meus Pais, José e Maria, pelo exemplo de dedicação e perseverança na vida, pela educação com amor e disciplina que me permitiram seguir meus ideais. Aos meus queridos irmãos José Ivanney, Maria Roséli, Silvia e Luciano por me apoiarem, com carinho e compreensão. Aos amigos Jane, Márcio, Lia, Gilmar, Mariza, Adalberto, Evelise e Marilene pela amizade e companheirismo, imprescindíveis, ao logo dessa árdua jornada.

Especial agradecimento às professoras orientadoras, Patrícia Alejandra Behar e Magda Bercht, pelos ensinamentos, dedicação, desafios cognitivos e incentivos ao meu aprendizado. Aos queridos professores que me iniciaram na vida acadêmica, Carlos Alberto Diehl, Ernani Ott, Marcos Antonio de Souza e Tiago Wickstrom Alves e aos que propiciaram condições ao meu desenvolvimento docente, Eliseo Berni Reastegui, Fernando Becker, Magda Bercht, Patrícia Alejandra Behar e Rosane Aragón de Nevado. A todos agradeço pelos conhecimentos construídos, desafios e exemplos inspiradores, valiosos na realização desse trabalho. Aos meus queridos colegas de doutorado Alberto, Cláudio, Denise, Fabrícia, Leonardo, Neyla e Rodrigo pelo companheirismo na jornada.

Aos meus Colegas do DCCA, em especial a Ivone, Márcia, Romina, Ana Tércia, Fernanda e Wendy pelo incentivo, compreensão e sorriso amigo quando precisei de amparo.

A todos os meus demais amigos que concederam o tempo dedicado ao seu convívio para minha imersão nos estudos ao longo destes anos.

Um muito especial agradecimento aos meus companheiros de jornada do Grupo Irmão João Pedro, pelo carinho, preces e energias que me fortaleceram, sustentaram e ajudaram a superar todos os desafios.

Finalizo, agradecendo a Secretaria de Educação a Distância SEAD/UFRGS pelo apoio recebido em projetos contemplados pelos Editais EAD 19/2014 e 21/2015, que contribuíram de forma significativa na realização e conclusão desta tese.

## EPÍGRAFE

*"Educação é o processo que visa a capacitar o indivíduo a agir conscientemente diante de situações novas de vida, com aproveitamento da experiência anterior, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso social, segundo a realidade de cada um, para serem atendidas as necessidades individuais e coletivas" (NÉRICI, 1960, p. 8).*

*"Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade" (INHELDER et al., 1977, p. 263).*

## RESUMO

Esta tese apresenta as contribuições de um estudo investigativo sobre um modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade. Estudos anteriores da área contábil tangenciam a identificação das competências docentes e evidenciam que seus professores não recebem formação pedagógica e apresentam carências de capacitação em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Com base nesse cenário, o objetivo desta pesquisa foi investigar como o Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por Educação a Distância (MPCCEaD) pode contribuir no desenvolvimento das competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. O modelo foi construído com base em fundamentos teóricos à luz da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget e por arquiteturas pedagógicas voltadas à Educação a Distância (EAD), na concepção de Patrícia Alejandra Behar. A pesquisa foi de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e quantitativa do problema, descritiva quanto aos seus objetivos de construção do modelo e exploratória no mapeamento das competências. Para tal, foram empregados múltiplos procedimentos técnicos para coleta e análise dos dados, em diferentes momentos. Inicialmente, as competências docentes foram mapeadas por pesquisa bibliográfica e validadas pelo procedimento técnico de levantamento junto a 378 docentes do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A Matriz de Competências Docentes em Contabilidade resultante é composta por um conjunto de dezoito competências docentes das classes Educacional, Cognitiva, Social e Acadêmica, englobando a amplitude das atividades de ensino, pesquisa e extensão, inerentes à natureza do exercício da docência superior. Na fase seguinte, o MPCCEaD foi construído e empiricamente validado por meio de um curso de capacitação com professores integrantes da população. O Modelo traz 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, com os fundamentos da EAD. Estes englobam os aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos e estratégias de aplicação alicerçadas no pressuposto epistemológico construtivista. A construção do MPCCEaD, de caráter interdisciplinar pela interface de outras áreas do conhecimento, amplia e aprofunda a formação realizada em programa *stricto sensu* e aprimora com a proposta de qualificação pedagógica dos professores da área contábil. A aplicação do MPCCEaD promoveu 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 e realizarem



tomadas de consciência que propiciam reorganizações e reconstruções das suas práticas pedagógicas, contribuindo para inovações nos modelos adotados pelos docentes. Por sua vez, o produto de pesquisa Matriz de Competências Docentes em Contabilidade subsidia políticas institucionais ligadas à formação continuada dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e a proposição de iniciativas para desenvolvê-las de forma sistemática. O mapeamento realizado serve de base a futuras revisões das competências docentes na área contábil e apoia pesquisas em outras áreas do conhecimento. Com o mapeamento dos elementos constitutivos das competências docentes específicas para os professores da área contábil e na concepção de um modelo pedagógico *stricto sensu*, este estudo contribui com a formação continuada dos docentes da Educação Superior, no contexto da EAD no Brasil. Logo, a Tese representa um produto de pesquisa com utilidade prática na construção de competências docentes específicas da Educação Superior, em geral, e em particular em Contabilidade, beneficiando a comunidade acadêmica e aproximando a pesquisa da sociedade.

**Palavras-chave:** Professor de Contabilidade. Competências docentes. Modelo pedagógico. Educação a Distância. Educação Superior em Contabilidade.

## ABSTRACT

This thesis presents the results and contributions of an investigative study on a pedagogical model for the development of teaching competencies in Accounting Higher Education. Previous studies in the accounting area have come close to the identification of teaching competencies and evidenced that teachers do not receive an appropriate pedagogical education and lack training in the Information and Communication Technologies. Based on this context, the objective of this research was to investigate how the Pedagogical Model for the Development of Teaching Competencies in Accounting Distance Learning (MPCCEaD) can contribute to the development of teaching competencies of professors in the professional education axis composed of Accountancy undergraduate courses in Brazil. The model was built based on theoretical concepts according to the genetic epistemology theory of Jean Piaget and pedagogical architectures oriented to Distance Learning, as conceived by Patrícia Alejandra Behar. The research had an applied nature, with a qualitative approach of the research problem and quantitative elements, descriptive in terms of the building objectives of the model and exploratory in the mapping of competencies. For such, multiple technical procedures have been used for the collection and analysis of data, at different moments of the research. The subjects of the research were professors of Accountancy undergraduate courses in Brazil. Initially, teaching competencies were mapped through bibliographical research and validated by the technical procedure of survey carried out with the 378 subjects. A Matrix of Teaching Competencies resulted from this stage, composed of a set of eighteen teaching competencies classified as Educational, Cognitive, Social and Academic, encompassing the breadth of teaching, research and extension inherent in the nature of the higher education teaching. In the subsequent stage, the MPCCEaD was built and empirically validated by means of a training course with professors from the sample. The Model brings the vision of teaching and learning process centered on the learner's activity in the construction of knowledge and the development of teaching competencies in accounting, with the Distance Education fundamentals. These include organizational aspects, content, methodological and technological aspects and application strategies grounded in constructivist epistemological assumption. The construction of the MPCCEaD, of interdisciplinary interface for other areas of knowledge, extends and deepens the training held in *stricto sensu* program and improves with the proposed pedagogical skills of teachers in the accounting area. The application of the MPCCEaD promoted a reflection of professors-students on their pedagogical practices according to the new concepts. These concepts allow it to have theoretical conditions to

review their actions, beliefs, identify its contradictions and realize awakenings that provide reorganizations and reconstructions of their teaching practices, contributing to innovations in models adopted by teachers. In turn, the research product Competency Matrix Professors in Accounting subsidizes institutional policies linked to the continuing education of teachers of undergraduate courses in Accounting and proposing initiatives to develop them systematically. The mapping done provides the basis for future revisions of teaching competencies in accounting and supports research in other fields of knowledge. By having mapped the constitutive elements of specific teaching competencies for professors in the accounting area and by having conceived a *stricto sensu* pedagogical model, this study aims at contributing to the continuous education of Higher Education professors in the Accountancy area, in the context of distance learning in Brazil. Therefore, the Thesis is a research product with practical use in the construction of specific teaching competencies of Higher Education, in general and particularly in Accounting, benefiting the academic community and approaching the Research Society.

**Key-words:** Accountancy Professor. Teaching competencies. Pedagogical model. Distance Learning. Higher Education. Accountancy.

## RESUMEN

Esta tesis presenta las contribuciones de un estudio de investigación sobre un modelo pedagógico para el desarrollo de competencias de enseñanza en la Contabilidad. Estudios previos del área contábil apenas tocan la identificación de las competencias de enseñanza y muestran que sus profesores no reciben formación pedagógica y tienen necesidades de capacitación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Con base en ese escenario, el objetivo de esta investigación fue investigar cómo el Modelo Pedagógico para el Desarrollo de Capacidades Profesores en Contabilidad por Educación a Distancia (MPCCEaD) puede contribuir en el desarrollo de las competencias docentes de profesores del eje de formación profesional de los cursos de pregrado en Ciencias Contables en Brasil. El modelo se construyó con base en fundamentos teóricos a la luz de la Teoría de la Epistemología Genética de Jean Piaget y arquitecturas pedagógicas volcadas hacia la Educación a Distancia (EAD) en el diseño de Patricia Alejandra Behar. La investigación fue de naturaleza aplicada, con abordaje cualitativo y cuantitativo del problema, descriptivo en cuanto a sus objetivos de construcción del modelo y exploratorio en el mapeo de las competencias. Para ello, fueron empleados múltiples procedimientos técnicos para la recolección y análisis de datos en diferentes momentos. Inicialmente, las competencias docentes fueron mapeadas por investigación bibliográfica y validadas por el procedimiento técnico de la encuesta de 378 docentes del eje de formación profesional de los cursos de pregrado en Contabilidad en Brasil. La Matriz de Competencias Docentes en Contabilidad resultó en un conjunto de dieciocho competencias docentes de las clases Educativa, Cognitiva, Social y Académica, que engloba la amplitud de las actividades de enseñanza, investigación y extensión, inherentes a la naturaleza del ejercicio de la docencia superior. En la etapa siguiente, el MPCCEaD fue construido y validado empíricamente a través de un curso de capacitación con profesores que forman parte de la población investigada. El Modelo aporta la visión del proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la actividad del aprendiz, en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de competencias docentes en Contabilidad, con los fundamentos de la Educación a Distancia. Estos incluyen los aspectos organizacionales, de contenido, metodológicos y tecnológicos y estrategias de aplicación con base en la suposición epistemológica constructivista. La construcción del MPCCEaD, de carácter interdisciplinario por la interface de otras áreas del conocimiento, amplía y profundiza la formación realizada en el programa *stricto sensu* y se perfecciona con la propuesta de calificación pedagógica de los profesores del área contábil. La aplicación del

MPCCEaD promovió la reflexión de los profesores-alumnos sobre sus prácticas pedagógicas a la luz de nuevos conceptos. Estos permiten tener condiciones teóricas para revisar sus acciones, creencias, identificar sus contradicciones y realizar tomadas de consciencia que propician reorganizaciones y reconstrucciones de sus prácticas pedagógicas, lo cual contribuye para las innovaciones en los modelos adoptados por los profesores. A su vez, el producto de investigación Matriz de Competencias Docentes en Contabilidad subvenciona políticas institucionales vinculadas a la formación continuada de los profesores de los cursos de pregrado en Contabilidad y la proposición de iniciativas para desarrollarlas sistemáticamente. El mapeo realizado constituye la base para futuras revisiones de competencias docentes en materia de contabilidad y apoya investigaciones en otras áreas del conocimiento. Con el mapeo de los elementos constitutivos de las competencias docentes específicas para los profesores del área contábil y en la concepción de un modelo pedagógico *stricto sensu*, este estudio tiene la intención de contribuir con la formación continuada de los docentes de la Educación Superior, en el contexto de la educación a distancia en Brasil. Por lo tanto, la Tesis representa un producto de investigación con utilidad práctica en la construcción de competencias docentes específicas de la Educación Superior, en general, y en particular en Contabilidad, beneficiando a la comunidad académica y acercando la investigación a la sociedad.

**Palabras-clave:** Profesor de Contabilidad. Competencias docentes. Modelo pedagógico. Educación a Distancia. Educación Superior en Contabilidad.

## RÉSUMÉ

Cette thèse présente les contributions d'une étude de recherche à propos d'un modèle pédagogique pour le développement de compétences des enseignants en Sciences comptables. Des études précédentes dans ce domaine éffleurent l'identification des compétences des enseignants et mettent en évidence que les professeurs n'ont pas une formation pédagogique et présentent des besoins de capacitation en Technologies de l'Information et Communication (TIC). À partir de ce scénario, l'objectif de cette recherche a été d'étudier comment le Modèle Pédagogique pour le Développement de Compétences des Enseignants en Sciences Comptables à travers l'Éducation à Distance (MPCCEaD) peut contribuer au développement des compétences des enseignants de l'axe de formation professionnelle des cours de graduation en Sciences Comptables au Brésil. Le modèle a été construit sur la base de fondements théoriques à partir de la Théorie de l'Épistémologie Génétique de Jean Piaget et par les architectures pédagogiques consacrées à l'Éducation à Distance (EaD), dans la conception de Patrícia Aleandra Behar. La recherche a été appliquée, avec une approche qualitative et quantitative du problème, descriptive par rapport à ses objectifs de construction du modèle et exploratoire dans le processus d'identification des compétences. Pour cela, des multiples procédés techniques ont été utilisés pour la collecte et analyse de données, dans différents moments. Au début, les compétences des enseignants ont été identifiées à partir de la recherche bibliographique et validées à travers le procédé technique d'enquête de 378 enseignants de l'axe de formation professionnelle de cours de graduation en Sciences Comptables au Brésil. La Matrice de Compétences des Enseignants en Sciences Comptables a eu comme résultat un groupe de dix-huit compétences des classes Enseignement, Cognitive, Sociale et Académique, qui englobe l'étendue des activités d'enseignement, recherche et extension, inhérents à la nature de l'exercice de l'enseignement supérieur. Dans l'étape suivante, le MPCCEaD a été construit et empiriquement validé à travers un cours de capacitation avec des professeurs qui font partie de la population de recherche. Le Modèle apporte la vision du processus d'enseignement et apprentissage centré dans l'activité de l'apprenant dans la construction de connaissances et dans le développement de compétences des enseignants en Sciences Comptables, avec les fondements de l'Enseignement à Distance. Ceux-ci comprennent les aspects organisationnels, de contenu, méthodologiques et technologiques et des stratégies d'application basées sur l'hypothèse épistémologique constructiviste. La construction du MPCCEaD, de caractère interdisciplinaire par l'interface d'autres domaines de connaissance, amplie et approfondit la formation réalisée dans le

programme *stricto sensu* et se perfectionne avec la proposition de qualification pédagogique des professeurs du domaine des Sciences comptables. L'application du MPCCEaD a promu la réflexion des professeurs-étudiants sur leurs pratiques pédagogiques à la lumière de nouveaux concepts. Ceux-ci permettent d'avoir des conditions théoriques pour réviser leurs actions, leurs croyances, d'identifier leurs contradictions et de réaliser des prises de conscience qui propicient des réorganisations et reconstructions de leurs pratiques pédagogiques, ce qui contribue aux innovations dans les modèles adoptés par les enseignants. À son tour, le produit de la recherche Matrice de Compétences d'Enseignement en Sciences comptables subventionne des politiques institutionnelles liées à la formation continue des professeurs de cours de graduation en Sciences comptables et la proposition d'initiatives pour les développer systématiquement. L'identification réalisée sert de base pour des futures révisions des compétences d'enseignants dans le domaine de la Sciences Comptables et soutient des recherches dans d'autres domaines de la connaissance. Avec l'identification des éléments constitutifs des compétences des enseignants spécifiques pour les professeurs du domaine de la Sciences Comptables et dans la conception d'un modèle pédagogique *stricto sensu*, cette étude vise à contribuer à la formation continue des enseignants de l'Enseignement Supérieur, dans le cadre de l'enseignement à distance au Brésil. Ainsi, la Thèse représente un produit de recherche avec utilité pratique dans la construction de compétences des enseignants spécifiques de l'Enseignement Supérieur, en général, et particulièrement en Sciences Comptables, ce qui bénéficie la communauté universitaire et rapproche la recherche à la société.

**Mots-clés:** Professeur de Sciences comptables. Compétences des enseignants. Modèle pédagogique. Enseignement à Distance. Enseignement Supérieur en Sciences Comptables.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração da estrutura da tese .....	31
Figura 2 - Desdobramentos da fase decisória da pesquisa de tese .....	32
Figura 3 - Representação da noção de competências .....	58
Figura 4 - Construção de modelos pedagógicos pelos docentes .....	76
Figura 5 - Relação da pedagogia com o pressuposto epistemológico e o paradigma norteador da ação docente .....	78
Figura 6 - Ciclo de avaliação de atividades de ensino e aprendizagem na EAD .....	88
Figura 7 - Exemplos de <i>e-motions</i> para comunicações de texto.....	90
Figura 8 - Taxonomia das estratégias pedagógicas na visão de Aldana (2005) .....	92
Figura 9 - Exemplo de identificação de elementos de análise de um artigo ou livro ....	99
Figura 10 - Número de participantes da pesquisa em 2014 por região do território brasileiro .....	104
Figura 11 - Número de disciplinas ministradas por semestre pelos professores participantes da pesquisa .....	106
Figura 12 - Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa em 2014 .....	107
Figura 13 - Concepção epistemológica dos sujeitos da pesquisa em 2014 .....	108
Figura 14 - Procedimentos de elaboração da matriz de competências docentes .....	110
Figura 15 - Número de respostas no período de coleta de dados por levantamento ....	113
Figura 16 - Metodologia de elaboração do projeto de construção do MPCCEaD .....	114
Figura 17 - Representação gráfica da concepção teórica do MPCCEaD .....	115
Figura 18 - Procedimentos de implementação e de validação do MPCCEaD .....	117
Figura 19 - Desenvolvimento da análise de conteúdo .....	123
Figura 20 - Construção do objeto da pesquisa.....	125
Figura 21 - Classes das competências docentes em Contabilidade .....	130
Figura 22 - Comparativo entre a importância e a relevância das competências docentes para a EAD .....	139
Figura 23 - Nível de desenvolvimento das competências docentes em Contabilidade por região brasileira .....	141
Figura 24 - Análise gráfica dos resíduos da função no SPSS para a classe educacional .....	142



Figura 25 - Comparativo da importância com as competências docentes atribuídas ao bom professor (%) .....	145
Figura 26 - Representação do MPCCEaD.....	152
Figura 27 - Planificação da construção do MPCCEaD .....	153
Figura 28 - Organização curricular do curso <i>stricto sensu</i> .....	154
Figura 29 - Organograma da equipe de trabalho do curso <i>stricto sensu</i> .....	155
Figura 30 - Modelo de plano de ensino e aprendizagem do MPCCEaD.....	160
Figura 31 - Estratégias de aplicação do MPCCEaD.....	163
Figura 32 - Interface da plataforma Moodle na aplicação do MPCCEaD.....	166
Figura 33 - Interação inicial no Moodle na aplicação do MPCCEaD.....	167
Figura 34 - Fórum inicial Se Familiarizando com a EAD na aplicação do MPCCEaD.....	167
Figura 35 - Representação gráfica da distribuição do número médio de disciplinas e de alunos por semestre dos professores-alunos na aplicação do MPCCEaD. ....	170
Figura 36 - Iniciativas de capacitação pelos professores-alunos nos últimos dois anos .....	171
Figura 37 - Níveis de competências docentes do Professor Alpha ao iniciar o Curso. ....	172
Figura 38 - Níveis de competências docentes do Professor Delta ao iniciar o Curso.. ....	173
Figura 39 - Níveis de competências docentes do Professor Eta ao iniciar o Curso .....	174
Figura 40 - Interesse de assimilação do objeto de estudo na aplicação do MPCCEaD .....	175
Figura 41 - Percepção dos professores-alunos sobre o processo de aprendizagem dos estudantes em Contabilidade .....	183
Figura 42 - Representação da reorganização pedagógica do Professor Eta elaborada na aplicação do MPCCEaD .....	196

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competência global do professor de Contabilidade na visão Giorgi, Pizolato e Morettin (2001) .....	41
Quadro 2 - Competências e atributos mensuráveis pesquisados Vasconcelos, A. (2009) .....	43
Quadro 3 - Características principais do professor de Contabilidade pela percepção discente.....	45
Quadro 4 - Competências técnicas e de facilitação do ensino e aprendizagem em EAD .....	46
Quadro 5 - Enfoques de competências docentes em TIC nas áreas de negócios e de controladoria.....	48
Quadro 6 - Competências docentes avaliadas por Del Mundo e Refozar (2013).....	49
Quadro 7 - Processo de desenvolvimento de competências .....	53
Quadro 8 - Domínios dos objetivos educacionais de Bloom <i>et al.</i> (1972).....	56
Quadro 9 - Abordagens encontradas nas definições de competências .....	57
Quadro 10 - Conhecimentos no domínio cognitivo da taxonomia dos objetivos educacionais .....	59
Quadro 11 - Habilidades intelectuais no domínio cognitivo pela taxonomia dos objetivos educacionais.....	60
Quadro 12 - Diferentes abordagens de modelos pedagógicos na modalidade EAD.....	75
Quadro 13 - Elementos do planejamento metodológico da arquitetura pedagógica EAD .....	84
Quadro 14 - Estrutura de acolhimento pedagógico aos professores em EAD.....	85
Quadro 15 - Tipos e características de avaliações em EAD.....	87
Quadro 16 - Critérios de avaliação da participação dos alunos nos fóruns de discussão no AVA .....	88
Quadro 17 - Elementos do ambiente virtual de aprendizagem fornecidos pela plataforma tecnológica .....	89
Quadro 18 - Funcionalidades de ferramentas em atividades síncronas e assíncronas....	91
Quadro 19 - Estratégias de compreensão de leitura de textos .....	97
Quadro 20 - Evidências da concepção epistemológica dos sujeitos pesquisa em 2014	108
Quadro 21 – Codificação e tabulação de dados bibliográficos no mapeamento das competências docentes .....	110

Quadro 22 - Categorias de análise de dados na validação da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade.....	112
Quadro 23 - Parâmetros de análise descritiva dos dados coletados por levantamento.	113
Quadro 24 - Diretrizes teóricas e premissas para construção do MPCCEaD.....	114
Quadro 25 - Aspectos constituintes da arquitetura pedagógica do MPCCEaD .....	115
Quadro 26 - Planejamento e organização metodológica das atividades de ensino do MPCCEaD.....	116
Quadro 27 - Equipe de trabalho na aplicação do MPCCEaD .....	119
Quadro 28 - Codificação e tabulação dos dados da análise de conteúdo na aplicação do MPCCEaD.....	124
Quadro 29 - Codificação e tabulação de dados categoria de análise <i>competências</i> na construção da matriz.....	127
Quadro 30 - Codificação e tabulação de dados categoria de análise <i>classe</i> na construção da matriz.....	129
Quadro 31 - Matriz de Competências Docentes em Contabilidade.....	131
Quadro 32 - Planos de trabalho da equipe pedagógica do curso <i>stricto sensu</i> .....	156
Quadro 33 - Responsabilidades das equipes de apoio do curso <i>stricto sensu</i> .....	157
Quadro 34 - Planejamento pedagógico das atividades de ensino do MPCCEaD.....	159
Quadro 35 - Recursos da plataforma Moodle utilizados no MPCCEaD.....	161

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais dos cursos de graduação em Ciências Contábeis presenciais e a distância no Brasil.....	19
Tabela 2 - Número de IES do banco de dados que ofertam curso de graduação em Ciências Contábeis no Brasil em 2014 .....	103
Tabela 3 - Perfil da amostra da pesquisa por região demográfica do Brasil .....	105
Tabela 4 - Percepção dos sujeitos da pesquisa na categoria <i>concordância</i> da competência docente em Contabilidade na validação da matriz .....	136
Tabela 5 - Percepção dos sujeitos da pesquisa na categoria <i>importância</i> da competência docente em Contabilidade na validação da matriz .....	137
Tabela 6 - Percepção dos sujeitos da pesquisa na categoria <i>relevância em EAD</i> da competência docente em Contabilidade na validação da matriz .....	138
Tabela 7 - Nível de desenvolvimento das competências docentes em Contabilidade na validação da matriz .....	140
Tabela 8 - Testes de significância dos parâmetros da função no SPSS para a classe educacional .....	142
Tabela 9 - Competências docentes atribuídas ao bom professor de Contabilidade na validação da matriz .....	143
Tabela 10 - Competências docentes atribuídas ao bom professor de Contabilidade por região demográfica .....	144
Tabela 11 - Percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a qualificação à função docente em Contabilidade .....	145
Tabela 12 - Níveis de competências docentes dos professores-alunos quando da aplicação do MPCCEaD .....	170
Tabela 13 - Percepção dos professores-alunos sobre a função docente .....	176
Tabela 14 - Percepção dos professores-alunos sobre sua prática pedagógica.....	181

## LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AECC	<i>Accounting Education Change Commission</i>
AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
ANPCONT	Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CPA	<i>Certified Public Accountants</i>
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
DCCA	Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
IAESB	<i>International Accounting Education Standards Board</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPCCEaD	Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por Educação a Distância
PBL	<i>Problem-Based Learning</i>
PPGIE	Programa de Pós-graduação em Informática na Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO .....	18
2	CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	22
2.1	JUSTIFICATIVA .....	22
2.2	MOTIVAÇÃO .....	26
2.3	CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA .....	26
2.4	QUESTÃO DE PESQUISA .....	29
2.5	OBJETIVOS E CONTRIBUIÇÕES DA TESE .....	29
2.6	PLANEJAMENTO DA PESQUISA .....	30
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR EM CONTABILIDADE ....	34
3.1	AS CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SUAS PESQUISAS .....	34
3.2	PREMISSAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTABILIDADE .....	36
3.3	TRABALHOS CORRELATOS NA ÁREA CONTÁBIL .....	39
3.3.1	TRABALHO ABORDANDO MODELOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM CONTABILIDADE .....	39
3.3.2	TRABALHOS ABORDANDO ESTUDOS SOBRE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA ÁREA CONTÁBIL .....	40
3.3.3	TRABALHOS SOBRE COMPETÊNCIAS NA ÁREA CONTÁBIL NO CAMPO DA EAD .....	45
3.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO .....	50
4	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....	52
4.1	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES .....	53
4.2	CAMINHOS TRILHADOS PARA DEFINIÇÃO DO TERMO COMPETÊNCIAS DOCENTES .....	56
4.2.1	ELEMENTO CONHECIMENTOS .....	58
4.2.2	ELEMENTO HABILIDADES .....	60
4.2.3	ELEMENTO ATITUDES .....	61
5	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES .....	63
5.1	PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA TEORIA .....	63
5.2	MECANISMOS DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE .....	67
5.2.1	ABSTRAÇÃO EMPÍRICA ( <i>EMPIRIQUE</i> ) .....	68
5.2.2	ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE ( <i>REFLÉCHISSANTE</i> ) .....	69
6	CARACTERIZANDO MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	72
6.1	DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DE MODELO PEDAGÓGICO .....	72
6.2	PARADIGMA NORTEADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO SUBJACENTE AO MODELO PEDAGÓGICO .....	77
6.3	ELEMENTOS DE UM MODELO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	78
6.3.1	ARQUITETURA PEDAGÓGICA DO MODELO EM EAD .....	79
6.3.2	ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO DA ARQUITETURA PEDAGÓGICA .....	92
7	ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	101
7.1	CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	101

7.2	PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO, SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	102
7.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS PARA CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE	109
7.3.1	COLETA E ANÁLISE DE DADOS BIBLIOGRÁFICOS NO MAPEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS	109
7.3.2	COLETA E ANÁLISE DE DADOS POR LEVANTAMENTO PARA VALIDAÇÃO DA MATRIZ	111
7.4	PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MPCCEAD	113
7.4.1	FASE DE INICIAÇÃO: CONCEPÇÃO DO MODELO	114
7.4.2	FASE DE PLANEJAMENTO: PLANIFICAÇÃO DO MODELO	115
7.4.3	FASE DE ORGANIZAÇÃO: IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO	116
7.4.4	FASES DE EXECUÇÃO E DE CONTROLE: VALIDAÇÃO DO MODELO	117
7.5	PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DO MPCCEAD	117
7.5.1	PROCEDIMENTOS DE DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE CAPACITAÇÃO	118
7.5.2	PROCEDIMENTOS DE COLETAS E DE ANÁLISES DOS DADOS NA APLICAÇÃO DO MPCCEAD	120
7.6	IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS	124
8	MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE.....	126
8.1	CONSTRUÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE	126
8.2	VALIDAÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES.....	136
8.2.1	ANÁLISE DO MAPEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES E DE SEUS ELEMENTOS	136
8.2.2	PERCEPÇÃO DA ABRANGÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE	142
8.3	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO	148
9	MPCCEAD - MODELO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE .....	151
9.1	CONCEPÇÃO DO MPCCEAD	151
9.2	PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO MPCCEAD	153
9.2.1	ARQUITETURA PEDAGÓGICA DO MPCCEAD	154
9.2.2	ESTRATÉGIAS DE APLICAÇÃO DO MPCCEAD	162
9.2.3	IMPLEMENTAÇÃO DO MPCCEAD	164
9.3	APLICAÇÃO DO MPCCEAD	165
9.3.1	AMBIENTALIZAÇÃO COM O MOODLE	166
9.3.2	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS NA APLICAÇÃO DO MPCCEAD	168
9.3.4	SÍNTESE DO PROCEDIMENTO DE APLICAÇÃO DO MPCCEAD	194
9.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO	197
10	CONCLUSÕES .....	199
10.1	RESULTADOS PRODUZIDOS	200
10.2	PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA INVESTIGADO	201
10.3	LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES	203
10.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	206
	REFERÊNCIAS .....	207

APÊNDICE A - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA .....	230
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA PARA VALIDAÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE .....	231
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DO DEPARTAMENTO .....	236
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES DO DEPARTAMENTO .....	237
APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE COLETA NA APLICAÇÃO DO MPCCEAD.....	238
APÊNDICE F - CODIFICAÇÃO E TABULAÇÃO DE DADOS NO MAPEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS .....	243
APÊNDICE G - LEVANTAMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES .....	245
APÊNDICE H - PLANO DE ENSINO E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES NA APLICAÇÃO DO MPCCEAD .....	250
ANEXO A - COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES E TUTORES EM EAD.....	253



## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta um estudo investigativo em busca de um modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade por meio da Educação a Distância (EAD). Para tal, o estudo foi elaborado na linha de pesquisa Ambientes Informatizados e Educação a Distância<sup>1</sup> do Programa de Pós-graduação em Informática na Educação (PPGIE). Um modelo pedagógico pode ser entendido como um sistema de premissas e construtos<sup>2</sup> teóricos que suportam a organização das práticas pedagógicas nas interações professor-aluno-objeto de conhecimento (BEHAR, 2009)<sup>3</sup>.

De forma similar a outras áreas do conhecimento, a Contabilidade sofre os impactos decorrentes de fatores e avanços sociais, econômicos, científicos e tecnológicos, que provocam alterações em suas práticas e metodologias, em nível mundial<sup>4</sup> (NEEDLES JÚNIOR *et al.*, 2001; THEÓPHILO, 2004; CORNACHIONE JÚNIOR, 2004; SÁ, 2005; IUDÍCIBUS, 2007). Em consequência, eles influenciam diretamente a formação acadêmica contábil (NEEDLES JÚNIOR *et al.*, 2001; MILLER, W.; BECKER, 2010) e repercutem, também, nas competências e capacitações dos seus docentes (DEL MUNDO; REFOZAR, 2013).

Esse fato representa um importante desafio a esses professores (MILLER, W.; BECKER, 2010; DEL MUNDO; REFOZAR, 2013). Portanto, demandam reflexão e providências pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de todos os países sobre a

---

<sup>1</sup> Esta linha de pesquisa tem por objetivo fomentar o uso de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação, por meio de pesquisas interdisciplinares. A definição e a pertinência do PGIE justificam-se pelos resultados de pesquisas interdisciplinares (MACEDO, A., 2010; BERNARDI, 2011; LONGHI, 2011; SILVA, K. 2012; SCHNEIDER, 2014) com apoio das TIC à prática docente, à luz da construção de conhecimentos.

<sup>2</sup> O termo construtos ou construção lógica refere-se a um conceito teórico não observável. Os construtos não são diretamente observáveis ou diretamente inferidos a partir de fatos observáveis. Os construtos deveriam desempenhar todas as funções das entidades inferidas: i) resumir os fatos observados; ii) constituir um objeto ideal para a pesquisa, ou seja, promover o progresso da observação; iii) constituir a base para a previsão e a explicação dos fatos (ABBAGNANO, 1998).

<sup>3</sup> É constituído por dois elementos básicos (detalhados no Capítulo 5): a arquitetura pedagógica e a estratégia para aplicação da arquitetura. A arquitetura pedagógica contempla os aspectos organizacionais, instrucionais ou de conteúdo, metodológicos e tecnológicos. A estratégia para aplicação constitui a dinâmica do modelo pedagógico (BEHAR, 2009).

<sup>4</sup> Um exemplo é o processo de convergência ao padrão de normas contábeis internacionais - *International Financial Reporting Standards* (IFRS). Ele impacta e provoca mudanças nas práticas contábeis, com ampliações nas funções do contador e suscita novas competências a esses profissionais, no tocante à reflexão e ao julgamento com base em princípios, nesse contexto (NEEDLES JÚNIOR *et al.*, 2001; CARDOSO, 2006; PASSOS, 2011; MILLER, W.; BECKER, 2010; OTT *et al.*, 2011). Essas normas são emitidas pelo *International Accounting Standards Board* (IASB). Essas mudanças foram as mais significativas no Brasil, desde a promulgação da Lei das Sociedades Anônimas, em 1976.

qualificação dos docentes envolvidos no processo de educação contábil (MILLER, W.; BECKER, 2010; MIRANDA, 2011).

Miranda (2011) sugere a qualificação acadêmica, a profissional e a pedagógica à formação desse professor. Esse conjunto de atributos evidencia a complexidade do exercício da docência em Contabilidade (FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE, 2009; MIRANDA, 2011). Todavia, os estudos na área têm revelado que a formação desses professores não contempla a abordagem de competências pedagógicas (NOSSA, 1999; LAFFIN, 2005; GIL, 2006; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2008; MARSHALL *et al.* 2010; MIRANDA, 2011; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b).

Ressalta-se a relevância desse fato, num cenário de expansão de cursos de graduação em Ciências Contábeis e de quantidade de IES que os ofertam. De acordo com os Censos da Educação Superior<sup>5</sup>, de 2011 a 2013 no Brasil, esses cursos representam 36,2% do total de IES (2.365) em 2011 e 38,4% em relação às instituições (2.391), em 2013 (BRASIL, 2015). A Tabela 1 evidencia os dados gerais relativos ao curso no Brasil.

Tabela 1 - Dados gerais dos cursos de graduação em Ciências Contábeis presenciais e a distância no Brasil

Ano	Número de IES que oferecem o Curso			Número de Cursos			Matrículas			Concluintes		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
2011	95	761	<b>856</b>	170	934	<b>1.104</b>	49.986	238.800	<b>288.786</b>	6.673	31.711	<b>38.384</b>
2012	103	790	<b>893</b>	192	972	<b>1.164</b>	53.472	259.702	<b>313.174</b>	7.940	33.764	<b>41.704</b>
2013	102	817	<b>919</b>	194	1.013	<b>1.207</b>	51.857	276.174	<b>328.031</b>	7.092	34.837	<b>41.929</b>

Fonte: Elaboração da autora com base na Sinopse do Censo Educação Superior (BRASIL, 2013).

O número de cursos oferecidos pelas IES brasileiras em 2013 apresenta um crescimento de 9,3% em relação ao ano de 2011, desses, 83,9% ofertados por instituições privadas e 16,1% pelas IES públicas. A concentração ocorre na modalidade presencial, com 96,8% (1.168) em 2013. Somente 3,2% do total dos cursos são ofertados na modalidade EAD, sendo que 87,2% por IES privadas. Ainda, o número de matrículas em EAD vem crescendo no Brasil<sup>6</sup>. Em 2011, ele atinge 14,6% do total dos demais censos realizados, 20,7% em 2012 e 21,5% do censo de 2013 (BRASIL, 2015).

Essa tendência acompanha os indicadores internacionais. Em IES americanas, a taxa de crescimento é de 20,4% no período de 2007-2008 em relação ao período de 1999-2000, correspondendo a uma participação de 8%. Na área de concentração em Negócios (*Business*), na qual a Contabilidade se insere, a representatividade é maior, chegando a 24% no mesmo

<sup>5</sup> Os censos são realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

<sup>6</sup> 528.320 matrículas em 2009 para 4.044.315 em 2013 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2014) nas IES participantes do Censo EAD Brasil 2014.

período, ocupando segundo lugar entre as demais<sup>7</sup> (*NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS*, 2011).

O Ministério da Educação (MEC)<sup>8</sup> brasileiro vem envidando esforços para fomentar a EAD e a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)<sup>9</sup> nas tradicionais metodologias didático-pedagógicas (ALMEIDA, 2003; BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; BEHAR, 2009; MORAN, 2011). Esse esforço acompanha uma tendência mundial nas modalidades de educação presencial e a distância de forma a ampliar o acesso à Educação (ALMEIDA, 2003; MOORE; KEARSLEY, 2008; PETERS, 2009; LITTO, 2010; MORAN, 2011).

Por sua vez, os modelos educacionais vêm evoluindo significativamente, impulsionados pelos impactos e mudanças de forma abrangente na Educação (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; LITTO, 2010; PEREIRA, Alda *et al.*, 2011; VALENTE, 2011; AVENDAÑO-CASTRO, 2013).

Com base nessa realidade, os agentes envolvidos com o sistema educacional necessitam acompanhar esses avanços e mudanças, bem como introduzir as TIC nas práticas pedagógicas pelos docentes (ALMEIDA, 2003). Nestas circunstâncias, os professores também são desafiados a desenvolverem novas competências para o exercício da docência, em especial na Educação Superior (CUERVO; NORIEGA; MARTÍNEZ, 2012).

Logo, entende-se que os professores de Contabilidade para atuarem neste cenário devam desenvolver suas competências docentes e acompanharem as mudanças do processo de ensino e aprendizagem contábil. Assim, interessa refletir sobre que competências são essas? Como e quais os modelos pedagógicos para desenvolvê-las? Quais são seus elementos? Quais as suas especificidades para a Educação Superior em Contabilidade? Quais modelos são pertinentes à modalidade de EAD?

É nesse contexto reflexivo que se insere este estudo aplicado à Educação Superior em Contabilidade em nível de graduação. Seu foco de interesse é a busca de um modelo pedagógico de aprendizagem a distância<sup>10</sup> que contemple as especificidades da área contábil na formação docente.

<sup>7</sup> A área das Ciências da Computação em primeiro lugar com uma taxa de crescimento de 27% (*NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS*, 2011).

<sup>8</sup> A sigla MEC foi mantida após a denominação anterior de Ministério da Educação e Cultura ser alterada para Ministério da Educação.

<sup>9</sup> TIC é entendida nesta investigação como conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem (PETERS, 2009).

<sup>10</sup> "[...] sinônimo para educação a distância" (LITTO, 2010, p. 35).

A tese está construída em dez capítulos. O primeiro objetiva contextualizar o tema do estudo e explicitar a sua estrutura. O Capítulo 2 é dedicado à construção do objeto de pesquisa, contemplando suas justificativas, o contexto do problema, a questão de pesquisa investigada, os objetivos propostos e o planejamento das etapas de construção e de desenvolvimento da tese. No Capítulo 3 abordam-se os aspectos relevantes e especificidades das Ciências Contábeis que influenciam a sua docência e os principais trabalhos correlatos identificados sobre o tema proposto.

Os referenciais teóricos, que fundamentam a discussão da tese, são examinados nos Capítulos 4 a 6. O Capítulo 4 traz uma revisão bibliográfica sobre o tema desenvolvimento de competências docentes e apresenta uma investigação teórica para sua definição. O Capítulo 5 destaca os pressupostos básicos da Teoria da Epistemologia Genética para sustentação epistemológica do modelo de desenvolvimento de competências docentes. O Capítulo 6 apresenta o embasamento teórico sobre modelos pedagógicos, abordando os principais conceitos e teorias que lhe dão suporte, com foco na capacitação docente em EAD.

O Capítulo 7 dedica-se à exposição dos procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa, apresenta sua classificação e a justificativa do método adotado, define a população de pesquisa, são estabelecidos os critérios de seleção da amostra pesquisada, explicitados os instrumentos de coleta de dados utilizados e definidas as metodologias de análises adotadas para alcance dos objetivos.

Nos capítulos 8 e 9 são evidenciados os percursos realizados na construção do objeto da tese e os resultados das análises efetuadas. O Capítulo 8 demonstra os procedimentos de mapeamento e de validação adotados na construção da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade. O Capítulo 9 reúne os procedimentos de concepção, planificação, implementação e validação na construção do modelo pedagógico proposto e os resultados das análises do procedimento de aplicação do modelo. Finalizando, é apresentada a tese e são propostas questões para subsidiar a realização de futuras pesquisas, descortinadas durante a realização desta investigação.

## 2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

O capítulo apresenta a construção do objeto de pesquisa da tese atendendo aos critérios de coerência, consistência, originalidade e objetivação<sup>11</sup>, a fim de contribuir no desenvolvimento da Ciência (POPPER, 1993; MINAYO *et al.*, 1994; DEMO, 1996; MERRIAM, 1998; GOLDENBERG, 2001; GRESSLER, 2004; MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2007; GIL, 2007; CRESWELL, 2010). Esta construção tem por base uma situação problema<sup>12</sup>, identificada no processo de ensino e aprendizagem de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. O capítulo evidencia também a lógica de abordagem da pesquisa e sua importância, partindo da seleção dos temas e das argumentações da sua escolha, o contexto em que se insere o problema investigado para o alcance dos objetivos e as contribuições propostas com a tese.

### 2.1 JUSTIFICATIVA

Com base na investigação realizada na literatura científica, nacional e internacional, os estudos sobre o tema formação docente de professores de Ciências Contábeis iniciaram em torno da década de 1970 e vêm se intensificando nos últimos anos. Contudo, ainda são incipientes, evidenciando uma área carente de soluções aos problemas específicos da sua docência (THEÓPHILO, 2004; COELHO, 2004; LAFFIN, 2005; CORNACHIONE JÚNIOR, 2004; SLOMSKI, 2008; ARAÚJO, 2009; MIRANDA, 2010; VASCONCELOS, A.; CAVALCANTE; MONTE, 2012; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014a; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2015a). No cenário internacional, destacam-se alguns pesquisadores (BELL *et al.*, 1993; SWAIN; STOUT, 2000; NEEDLES JÚNIOR. *et al.*, 2001; HOWIESON, 2003; ECHANIS, 2003; BALA, 2005; MILLER, W.; BECKER, 2010; MARSHALL *et al.*, 2010; DEL MUNDO; REFOZAR, 2013). No Brasil, os estudos concentram-se entre os estudiosos (IUDÍCIBUS; MARION, 1986; MARION, 1994, 2001;

<sup>11</sup> "[...] *Coerência*: falta de contradição, premissas não-conflitantes e conclusões congruentes; *Consistência*: capacidade de resistir a argumentações contrárias; *Originalidade*: produção não-repetitiva, representando real contribuição para o conhecimento científico; *Objetivação*: esforço controlado de conter a subjetivação nos limites da suposta objetividade" (GOLDENBERG, 2001, p. 104).

<sup>12</sup> Um problema de pesquisa é oriundo "da inquietação, da dúvida, da hesitação, da perplexidade, da curiosidade sobre uma questão não resolvida" (MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2007, p. 22) e que se busca encontrar a solução. Sendo assim, representam questões ainda não resolvidas e que apresentam evidências para discussões (BUNGE, 1998; GRESSLER, 2004; GIL, 2007; MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2007), cuja solução requer um pensamento reflexivo (GRESSLER, 2004).

NOSSA, 1999; LAFFIN, 2000, 2002; CORNACHIONE JÚNIOR, 2004; COELHO, 2004; THEÓPHILO, 2004; GIL, 2006; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2008; ARAÚJO, 2009; VASCONCELOS, A., 2009; MIRANDA 2010, 2011) que vêm se dedicando à temática, principalmente, incentivados pelas linhas de pesquisas dos programas *stricto sensu* (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014a; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b).

Em linhas gerais, as pesquisas anteriores objetivaram determinar características, perfil e qualificação do professor da área contábil, relacionar a formação docente com o desempenho discente, avaliar as habilidades docentes, entre outras abordagens. Contudo, estes pesquisadores não se dedicaram a mapear as competências docentes em Contabilidade e a identificar seus elementos, nem tão pouco abordaram modelos pedagógicos para desenvolvê-las (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b). Nessa perspectiva, o desenvolvimento de competências docentes em Ciências Contábeis requer avanços nos estudos (KUENZER, 1999; CARDOSO; MENDONÇA NETO; OYADOMARI, 2010; ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS, 2010; MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2012; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2015a), principalmente, no tocante à EAD (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b)<sup>13</sup>.

Os professores da área contábil necessitam de uma formação pedagógica (inicial e continuada), que desenvolva competências específicas para o exercício da docência, distintas das do contador (LAFFIN, 2001, 2002; ARAÚJO; SANTANA, 2009; MIRANDA, 2010; MIRANDA, CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2012). O professor apresentar apenas domínio dos conteúdos não é suficiente para dar conta da formação de profissionais da área contábil, conforme o nível de exigência do mercado (KUENZER, 1999; GIL, 2006; LAFFIN, 2005; ANDERE; ARAÚJO, 2008; ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS, 2010)<sup>14</sup>.

Nossa (1999) já ressaltava na década de 1990 não haver prioridade nas universidades brasileiras, principalmente, na promoção de uma educação profissional ampla, com contribuições de outras áreas do conhecimento, por exemplo das teorias da Educação, da Sociologia, da Psicologia e da Filosofia. Em relação às deficiências pedagógicas e curriculares no processo de formação dos professores (WALLON, 1999; LAFFIN, 2000, 2002; MASETTO, 2003; TARDIF, 2008), de forma especial, nas Ciências Contábeis, a educação filosófica do educador é de extrema relevância, "seja no campo da produção de

<sup>13</sup> Para Cardoso, Mendonça Neto e Oyadomari (2010, p. 2), o estudo sobre "competência ainda é um construto em formação".

<sup>14</sup> Organização mundial sem fins lucrativos representativa das instituições de ensino, empresas e outras entidades dedicadas ao avanço da educação gerencial nos Estados Unidos.

conhecimento, seja no campo da avaliação dos fundamentos do agir, seja ainda no campo da construção da imagem da própria existência humana" (WALLON, 1999, p. 7-8). Conforme observado por Laffin (2000, p. 104) há necessidade de se repensar a filosofia dos cursos, "[...] principalmente no que diz respeito à importância da pesquisa, à importância do currículo na formação do aluno e à importância na formação do professor de Contabilidade".

A interdisciplinaridade com a Psicologia e Pedagogia vem sendo empregada por ser importante instrumento para o aprimoramento da prática pedagógica, com base nas teorias cognitivas (WALLON, 1971; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988; LEITE; MEDEIROS, 1992; DOLLE, 1993, GALVÃO, 1999; BECKER, 2001; NEVADO, 2001; LAKOMY, 2008). A compreensão sobre a gênese do conhecimento constitui a base para estabelecer os critérios que permitam aos docentes tomarem decisões didáticas<sup>15</sup> mais pertinentes com a concepção epistemológica<sup>16</sup> de sua prática pedagógica (BECKER, 2003; MORESCO; BEHAR, 2005).

O conhecimento é progressivamente construído pelo sujeito através das interações deste com o meio (objeto), ao longo de seus desenvolvimentos cognitivo e afetivo (PIAGET, 1967; WALLON, 1968; MACEDO, L., 1994; GALVÃO, 1999; DAMÁSIO, 2000). O mecanismo de construção do conhecimento, dos níveis elementares aos superiores, é explicado pela Teoria da Epistemologia Genética<sup>17</sup> (PIAGET, 1995). Sobre essa teoria, Becker (2003, p. 69) observa ser 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".

Seguindo essa linha de reflexão, a formação de professores nas sociedades contemporâneas deve ter uma combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, em geral, construída dentro da profissão (GASPAR, 2004; MACEDO, L., 2004; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2009). O desenvolvimento de competências "emerge da acção, ela terá de ser permanentemente reconstruída e recontextualizada" (GASPAR, 2004, p. 62)<sup>18</sup>.

Por outro lado, as universidades em nível mundial vêm pensando novos arranjos institucionais, com flexibilização de horários e arquiteturas pedagógicas mais sofisticadas

---

<sup>15</sup> A didática "é representada pelo 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" (NÉRICI, 1997, p. 26).

<sup>16</sup> 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).

<sup>17</sup> Abordada no Capítulo 5.

<sup>18</sup> Texto no idioma português de Portugal.

para atender à demanda do mercado globalizado e competitivo (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; LITTO, 2009; PETERS, 2009; LITTO, 2010; MORAN, 2011; GOMES, L., 2013; BEHAR *et al.*, 2013b). Para esse contexto, Morgado (2001) externa a preocupação no desenvolvimento de competências específicas para atuação docente.

A alternativa da EAD também vem ao encontro do cenário da formação de docentes, em geral, carente de profissionais cada vez mais capacitados para os desafios emergentes da profissão (MASETTO, 2003; TARDIF, 2008; ANDERE; ARAÚJO, 2008; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b). Desenvolver modelos pedagógicos que contemplem recursos das TIC, seja para cursos presenciais ou na modalidade a distância, passa a ser uma necessidade também na área contábil (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004; COELHO, 2004; ANDERE; ARAÚJO, 2008; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2015a).

Ao se revisar o conceito de modelo pedagógico (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2015c) e estudar as propostas teórico-metodológicas dos cursos de pós-graduação em Ciências Contábeis *stricto sensu* (ENGEL; VENDRUSCOLO; BIANCHI, 2015), ressam-se de pesquisas envolvendo os aspectos anteriormente descritos. Verifica-se a limitação de modelos que instrumentalizem as IES no desenvolvimento das competências docentes da área contábil.

De forma geral, os argumentos apontados evidenciam que os estudos sobre a formação de professores em Contabilidade tangenciam o tema competências docentes. Interessa, pois, refletir de forma aprofundada sobre quais competências são necessárias a esse professor e como desenvolvê-las. Assim, o foco dessa pesquisa, contemplando a EAD, justifica-se pela necessidade de se apresentar alternativas de capacitação continuada<sup>19</sup> dos docentes da área contábil. Também, incentiva o incremento do uso de instrumentos assistidos por tecnologia computacional na Educação pela tendência de crescimento da demanda em cursos de graduação nessa modalidade.

Finalizando, a contribuição da presente tese diz respeito à construção de um modelo pedagógico em EAD para o desenvolvimento de competências docentes de professores de Ciências Contábeis. Por conseguinte, justifica-se, tanto para fins teóricos quanto práticos, ao discutir teoricamente com dados empíricos na produção de respostas concretas.

---

<sup>19</sup> A prática mais frequente utilizada na capacitação de professores é a da formação continuada (MASETTO, 2003), que ocorre geralmente em formato de curso.



## 2.2 MOTIVAÇÃO

A motivação para este estudo decorre da salutar mudança profissional de contadora à docente. Durante muitos anos, a pesquisadora atuou na área contábil em organizações de médio e grande porte e teve sob sua responsabilidade e supervisão diversos estagiários de graduação em Ciências Contábeis. Ao supervisionar e orientar suas atividades observou que a maioria dos estudantes sentia dificuldades em realizar e compreender as tarefas propostas, mesmo os que já estavam nos semestres finais do curso. Analisando tal situação, constata que os estudantes não raciocinam contabilmente. Por que isso acontece? O que falta a esses estudantes? Qual o problema na formação dos universitários em Ciências Contábeis? Seria a capacitação de seus docentes?

No exercício da docência sentiu a necessidade de uma formação didático-pedagógica e novos questionamentos se apresentaram. Refletindo sobre suas experiências profissionais e acadêmicas em Contabilidade e observando seus colegas professores, quis entender como o conhecimento se processa? Quais as teorias que lhe dão sustentação? Que condições propiciam a sua realização? O que contemplar e como preparar os materiais didáticos na organização das aulas para que os alunos aprendam? A afetividade do docente motiva o aluno? Como as tecnologias da informação podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem? Essa realidade suscitou preocupações com a formação dos futuros profissionais da Contabilidade e motivou a realização de um mestrado em Ciências Contábeis e o doutoramento em Informática na Educação, contemplando a pesquisa em Educação Superior em Contabilidade.

## 2.3 CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA

Internacionalmente, o professor de Ciências Contábeis não possui uma formação<sup>20</sup> pedagógica sistemática (NOSSA, 1999; GIL, 2006; ARAÚJO; RODRIGUES, 2006; PELEIAS, 2006; ANDERE; ARAÚJO, 2008; SLOMSKI, 2008; VASCONCELOS, A., 2009; MARSHALL *et al.*, 2010; ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS, 2010; MIRANDA, 2010; MIRANDA; CASA NOVA; CORNACHIONE JÚNIOR, 2012). As questões didático-pedagógicas ainda não são tomadas como

---

<sup>20</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece a formação acadêmica mínima de mestrado à docência em cursos de graduação em Ciências Contábeis, em nível de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 1996).

fundamentais para atuação acadêmica na área contábil (LAFFIN, 2002). Os programas *stricto sensu* estão altamente direcionados à formação técnico-científica, privilegiando conteúdos e atividades de desenvolvimento da pesquisa, em detrimento à formação pedagógica, social e política dos professores (LAFFIN, 2002; ANDERE; ARAÚJO, 2008). Em geral, estes programas ofertam em seus currículos, optativamente, apenas uma disciplina comumente denominada de Metodologia do Ensino Superior, com abordagens prioritárias sobre técnicas de ensino (GIL, 2006; PELEIAS, 2006; CELERINO; PEREIRA, W., 2008; ENGEL; VENDRUSCOLO; BIANCHI, 2015), aliados à escassez de bibliografia sobre o processo de ensino e aprendizagem em Contabilidade que auxiliem no enfrentamento dos problemas específicos da sua docência (GIL, 2006).

De forma ainda mais preocupante, são poucos os professores que buscam uma preparação didático-pedagógica ao ingressarem na carreira de docente (LAFFIN, 2005; CITTADIN; LAESKER, 2010). De acordo com o estudo de Cittadin e Laesker (2010), somente 38,09% dos docentes pesquisados da área contábil realizaram cursos ligados à pedagogia antes de atuarem na docência. Sendo assim, a própria experiência empírica no exercício da docência e da profissão de contador, bem como a experiência dos pares, é que vêm estruturando e dando sentido à prática pedagógica dos professores de Contabilidade (MARION; ROBLES JÚNIOR, 1998; SLOMSKI, 2008; CELERINO; PEREIRA, W., 2008; CITTADIN; LAESKER, 2010; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2015a; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2015b). Essa situação é também observada entre docentes de outras áreas de conhecimento, inclusive em outros países (NÓVOA, 2002; TARDIF, 2008).

Essas constatações demonstram que o modelo pedagógico adotado para sustentar a prática docente da área contábil é o de modelagem. Provavelmente, os professores careçam da compreensão dos mecanismos formadores das estruturas cognitivas ao aprendizado da Contabilidade. Conhecer o conteúdo específico não é suficiente ao professor "[...] ele deverá ser capaz de saber como se dá o aprendizado em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos de cada conteúdo" (KUENZER, 1999, p. 171).

Como o conhecimento acontece? Quais os processos cognitivos que ocorrem na aprendizagem dos estudantes? Quais as estratégias pedagógicas a serem empregadas para construir conhecimentos? A afetividade contribui nesse processo? Como utilizar as TIC nas práticas pedagógicas? Quais as estratégias pedagógicas a serem empregadas para EAD em Contabilidade? Como elaborar um modelo pedagógico que promova a aprendizagem? Os professores desses cursos estão capacitados para desenvolverem competências? Quais, esses

professores precisam ter para alcançar tais objetivos? Como essas competências podem ser desenvolvidas com a EAD? Embora este conjunto de questões não englobe a totalidade dos problemas da docência, requer das IES e dos professores uma nova visão do modelo pedagógico adotado na formação docente em Contabilidade.

Abordando o problema sob outra perspectiva, alguns estudos evidenciam a relação entre a formação dos professores e o desempenho dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis (NOSSA, 1999; MIRANDA, 2011; SANTOS, 2012; AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION, 2013). O desempenho dos estudantes é um indicativo da avaliação dos próprios professores. Os resultados das avaliações dos estudantes concluintes sinalizam dados preocupantes sobre a aprendizagem nos cursos. Na edição do Exame de Suficiência<sup>21</sup> de 2010, foram aprovados apenas 30,8% dos bacharéis inscritos (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2011). Nos Estados Unidos, a obtenção do *Certified Public Accountants* (CPA)<sup>22</sup> apresentou taxas de reprovação ainda mais alarmantes. Em média, a cada exame, menos de 5% são aprovados (DEL MUNDO; REFOZAR, 2013). A "[...] qualidade do desempenho dos alunos depende, em muito da competência dos próprios professores de contabilidade" (DEL MUNDO; REFOZAR, 2013, p. 136)<sup>23</sup>.

Essa situação leva à reflexão sobre os paradigmas<sup>24</sup> educacionais vigentes e à proposição de novos modelos que contemplem uma cultura de aprendizagem centrada no aluno, a exemplo da proposta pela EAD (NEVADO, 2001; BELLONI, 2001; BEHAR, 2009; LITTO, 2010; VALENTE, 2011; MORAN, 2011). Por recomendações da Universidade Aberta do Brasil (UAB), o modelo pedagógico deve estar "centrado no desenvolvimento de competências com recurso integral aos novos instrumentos de informação e comunicação" (AMANTE, 2011, p. 8).

O cenário descrito e os dados apresentados evidenciam uma situação problema na formação pedagógica dos professores de graduação em Ciências Contábeis no Brasil com implicações na qualidade de sua Educação Superior. Esta suscita questionamentos a respeito da compreensão teórica do processo de ensino e aprendizagem por seus professores e demonstra a oportunidade de capacitação continuada que contribua no desenvolvimento de suas competências docentes.

<sup>21</sup> Exame a ser realizado por bacharéis da área contábil como requisito para obtenção ou restabelecimento do registro profissional nos Conselhos Regionais de Contabilidade (CRC) que habilita ao exercício profissional.

<sup>22</sup> Exame de licenciamento aplicado pelo *Board of Accountancy and the Commission on Higher Education*.

<sup>23</sup> "[...] the quality of performance of students highly depends on the competence of the accounting teachers themselves" (DEL MUNDO; REFOZAR, 2013, p. 136).

<sup>24</sup> Os paradigmas são arcabouços conceituais que representam "conquistas científicas universalmente reconhecidas, que, por um determinado período de tempo, provêm problemas, modelos e soluções para uma comunidade de práticos" (KUHN, 1996, p. 10).

Esta tese propõe o **Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por Educação a Distância (MPCCEaD)** com a utilização de arquitetura pedagógica para a EAD, orientado ao desenvolvimento de competências docentes do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, sustentado pelo pressuposto da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

## 2.4 QUESTÃO DE PESQUISA

Considerando os aspectos mencionados na justificativa para o estudo, as reflexões sobre o problema de pesquisa identificado e a conexão teórica, questiona-se:

***De que forma o MPCCEaD pode contribuir no desenvolvimento de competências docentes (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil?***

A produção científica deve propor questões que ampliem novas perspectivas de investigação e sejam orientadas para a resolução de problemas da sociedade (DEMO, 1996). Nesse sentido, a questão objetiva conduzir a investigação metodologicamente na identificação:

- a) das competências docentes dos professores da área contábil;
- b) dos aspectos organizacionais, de conteúdos, metodológicos e tecnológicos de uma arquitetura pedagógica aplicável ao MPCCEaD;
- c) das estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências docentes, que privilegiem a ação do aprendiz sobre o objeto do conhecimento.

A base teórica sobre competências docentes (GASPAR, 2004; BEHAR *et al.*, 2013a; BEHAR *et al.*, 2013b), os fundamentos epistemológicos (PIAGET, 1977, 1978, 1995) e o arcabouço teórico para modelos pedagógicos (BEHAR, 2009) estão apresentados nos Capítulos 4 a 6, respectivamente.

## 2.5 OBJETIVOS E CONTRIBUIÇÕES DA TESE

Assim, o objetivo da tese é: ***Investigar como o MPCCEaD pode contribuir no desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.***

São objetivos específicos a serem alcançados com estratégias de investigação qualitativa:

- a) mapear as competências docentes para professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil identificando os seus elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes);
- b) analisar a percepção dos professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis do Brasil em relação ao resultado do mapeamento das competências docentes;
- c) construir o MPCCEaD;
- d) aplicar o MPCCEaD em um curso de capacitação docente com professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

Assim procedendo, as principais contribuições da tese de forma inovadora à academia, às entidades reguladoras e à sociedade são:

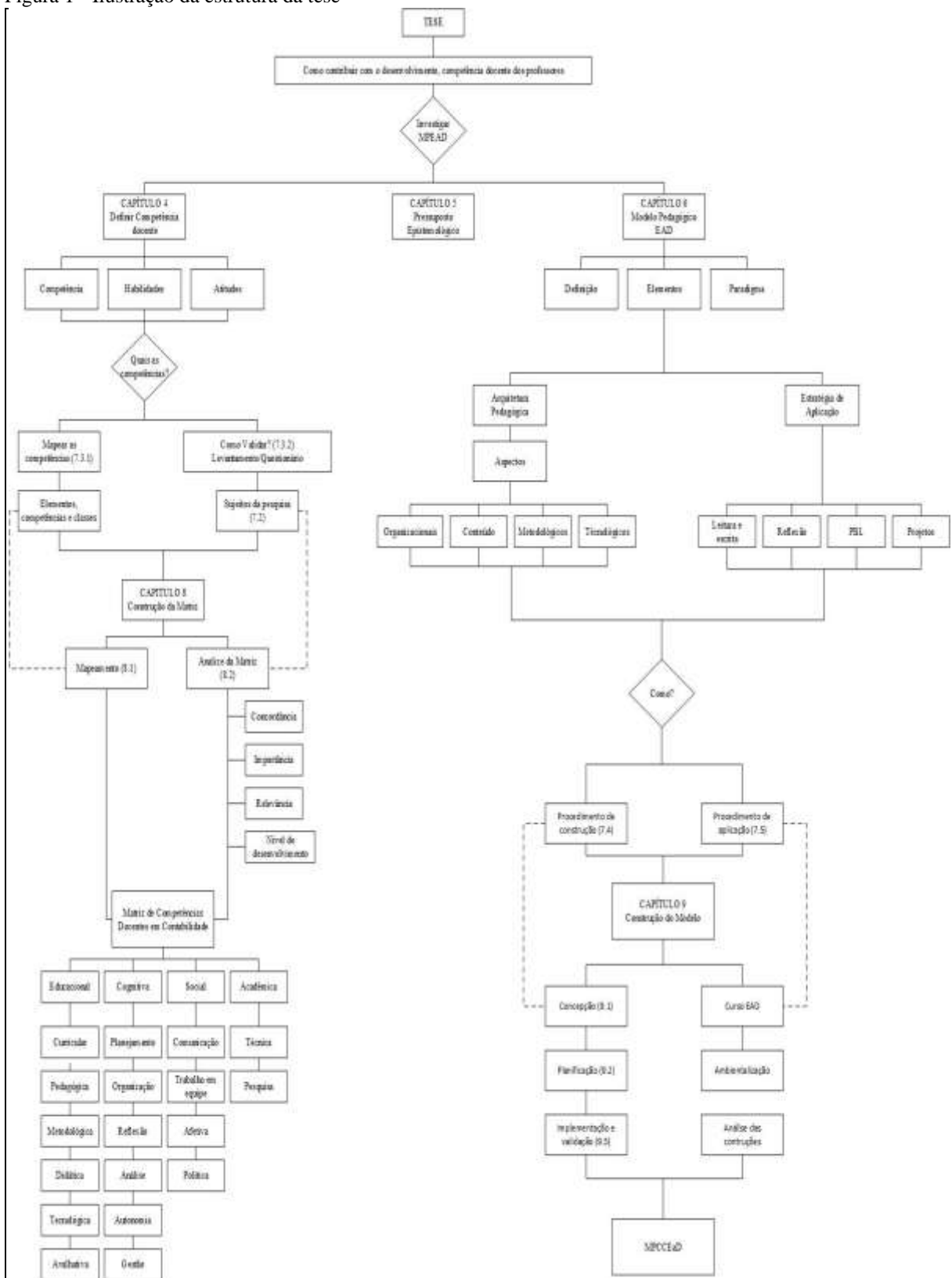
- a) **construção e validação da matriz de competências docentes para professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil;**
- b) **desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica EAD para a formação de docentes de Contabilidade com o uso das TIC;**
- c) **construção do MPCCEaD para contribuir no desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.**

Em síntese, a contribuição desta tese é apresentar soluções práticas que atendam aos problemas reais e cotidianos de capacitação docente na área contábil.

## 2.6 PLANEJAMENTO DA PESQUISA

O planejamento da pesquisa foi constituído pelas fases decisória (escolha do tema, definição e delimitação do problema de pesquisa), construtiva (elaboração do plano de ação e execução da pesquisa) e redacional (análise e interpretação dos dados e resultados), contemplando as diferentes etapas da pesquisa (MINAYO *et al.*, 1994; SILVA, E.; MENEZES, 2001; GIL, 2007). A Figura 1 sintetiza a organização e estruturação geral da investigação, interligando as três fases.

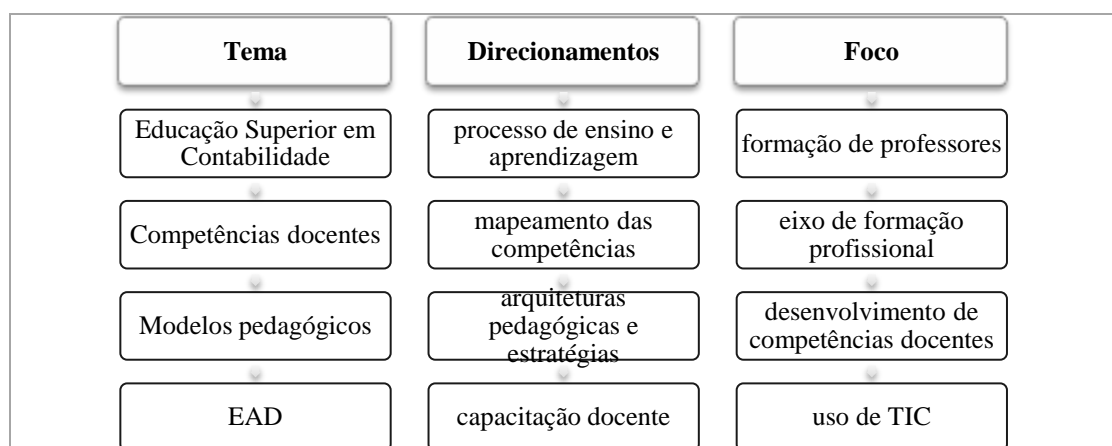
Figura 1 - Ilustração da estrutura da tese



Fonte: Elaboração da autora (2015).

A escolha do tema derivou das trajetórias profissional (contadora) e acadêmica (magistério superior) da pesquisadora. Dessas jornadas surgiram os questionamentos relativos à Educação Superior em Contabilidade que suscitaram discussões com os professores do PPGIE, principalmente, com as professoras orientadoras. Iniciou-se uma revisão prévia da literatura<sup>25</sup> para identificar o estado da arte e os principais pesquisadores em nível mundial, bem como para reunir materiais a serem aprofundados na pesquisa (GOLDENBERG, 2001; RYAN; SCAPENS; THEOBALD, 2002; MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2007). Nessa investigação, observou-se a viabilidade, oportunidade e contribuição à realização da pesquisa (razões expostas na seção 2.1). A definição do tema também levou em consideração a pertinência da linha de pesquisa escolhida para a realização da tese. Após a identificação da temática e da caracterização do problema (seção 2.3), buscou-se a sua delimitação, representada na Figura 2.

Figura 2 - Desdobramentos da fase decisória da pesquisa de tese



Fonte: Elaboração da autora (2014).

O foco de estudo no eixo de formação profissional decorre da estruturação de cursos de graduação em três campos distintos, envolvendo docentes de outras áreas do conhecimento (seção 3.2). Para concretização das definições tomadas, a fase construtiva contemplou dois momentos distintos, mas interligados (SILVA, E.; MENEZES, 2001):

- a) construção do plano de pesquisa abrangendo a revisão teórica, a determinação de objetivos, a definição de procedimentos metodológicos, a previsão de recursos para sua implementação e a estipulação do cronograma de atividades. Nessa construção foram realizados estudos exploratórios para familiarização com o problema de pesquisa, a coleta de informações preliminares para sua formatação (selecionar dados e procedimentos de

<sup>25</sup> A revisão de literatura tornar-se necessária para que a pesquisa seja uma “continuação de um esforço prévio de conhecimento da realidade”, retomando o problema de onde os seus antecessores o abandonaram (CASTRO, 1978, p. 76).

registro), bem como para o estabelecimento dos limites do estudo (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014a; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014b; VENDRUSCOLO; BERCHT, 2015).

- b) execução da pesquisa: realizado o mapeamento das competências docentes, elaborados e aplicados os instrumentos de coleta de dados, construído o MPCCEaD, organizado o ambiente de aprendizagem e efetuada a aplicação do modelo.

A fase redacional evidencia a análise e interpretação dos dados obtidos na fase construtiva, conforme previsto nos procedimentos metodológicos para atender aos seus objetivos à luz dos fundamentos teóricos. O relatório da tese contempla a apresentação analítica dos dados coletados, exposição sobre o que foi observado e desenvolvido na pesquisa. Apresenta, também, as relações entre os dados obtidos, o problema da pesquisa e o embasamento teórico, por tópicos com títulos logicamente formulados. A conclusão apresenta a síntese interpretativa dos principais argumentos usados, em que se evidenciam os objetivos atingidos.



### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA SUPERIOR EM CONTABILIDADE

Este capítulo pontua aspectos relevantes das Ciências Contábeis e as especificidades da Educação Superior com impactos em sua docência. Ele fundamenta a análise do problema investigado e subsidia a interpretação dos significados construídos pelos sujeitos da pesquisa no contexto em que se inserem. Apresenta, também, os principais estudos na área contábil sobre o tema proposto na tese.

#### 3.1 AS CIÊNCIAS CONTÁBEIS E SUAS PESQUISAS

As Ciências Contábeis fundamentam-se em princípios, normas e regras estabelecidos com base no conhecimento abstrato e do saber empírico. Desde sua origem, sua atuação envolve os sistemas econômico, político e cultural da sociedade ao tratar seu objeto<sup>26</sup> (MARION, 1994; SÁ, 2002; SÁ, 2005; IUDÍCIBUS, 2007). É por eles influenciada ao longo de sua evolução, o que a caracteriza como Ciência Social<sup>27</sup> Aplicada<sup>28</sup> (SÁ, 2002, 2006; IUDÍCIBUS, 2007). Seus métodos, técnicas e metodologias são renovados e promovem incrementos nos sistemas de informações contábeis das organizações para melhor gerir seus patrimônios (NEGRA, 2003).

Farias (2012) constata que a Contabilidade vem evoluindo de um estágio semicientífico à Ciência Social. Para alcançar o *status* de desenvolvimento científico de ciências madura ela necessita, principalmente, dispor de condições teóricas para explicar os fatos (passados, atuais e futuros) na solução de problemas cognitivos e socioeconômicos estudados em suas pesquisas. Os seus pesquisadores não dispõem de leis e teorias próprias para explicá-los e prevê-los, sendo empregada a base teórica da

---

<sup>26</sup> Seu objeto primordial é o patrimônio das entidades, abrangendo os aspectos quantitativos e qualitativos.

<sup>27</sup> Bunge (1998) classifica as ciências em *formais* (lógica e matemática) e *factuais* (naturais e culturais). As naturais estudam os fenômenos físicos, químicos e biológicos e as culturais os fenômenos e fatos sociais.

<sup>28</sup> Ressalta-se a especificidade desta classificação com discussões "[...] que vão de aspectos bem característicos das humanidades (e.g. sociologia, ética) até elementos de exatas (e.g. matemática, estatística), com vistas a melhor explicar (e relatar) fenômenos de uma micro "sociedade: a organização. A combinação de todos esses componentes pode levar a resultados específicos melhores" (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004, p. 94).

Economia<sup>29</sup>. A essência econômica está, intimamente, relacionada à área contábil e seu entendimento profundo contribui para aplicá-la com propriedade (IUDÍCIBUS, 2007).

Ressalta-se, no entanto, que as Ciências Contábeis é uma área jovem do conhecimento. Suas pesquisas acadêmicas vêm sendo desenvolvidas há pouco mais de meio século, com foco em estudos gerenciais e financeiros, caracterizados pela investigação empírica (BELL *et al.*, 1993; RYAN; SCAPENS; THEOBALD, 2002; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; BEHN *et al.*, 2012).

No Brasil, em decorrências da expansão dos programas *stricto sensu*, foram criados novos espaços<sup>30</sup> para apresentação, discussão e fomento da produção científica dos pesquisadores brasileiros, tanto em eventos nacionais quanto em internacionais (MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2007; PELEIAS *et al.*, 2007). Entretanto, estudos têm evidenciado que a contribuição dos trabalhos publicados ainda é incipiente. Os autores pouco se aprofundam na análise e compreensão dos resultados obtidos nas pesquisas e adotam uma postura simplista sobre o processo de construção do conhecimento científico (RYAN; SCAPENS; THEOBALD, 2002; THEÓPHILO 2004; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2008; BEHN *et al.*, 2012; ZANCHET; MARTINS, G.; MARQUES, 2012; VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014a).

Reforçando ainda mais a situação, Vendruscolo e Behar (2014a) observam a carência de estudos em Educação e Pesquisa em Contabilidade e a falta de regularidade na manutenção de publicações anuais na área. Esses fatos apresentam consequências diretas em sua Educação Superior e evidenciam, também, a "[...] falta de aderência à área temática analisada ou mesmo desinteresse pela continuidade no aprofundamento das pesquisas" (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2014a, p. 89). Com base nessa discussão, de forma similar ao cenário brasileiro, em nível mundial, as pesquisas em Contabilidade vêm sendo direcionadas a problemas cognitivos relativos ao baixo nível de utilidade prática que as distanciam das questões de interesse e dos problemas práticos da sociedade (RYAN; SCAPENS; THEOBALD, 2002; MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2007; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; FARIAS, 2012). Para que essa aproximação aconteça, é necessário intervir na prática da pesquisa contábil por meio da avaliação das origens dos problemas identificados para que esta possa atingir um patamar superior em sua utilidade e influência social (MARTINS, E., 2012).

---

<sup>29</sup> Entretanto, está classificada na área de conhecimento e de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em Administração, Ciências Contábeis e Turismo. É assim classificada por esta Comissão, por atribuírem afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos (BRASIL, 2012).

<sup>30</sup> Destaca-se a criação da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (ANPCONT).

### 3.2 PREMISSAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM CONTABILIDADE

A educação em Contabilidade vem passando por profundas modificações mundialmente, sinalizando a importância do desenvolvimento profissional contínuo (*ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION*, 1999; MARION, 2001; LAFFIN, 2001; NEEDLES JÚNIOR *et al.*, 2001; HOWIESON, 2003; FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE, 2009; MILLER, W.; BECKER, 2010; MARSHALL *et al.*, 2010; PASSOS, 2011). No Brasil, ela está sob o arcabouço<sup>31</sup> geral da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Ciências Contábeis.

Os normativos legais preveem as orientações para concepção pedagógica dos cursos, a organização curricular a ser estabelecida, a duração, as atividades práticas e complementares, o perfil desejado do egresso, entre outras disposições (BRASIL, 1996; BRASIL, 2004). Estas diretrizes e orientações devem ser consideradas pelas IES e por seus docentes na proposição do Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>32</sup> do curso e nas demais atividades acadêmicas. Sendo assim, o curso de graduação em Ciências Contábeis deve ser estruturado para contemplar a formação básica, profissional e teórico-prática (BRASIL, 2004)<sup>33</sup>.

Para atender às demandas do mercado globalizado, a educação da Contabilidade deve ir além da profissionalização proposta pelos eixos de formação, avançando nas questões mais abrangentes que desenvolvam um perfil crítico nos futuros contadores (LAFFIN, 2002; HERNANDES; PELEIAS; BARBALHO, 2006; COELHO, 2007; MILLER, W.; BECKER, 2010; PASSOS, 2011). De forma ampla, esta formação deve revelar uma gama de competências que reflita a heterogeneidade das demandas sociais, envolvendo "[...] questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização" (BRASIL, 2004). Questões, essas, que "[...] envolvam análise crítica, postura ética, tomada de decisão e maior sensibilidade aos aspectos políticos, econômicos e sociais" (COELHO,

---

<sup>31</sup> A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a DCN foi instituída para assegurar a necessária flexibilidade e diversidade nos programas ofertados pelas IES à formação de Bacharel em Ciências Contábeis no Brasil (BRASIL, 2004).

<sup>32</sup> O PPP deve ser assumido na prática por todos os membros da instituição, corpos docente e discente, funcionários e sociedade (MASETTO, 2003).

<sup>33</sup> O eixo básico contempla estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, principalmente, da Administração, Economia, Direito, Matemática e Estatística. O de formação profissional concentra os conteúdos específicos da área de atuação contábil. O eixo de formação teórico-prática prevê atividades envolvendo "[...] Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório utilizando *softwares* atualizados para contabilidade" (BRASIL, 2004).

2007, p. 63) e sugerem maior ênfase "[...] no pensamento criativo, na capacidade analítica, na tomada de decisão e no trabalho em equipe" (MILLER, W.; BECKER, 2010, p. 66)<sup>34</sup>.

Faz parte da ação docente se antecipar às mudanças esperadas pelo mercado de trabalho nas competências dos contadores (HOWIESON, 2003; DEL MUNDO; REFOZAR, 2013). Os organismos internacionais<sup>35</sup> de Contabilidade têm se preocupado com a formação dos contadores e em subsidiar os professores com pesquisas, materiais de apoio e atividades educativas, a fim de que possam acompanhar as novas exigências do mercado, em nível mundial (PASSOS, 2011).

Reforçando essa ideia, as competências mapeadas no *Framework* para o exame do CPA são análise, julgamento, comunicação, pesquisa e entendimento. Nessa mesma linha, o *International Accounting Education Standards Board (IAESB)*<sup>36</sup> classificou três tipos diferentes de competências para o contador: i) competência técnica; ii) competências profissionais; iii) valores profissionais, ética e atitudes (*INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS*, 2010)<sup>37</sup>. As competências do profissional representam uma "[...] combinação única de habilidades humanas, conhecimento e tecnologia que oferece valor e resultados para o usuário" (*AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS*, 2011, p. 11)<sup>38</sup>, o que também exige competências docentes para desenvolvê-las.

Tendo estes pressupostos orientadores da formação profissional do aluno em Ciências Contábeis, o papel do professor adquire uma complexidade e abrangência que contempla conhecimentos teóricos, de experiências profissionais e pedagógicas (LAFFIN, 2001, 2002; *INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS*, 2010; MIRANDA, 2011). Pesquisando sobre este tema, Miranda (2011) constatou três modalidades de formação docente em Contabilidade: i) qualificação acadêmica

<sup>34</sup> "[...] *creative thinking, analysis, cogent decision making, and teamwork*" (MILLER, W.; BECKER, 2010, p. 66). Os autores se referem a essas competências utilizando o termo *skill* (habilidades).

<sup>35</sup> O *International Federation of Accountants (IFAC)*, o *IASB*, a *Accounting Education Change Commission (AECC)* a *International Organization of Securities Commissions (IOSCO)*, a *American Accounting Association (AAA)*, o *American Institute of Certified Public Accountants (AICPA)* e *Institute of Management Accountants (IMA)* divulgam estudos de referência sobre a formação para o exercício profissional em Contabilidade, em nível mundial (PASSOS, 2011).

<sup>36</sup> *The IAESB has classified competencies into three different types: "(1) technical competence, (2) professional skills, and (3) professional values, ethics, and attitudes". Learning outcomes associated with these competency-types are specified respectively in Exposure Drafts IES2 ED, IES 3 ED, and IES 4 ED (INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS, 2010).*

<sup>37</sup> Comitê responsável por editar as normas *International Education Standards for Professional Accountants* no cumprimento de sua missão de promover o avanço da educação profissional dos contadores em nível mundial através de recomendações de padrões de referências da educação profissional, incluindo boas práticas pré e pós-qualificação.

<sup>38</sup> "[...] *unique combination of human skills, knowledge, and technology that provides value and results to the user*" (*AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS*, 2011, p. 11).

(titulação); ii) qualificação profissional (relacionada às práticas contábeis vigentes no exercício da profissão); iii) qualificação pedagógica (preparação sistêmica para o exercício da docência). Os saberes decorrentes dessas qualificações são domínio do conteúdo, saberes experienciais e conhecimento didático, respectivamente.

A formação dos professores deve também preparar para uma prática pedagógica que invista no ser humano e capacitar o futuro profissional para uma atuação ampla (ZABALA, 1998; NOSSA, 1999). Para tal, salienta-se a necessidade de uma formação docente voltada à reflexão teórica sobre a prática pedagógica e profissional dos professores de Contabilidade (LAFFIN, 2001, 2002; KRAEMER, 2005; HERNANDES; PELEIAS; BARBALHO, 2006; MIRANDA, 2011; RAMALHO; REIS; NOGUEIRA, 2013).

Nesse contexto, a educação contábil superior demanda distintas competências docentes ao seu processo de ensino e aprendizagem. O papel a ser desempenhado pelas IES, no tocante ao desenvolvimento destas competências ao exercício da docência em Contabilidade, apontados por Vasconcelos, A., Cavalcante e Monte (2012, p. 9) são:

- oferta de cursos de preparo pedagógico seja na IES ou através de empresas/pessoas especializadas;
- maior planejamento e investimento em projetos de pesquisa e extensão, pois se verificou que, dos fatores propostos no estudo, é o que mais diferencia os docentes no que se refere às competências;
- incentivo para qualificação em cursos *Stricto Sensu* para os docentes, principalmente nas IES privadas;
- estímulo da IES para regimes de trabalho, com maiores cargas horárias, para que os docentes sejam capazes de desenvolver um trabalho mais planejado e comprometido com a formação profissional dos discentes;
- para a CAPES, sugere-se a verificação da oferta de disciplinas por parte dos cursos *Stricto Sensu* que tenham por objetivo o preparo didático-pedagógico, já que a Lei de Diretrizes e Bases faz menção de que os professores de nível superior devem obter esse preparo nestes cursos.

Laffin (2002) chama a atenção para a importância das questões didático-pedagógicas na formação do professor da área contábil para contribuir com o docente nas reflexões da sua prática cotidiana. Todavia, a qualificação acadêmica *stricto sensu* da área contábil no Brasil, desenvolve competências docentes de pesquisa e as pedagógicas são pouco ou nada consideradas<sup>39</sup>. O que também é observado em outras áreas do conhecimento (MASETTO, 2003; TARDIF, 2008).

<sup>39</sup> [...] verifica-se que o título de doutor implica em habilidades de pesquisa. Essas habilidades favorecem a docência na medida em que ampliam as potencialidades e conhecimentos dos professores, muito embora os mecanismos de avaliação e credenciamento necessitem equilibrar o valor da pesquisa e do ensino, para que o último não tenha atenção desmerecida por parte dos professores (MIRANDA, 2011, p. 51).

### 3.3 TRABALHOS CORRELATOS NA ÁREA CONTÁBIL

As pesquisas foram realizadas em banco de teses e dissertações de programas *stricto sensu*, periódicos e eventos científicos indexados da área contábil, nacionais e internacionais. Os principais trabalhos selecionados, organizados por estudos sobre modelos pedagógicos em EAD na área contábil e estudos sobre competências em Contabilidade, são apresentados na sequência.

#### 3.3.1 Trabalho abordando modelos pedagógicos em Educação a Distância em Contabilidade

A tese de livre-docência, intitulada a *Tecnologia de Educação e Cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais*, de Cornachione Júnior (2004), teve por objetivo: "analisar solução envolvendo o emprego de ambientes colaborativos virtuais, apoiados pela *internet*, no desenvolvimento e oferecimento de cursos *online*", no contexto da 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 (CORNACHIONE JÚNIOR, 2004, p. 33).

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). A maioria com experiência docente de instrutor ou professor (69,5%) e quase a totalidade (92,1%) de alunos trabalhadores com demandas profissionais durante a realização do curso. 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 JÚNIOR, 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.

### **3.3.2 Trabalhos abordando estudos sobre competências docentes na área contábil**

Alguns estudos se dedicaram à identificação de competências docentes em Contabilidade (NOSSA, 1999; SWAIN; STOUT, 2000; GIORGI; PIZOLATO; MORETTIN, 2001; HEIJDEN; BEATRICE, 2003; VASCONCELOS, A., 2009; MARSHALL *et al.*, 2010; DEL MUNDO; REFOZAR, 2013; SLOMSKI *et al.*, 2013), mas abordaram apenas alguns de seus elementos: conhecimentos, habilidades e saberes necessários aos professores.

Para Nossa (1999), *Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica*, o professor de Contabilidade deve ter conhecimentos técnicos contábeis e de áreas afins, de metodologia de ensino, de cultura geral e aptidões sociais, assim como ter capacidade de integração constante dos diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e jurídicos em suas práticas pedagógicas.

No estudo *Survey evidence of teacher development based on Accounting Education Change Commission (AECC) Recommendations*, realizado com recém-licenciados de 73 (setenta e três) programas de doutoramento de Contabilidade nos Estados Unidos, Swain e Stout (2000) avaliaram as necessidades de desenvolvimento individual em relação ao processo de ensino. Os pesquisadores levaram em consideração as cinco características de ensino eficaz indicadas pela *Accounting Education Change Commission* (1999), a saber: i) planejamento do currículo e desenvolvimento do curso; ii) uso de materiais bem concebidos; iii) habilidades de apresentação; iv) métodos pedagógicos bem escolhidos e dispositivos de avaliação adequados, tanto para os objetivos quanto para o progresso do curso; v) guia e aconselhamento de estudantes quanto ao nível apropriado de estudo e pesquisa, bem como exploração de potencial na carreira. Os resultados do estudo apresentam evidências de desenvolvimento do professor de Contabilidade com base nas recomendações da AECC. Contudo, apesar dos entrevistados concordarem com a importância das características (especialmente elaboração de currículos e técnicas de apresentação), observaram terem recebido pouco treinamento nelas durante a realização do doutorado e que as desenvolveram, principalmente, por auto-formação (SWAIN; STOUT, 2000).

O artigo *Competências, habilidades e o ensino superior de Contabilidade* apresenta os níveis de competência global do professor de Contabilidade na visão dos pesquisadores Giorgi, Pizolato e Morettin (2001), com destaque nas áreas: i) conhecimento explícito; ii) planejamento e preparação; iii) ensino interativo; iv) modelo profissional abrangente; v) autodesenvolvimento profissional, indicados no Quadro 1.

Quadro 1 - Competência global do professor de Contabilidade na visão Giorgi, Pizolato e Morettin (2001)

<b>Áreas Principais</b>	<b>Subáreas</b>
Conhecimento explícito	Recursos curriculares e Recursos pedagógicos; Experiência profissional.
Planejamento e preparação	Conhecimentos claros a respeito de alunos, contexto e recursos; Média adequada de atividades e recursos para alunos.
Ensino interativo	Assistência inteligente e eficiente ao aprendizado do aluno, à organização e à pesquisa; Avaliação e monitoramento efetivo do aprendizado e progresso do aprendizado do aluno; Adequado relacionamento para influenciar alunos, seu comportamento, motivação e bem-estar; Avaliação e monitoramento efetivos do comportamento, motivação e bem-estar do aluno;
Modelo profissional abrangente	Cumprir a tarefa de construir um modelo profissional abrangente, através da colaboração efetiva e vários outros;
Autodesenvolvimento profissional	Desenvolvimento de conhecimento básico específico da matéria, pedagogia e profissional; Melhoria da capacidade profissional, através de estudo, reflexão e mudança.

Fonte: Giorgi, Pizolato e Morettin (2001, p. 10).



Heijden e Beatrice (2003), no estudo *Organizational influences upon the development of occupational expertise throughout the career*, apontam a necessidade de competências acumuladas ao professor de Contabilidade: práticas mercadológicas, habilidades de ensino e pesquisas acadêmicas, atendendo aos quesitos de formação do contador.

A pesquisa de Vasconcelos, A. (2009), *Professores em Ciências Contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro*, parte da problemática relativa à necessidade do professor acompanhar a evolução das novas tecnologias e processos, advindas de mudanças econômicas e sociais. Para tanto, a autora ressalta a importância da formação dos professores e questiona as competências identificadas no processo de ensino e aprendizagem de professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis da região Nordeste do Brasil.

Por fundamentação teórica, a autora apresenta aspectos do desenvolvimento histórico do ensino superior e do ensino em Ciências Contábeis no Brasil, focando no crescimento de instituições que ofertam os cursos de graduação e nos requisitos para atuação como professores universitários. Aborda, também, a formação docente salientando a necessidade da didático-pedagógica, humana e política adicional à formação técnica para os professores em Ciências Contábeis. A autora externa, ainda, preocupações com a qualidade do ensino de Contabilidade no Brasil, decorrentes da relação entre teoria e prática dos currículos dos cursos e das ações de ensino implementadas pelos docentes. A pesquisa realiza um resgate histórico do termo competências e dos estudos desenvolvidos com foco nas organizações e nos indivíduos, adotando a definição de Durand (1998) que considera as competências nas dimensões Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. Com relação às competências docentes, assume como base teórica de seu estudo, as resultantes da pesquisa de Pereira, M. (2007) com docentes do curso de Engenharia Química. Adicionalmente, foram incluídas na pesquisa as competências: Comprometimento e Flexibilidade.

Os dados foram coletados por meio de questionário em 88 (oitenta e oito) IES da região Nordeste brasileira, em 2008. Os sujeitos foram professores de Contabilidade, coordenadores e chefes de departamentos dos cursos de graduação presenciais em Ciências Contábeis das IES pesquisadas. Foram obtidos na pesquisa 267 (duzentos e sessenta e sete) questionários considerados válidos para o estudo. As competências e os atributos mensuráveis, elencados por Pereira, M. (2007) e apresentados aos respondentes, por Vasconcelos, A. (2009), encontram-se no Quadro 2.

Quadro 2 - Competências e atributos mensuráveis pesquisados Vasconcelos, A. (2009)

Competências	Atributos mensuráveis
Domínio da área de conhecimento	Possuir conhecimentos sólidos das disciplinas que ministra. Realizar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas.
Didático-pedagógico	Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didáticos e pedagógicos. Participar de cursos didáticos pedagógicos.
Relacionamento interpessoal	Estabelecer relacionamento harmônico e saudável com os alunos. Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com os alunos.
Criatividade	Criar soluções inovadoras nas atividades de ensino sob sua responsabilidade.
Trabalho em equipe	Cooperar e obter cooperação de colegas em atividades de ensino com objetivos comuns.
Planejamento	Saber elaborar ementas e planos de cursos de disciplinas da graduação. Saber preparar material didático de apoio às atividades do curso. Organizar a sequência lógica das atividades de cada aula lecionada.
Visão sistêmica	Perceber a integração e a interdependência entre o assunto ministrado e demais assuntos de um curso de graduação.
Comunicação	Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades dos alunos e fornecer <i>feedback</i> adequado.
	Expressar-se bem, em especial, de forma oral, de modo que possa ser facilmente compreendido por seus alunos.
Liderança	Incentivar os alunos a atingirem objetivos pessoais no seu processo de aprendizagem. Influenciar os alunos em relação às suas responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem.
Reflexão	Refletir com os alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo.
Comprometimento	Comprometer-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob sua responsabilidade. Mostrar-se disponível para atendimento extraclasse para os alunos.
Ética	Demonstrar respeito pelos alunos; utilizar um critério único de avaliação para todos os alunos.
Proatividade	Ter iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo educacional de uma forma geral.
Empatia	Criar uma relação de confiança e harmonia com os alunos que conduz a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões. Colocar-se no lugar do aluno e tentar compreender o seu comportamento pessoal, visando poder auxiliá-lo a ser mais produtivo no seu aprendizado.
Flexibilidade	Adaptar-se à novas situações quando necessário, frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua. Estar disposto a rever o processo de ensino com base em resultado de avaliações efetuadas. Fazer autoavaliação do seu trabalho como docente.

Fonte: Vasconcelos, A. (2009, p. 80-81) baseado em Pereira, M. (2007).

A análise estatística apontou que todas as competências obtiveram média superior a 7,9 na percepção dos respondentes, numa escala de 0 a 10 em nível de importância. As melhores classificações foram as competências Ética (9,2), Comprometimento, Flexibilidade, Relacionamento Interpessoal (9,1), Planejamento, Empatia e Liderança (9,0). Em última posição, a competência Didático-pedagógica (média 7,9). Adicionalmente, foram testados em relação às competências os seguintes fatores considerados importantes para um melhor desempenho dos professores:

1. Titulação (professores que possuem cursos *Stricto Sensu versus* professores que não possuem).
2. Regime de trabalho na IES (professores que possuem maior carga horária nas IES *versus* professores com menor carga horária).

3. Tempo de experiência como profissional da área contábil (professores que possuem mais tempo de experiência como profissionais da área contábil *versus* professores com menor tempo de experiência).
4. Pesquisa e extensão (professores que possuem publicações ou participam de projetos de pesquisa e extensão *versus* professores que não participam desses projetos nem possuem publicações) (VASCONCELOS, A.; CAVALCANTE; MONTE, 2012, p. 92).

Os resultados dos testes estatísticos evidenciaram que o fator *Titulação* apresentou diferença estatisticamente significativa (95%) dos docentes doutores e doutorandos nas competências Comprometimento (9,5), Planejamento (9,3) e Didático-pedagógica (8,6) em relação aos demais. O tempo de experiência na profissão também demonstrou influência na determinação de professores mais competentes.

Na pesquisa *The Accounting Education Gap*, desenvolvida junto a 95 (noventa e cinco) professores de Contabilidade americanos que possuíam o título Ph. D, Marshall *et al.* (2010) investigaram as habilidades para o docente de Contabilidade: i) habilidade de ensinar tópicos da área contábil; ii) habilidade de ensinar diversos temas e estilos de ensino; iii) habilidades de pesquisa e publicação; iv) capacidade de aconselhar alunos e participar no desenvolvimento de currículo; v) habilidades associadas com transmissão de pensamento crítico, comunicação, escrita, trabalho em equipe e outras habilidades não técnicas de Contabilidade; vi) participação em educação profissional continuada. Os resultados apurados identificaram que a experiência com ensino foi o item mais influente na aquisição das habilidades avaliadas, só perdendo para a capacidade de realização de pesquisas, em que a preparação é feita pelo programa de doutorado (MARSHALL *et al.*, 2010).

Em *Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis* Slomski *et al.* (2013) investigaram aspectos da formação e do desenvolvimento profissional do professor, adotando o modelo teórico proposto por Tardif e Raymond (2000), relacionados aos saberes: i) pessoais; ii) provenientes da formação escolar; iii) da formação profissional para o magistério; iv) provenientes dos programas, materiais e livros didáticos; v) provenientes da experiência na profissão. Os resultados evidenciaram que os saberes docentes em Contabilidade estruturam e significam a prática pedagógica, abrangendo diferentes tipos e fontes sociais de aquisição. Segundo os autores, esses conhecimentos são pragmáticos, ligados ao contexto de ação, à pessoa do professor e à profissão docente; são também existenciais, orientados por crenças, valores e atitudes. Assim, o modo de *ser* e de *estar* na docência configuram as disposições de agir na prática pedagógica. Os saberes da docência possuem um caráter

temporal e social e remetem a processos adquiridos e aperfeiçoados no âmbito da prática e da carreira docente contábil (SLOMSKI *et al.*, 2013).

Outros estudos foram realizados levando em consideração a percepção discente sobre a qualificação do professor de Contabilidade e suas características relevantes. Os principais resultados estão evidenciados no Quadro 3.

Quadro 3 - Características principais do professor de Contabilidade pela percepção discente

<b>Pesquisadores</b>	<b>Resultados apurados</b>
Celerino e Pereira, W. (2008)	Preferem professores que apresentem um equilíbrio entre os atributos afetivo e intelectual; as razões se baseiam na qualidade da prática pedagógica do professor e no domínio do conteúdo; na dimensão estímulo intelectual os atributos didático e organização; na dimensão relacionamento interpessoal os atributos atencioso, interessado e prestativo; quanto à prática pedagógica, a capacidade de desafiar os alunos, as formas de avaliação e o entusiasmo ao ensinar.
Gradwohl, Lopes e Costa (2009)	Os estudantes consideram a didática, seguida pelo conhecimento teórico, as duas competências de maior relevância dentre cinco competências estudadas: didática, relacionamento, exigência, conhecimento teórico e experiência de mercado.
Volpato (2009)	Os estudantes valorizam o domínio do conhecimento, a didática/metodologias e as estratégias de ensino, às atitudes e posturas pessoais dos professores, mas valorizam, também, a docência, que corresponde à satisfação de seus interesses e necessidades imediatas.
Gomes M. <i>et al.</i> (2009)	Domínio do conteúdo como uma competência essencial para a atuação do docente de Ciências Contábeis.
Vasconcelos, A. (2009)	Os fatores de desenvolvimento de competências docentes foram: titulação de doutor: didático-pedagógica, planejamento e comprometimento; influência do tempo de experiência de docência.
Catapan, Colauto e Sillas (2012)	Domínio do conteúdo, clareza, motivação, disposição para esclarecer dúvidas e ser comunicativo.
Miranda, Casa Nova, e Cornachione Júnior (2012)	As disciplinas de aplicação prática eram percebidas no decorrer do curso como as mais significativas na aprendizagem, sendo a didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor as razões principais para a escolha dos docentes referência.
Rezende e Leal (2013)	Os estudantes elegeram o domínio do conhecimento, a didática e a experiência de mercado como as competências de maior relevância para o exercício da docência no curso em Ciências Contábeis.

Fonte: Elaboração da autora (2013).

De forma geral, os estudos revelaram que os estudantes elegeram por competências essenciais para a atuação do docente em Ciências Contábeis, o domínio do conteúdo e a didática. Os atributos sociais e afetivos também foram destacados pelos estudantes.

### **3.3.3 Trabalhos sobre competências na área contábil no campo da EAD**

No campo da EAD foram identificados alguns estudos envolvendo professores de Contabilidade, com contribuições para esta tese (PATON; DOMINGUES; RAUSCH, 2011; PAIVA *et al.*, 2012; PEDRAZA *et al.*, 2013; DEL MUNDO; REFOZAR, 2013).

Em *Competência Docente no Ensino na Modalidade a Distância em Ciências Contábeis* 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 Kemschal-Bell<sup>40</sup>, apresentadas no Quadro 4 com os resultados obtidos na pesquisa.

Quadro 4 - Competências técnicas e de facilitação do ensino e aprendizagem em EAD

Competências	Competências docentes em EAD	Resultados
Habilidades técnicas	Capacidade de utilização de <i>e-mails</i> eficazmente	Essencial; Muito importante
	Habilidade de utilização de <i>online</i> de fóruns	
	Competências na utilização de salas de bate-papo	Muito importante; Importante
	Capacidade de desenvolver páginas simples na <i>web sites</i>	Importante ter
	Capacidade de desenvolver páginas de <i>web sites</i> complexas com alto nível	Desnecessário
Habilidade de facilitação	Capacidade de envolver o aluno no processo de aprendizagem	Essencial
	Competências em "ouvir" o aluno <i>online</i>	
	Capacidade de fornecer <i>feedback</i> eficaz	
	Competências em realizar questionamentos aos alunos	
	Capacidade de fornecer orientação e apoio <i>online</i> aos alunos	Essencial; Muito importante
	Capacidade de gerir eficazmente discussões <i>online</i> , em bate-papo ou fóruns	
	Capacidade de construir equipes <i>online</i>	Importante ter
	Capacidade de construir relações <i>online</i> com alunos e entre alunos	Muito importante
	Capacidade de motivar alunos <i>online</i>	Essencial
	Competência no tempo de gerenciamento	
	Capacidade de estabelecer e manter orientações para o processo de aprendizagem	Muito importante
	Competência de planejamento, acompanhamento e revisão da formatação de conteúdos	
	Competência de adaptar o ensino de cursos para atender as necessidades individuais dos alunos	
Competência inovadora e/ou experimental		

Fonte: Elaboração da autora (2013) com base em Paton, Domingues e Rausch (2011).

As competências<sup>41</sup> 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)

<sup>40</sup> KEMSHAL-BELL, Guy. The Online Teacher. Final report prepared for the Project Steering Committee of the VET Teachers and Online Learning Project. ITAM ESD, 2001.

<sup>41</sup> 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 contratemplos durante as teleaulas 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 (PATON; DOMINGUES; RAUSCH, 2011, p. 32).

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.

Em *Competências Profissionais (Ideais x Reais) de Docentes de um Curso em Ciências Contábeis e sua Gestão: percepções de alunos e professores de uma instituição particular mineira*, Paiva *et al.* (2012) pesquisaram as competências profissionais dos professores de Contabilidade, tendo por base o modelo de Cheetham e Chivers<sup>42</sup>, com a inclusão da componente política de Paiva e Melo (2008). Este 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 (componente 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: *Las Competencias Docentes en TIC en las Áreas de Negocios y Contaduría: un estudio exploratorio en la educación superior*. A sua pesquisa teve o propósito de identificar as competências em 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), dispostos no Quadro 5.

---

<sup>42</sup> CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. A new look at competent professional practice. *Journal of European Industrial Training*. v. 27, n. 7, p. 374-383, 2000.

Quadro 5 - Enfoques de competências docentes em TIC nas áreas de negócios e de controladoria

Noções básicas de TIC	Aprofundamento do conhecimento	Geração de conhecimento
Saber onde, quando e como incorporar as TIC nas práticas educativas de aula.	O processo de ensino deve centrar-se no aluno; o professor deve ter a capacidade de projetar as atividades de instrução para orientar o aluno na construção de sua aprendizagem, para trabalhar de forma colaborativa, análise e solução de problemas.	O papel dos professores em modelar processos de aprendizagem, em estruturar situações em que os alunos apliquem suas competências cognitivas e ajudá-los a adquiri-las.
Conhecimento do funcionamento de <i>hardware</i> e de <i>software</i> , aplicativos de produtividade, navegador de <i>internet</i> , apresentador multimídia e simuladores, para citar algumas aplicações tecnológicas.	Conhecer e saber utilizar uma variedade de aplicações tecnológicas (sistemas de informações, simuladores, programas estatísticos, entre outros), a fim de ajudar os alunos na análise de diferentes situações expostas por problemas e projetos.	Deve ter a capacidade de projetar comunidades de conhecimento usando as TIC, de usar essas tecnologias para desenvolver habilidades nos alunos na criação de conhecimento para a aprendizagem ao longo da vida.
Treinamento para utilizar as TIC em atividades de aprendizagem com estudantes de todo o grupo (fórum virtual, videoconferência), em pequenas equipes (apresentação multimídia) e individualmente ( <i>e-mail</i> ).	Gerar ambientes de aprendizagens flexíveis com o apoio das TIC (fórum de discussões, videoconferências, simuladores, entre outros recursos tecnológicos).	Ser líder na formação de seus colegas, na elaboração e implementação da visão de sua instituição educativa como uma comunidade baseada na inovação e na aprendizagem permanente, apoiadas nas TIC.
Deve ter a capacidade de utilizar as TIC para melhorar o seu conhecimento, experiência e habilidades nas áreas disciplinares (por exemplo, a aplicação de simuladores).	Para respaldar sua formação profissional e contínua atualização; os docentes devem desenvolver competências para estabelecer redes de colaboração com outros colegas, a fim de ter acesso e compartilhar conhecimento, informação e materiais educativos.	Devem ter a capacidade e disposição para experimentar, aprender continuamente e utilizar as TIC, com o fim de estabelecer comunidades profissionais de conhecimentos.

Fonte: Pedraza *et al.* (2013, p. 12, tradução da autora).

Os resultados do estudo 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*" (PEDRAZA *et al.*, 2013, p. 21)<sup>43</sup>. Os fatores<sup>44</sup> apontados pelos docentes da amostra foram: "visão positiva de uso didático das TIC, capacitação no uso e incorporação didática e disponibilidade de infraestrutura" (PEDRAZA *et al.*, 2013, 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.

<sup>43</sup> "¿Cuáles son las competencias en TIC de los docentes que imparten cátedra en el área de negocios y contaduría? manejo de herramientas de texto y archivos, capacidades en el sistema operativo, uso de bases de datos y multimedia, elaboración de presentaciones y uso de Internet".

<sup>44</sup> "Visión positiva del uso didático de las TIC; Capacitación en el uso e incorporación didáctica; Disponibilidad de infraestructura".

No artigo *The Accounting Teachers of Batangas: their profiles competencies and problems*, Del Mundo e Refozar (2013) avaliaram competências docentes (de instrução, gestão, recursos humanos, técnicas, conceitual e características pessoais e sociais)<sup>45</sup>, descritas no Quadro 6, junto a 20 (vinte) professores de Contabilidade, 4 (quatro) administradores e 209 (duzentos e nove) estudantes de Contabilidade em IES nas Filipinas.

Quadro 6 - Competências docentes avaliadas por Del Mundo e Refozar (2013)

Competências	Descrição dos indicativos da competência docente
Instrucionais	1. Estabelece claramente os objetivos da disciplina; 2. Apresenta conceitos claramente; 3. Domínio completo do assunto; 4. Atualizado no campo e relaciona assuntos para outras áreas e situações; 5. Congratula-se com questões pertinentes ao assunto; 6. Estimula o interesse dos alunos pelo assunto; 7. Incentiva a pensar sobre os problemas de Contabilidade; 8. Incentiva o pensamento criativo na resolução de problemas; 9. Dá testes dentro do assunto discutido; 10. Bom domínio do idioma; 11. Faz uso de vários meios auxiliares de ensino; 12. Apresenta lições usando as estratégias e métodos como recitação, palestra, demonstração etc; 13. Tem boa dicção, clareza e voz modulada.
Técnicas	1. Prepara e planeja cada aula; 2. Palestras e demonstrações claramente apresentadas; 3. Relação equilibrada entre teoria e prática; 4. Síntese no final de cada etapa de uma lição e no final da apresentação completa; 5. Introduce demonstrações de empresas reais; 6. Usa informações financeiras publicadas para reforçar a compreensão do material de atribuição; 7. Incentiva o interesse dos alunos, mostrando-lhes como a informação contábil pode ser útil na tomada de decisões; 8. Incentiva os alunos a lidar com questões éticas na aplicação dos princípios e procedimentos contábeis.
Conceituais	1. Salienta conceitos fundamentais; 2. Explica os conceitos complexos; 3. Utiliza a experiência dos alunos na apresentação de temas ou faz uso de conceitos familiarizados; 4. Fornece exemplos do mundo real em todas as fases que ilustram os tópicos teóricos; 5. Cita referências de normas e práticas internacionais.
Recursos Humanos	1. Demonstra interesse genuíno nos estudantes; 2. Dá recompensas para estudantes merecedores; 3. Lida com os problema(s) dos alunos com justiça e compreensão; 4. Inspira os alunos a ser autossuficientes e disciplinados.
Características Pessoais e Sociais	1. Conduzir-se de uma forma digna e profissional; 2. Estar bem preparado; usar trajes adequados; 3. Ser justo e imparcial para com todos os alunos, sem favoritismo; 4. Tem a atitude de respeito pelas ideias dos outros; 5. É entusiasta, engenhoso e criativo.
Gestão	1. Mantém ordem, limpeza e disciplina na sala de aula; 2. Ambiente propício à aprendizagem; 3. Estimula respeito aos professores e funcionários da IES.

Fonte: Elaboração da autora com base em Del Mundo e Refozar (2013, tradução da autora).

Os resultados da pesquisa de Del Mundo e Refozar (2013) evidenciam a eficiência dos professores nas competências instrucionais e de gestão. Eles também constatam que os docentes entrevistados possuíam as competências humanas e técnicas necessárias para garantirem a formação de estudantes competitivos ao mercado.

Em relação aos estudos, anteriormente realizados, a novidade desta pesquisa é o mapeamento das competências docentes e seus elementos e a construção e validação do MPCCEaD, um modelo pedagógico na modalidade EAD aplicado ao desenvolvimento de competências docentes de professores de Ciências Contábeis no Brasil.

<sup>45</sup> "[...] *instructional skills, management skills, human skills, technical skills, conceptual skills, and personal and social traits*" (DEL MUNDO; REFOZAR, 2013, p. 134-135).



### 3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO

O contexto da Educação Superior em Contabilidade apresentado nesse capítulo evidencia um cenário de mudanças, impactado por distintas variáveis dos ambientes econômico, político, social e educacional em nível nacional e internacional. Para tanto, o egresso dos cursos de graduação em Ciências Contábeis precisa apresentar competências que viabilizem o pleno cumprimento de sua responsabilidade perante à sociedade e aos seus agentes econômicos, a fim de exercer com ética e proficiência as atribuições que lhe são prescritas por legislação específica.

Considerando essa amplitude, compete à IES e aos seus docentes formar profissionais capacitados tecnicamente e aptos a compreenderem os desafios e peculiaridades do mercado, no âmbito das organizações públicas e privadas. Incumbem-lhes, também, a estruturação do PPP e a organização curricular dos cursos para contemplar objetivos educacionais que atendam aos três eixos de formação (básica, profissional e teórico-prática) interligados, num cenário de acentuadas transformações.

Para assegurar o alcance de tais objetivos, os planejamentos didáticos, os objetivos de aprendizagem e as estratégias pedagógicas dos professores precisam considerar essas questões num nível operacional. Sendo assim, o conjunto de ações docentes precisa se revestir de intencionalidade para dar conta da formação e da aprendizagem dos estudantes num nível global.

Por sua vez, a educação contábil tem sido incapaz de responder às mudanças ambientais tempestivamente, denotando haver necessidade de mudança de paradigma educacional (BEHN *et al.*, 2012). O objeto das Ciências Sociais é histórico em decorrência da formação social e da configuração específica das sociedades humanas num determinado espaço e tempo (MINAYO, 1993).

O exercício da docência em Contabilidade é complexo em virtude da relação entre a teoria e prática, bem como das constantes mudanças que repercutem na academia e a compreensão do ensino-pesquisa-extensão como indissociáveis do seu trabalho. Nesse sentido, Kraemer (2005) e Miranda (2011) chamam a atenção para a importância do planejamento de ensino periódico, da utilização de metodologias diversificadas, da revisão constante dos critérios de avaliação, da utilização dos recursos da tecnologia na educação, da capacitação docente continuada, do desenvolvimento de pesquisas científicas na área, entre outros.

Por sua vez, as pesquisas contábeis precisam se aproximar dos problemas práticos da sociedade. Para tal, os professores da área contábil devem adotar uma

postura metodológica na condução das suas pesquisas subsidiando e instrumentalizando os estudos científicos em Contabilidade que gerem suporte teórico para compreensão da realidade, mas, também, contribuam para melhorá-la (RYAN; SCAPENS; THEOBALD, 2002; SILVA, Antonio, 2003; ANNISSETTE; KIRKHAM, 2007; BEHN *et al.*, 2012; MARTINS, E., 2012).

Em síntese, os aspectos aqui apresentados são relevantes à reflexão dos gestores de IES, de pesquisadores e dos professores da área contábil e repercutem diretamente na formação e nas competências dos professores. Neste sentido, a atuação docente nesse contexto é complexa e demanda um conjunto de competências específicas, a fim de alcançar os objetivos educacionais pretendidos.

#### **4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica sobre desenvolvimento de competências docentes, a fim de dar sustentação teórica ao objeto de investigação da tese e subsidiar o mapeamento das suas competências e identificar os seus elementos. Aborda, também, o estudo (seção 4.2) para as definições dos termos competências e competências docentes. Os posicionamentos apresentados se articulam com os pressupostos básicos da epistemologia genética, discutida no Capítulo 5.

Analisando as contribuições da literatura, entende-se nesta tese 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. Identificam-se por seus elementos conhecimentos, habilidades e atitudes:

- a) conhecimentos são concebidos na perspectiva teórica e técnica envolvendo os profissionais, os pedagógicos, os educacionais, os sociais, os políticos e os institucionais. Estes compreendem, na área contábil, o conjunto de saberes de teorias, fatos, agentes, sistemas conceituais, legislações, diretrizes, princípios, funcionamentos, processos, técnicas e metodologias;
- b) habilidades representam a capacidade do professor em aplicar os seus conhecimentos em situações envolvendo o processo de ensino e aprendizagem. Elas podem ser construídas e desenvolvidas, passarem por alterações dos processos de organização e reorganizações do sujeito;
- c) atitudes representam a determinação e o agir do professor, seja pela maneira de se posicionar, por pensamentos, crenças, sentimentos, emoções, ações e comportamento em relação aos diferentes fatores e aos demais agentes do processo de ensino e aprendizagem.

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.

#### 4.1 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES

De acordo com a literatura, as competências não se ensinam, são desenvolvidas em diferentes níveis no contexto da ação. Portanto, criam-se condições que proporcionem a sua construção (PERRENOUD, 2000; MORETTO, 2002; GASPAS, 2004; COELHO, 2004; MACEDO, L., 2008; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2010). Elas estão em desenvolvimento contínuo e não podem ser consideradas definitivamente concluídas, sendo assim, o processo de formação docente é uma construção continuada e em nenhum momento pode ser considerado plenamente finalizado (LE BOTERF, 1995; NOSSA, 1999; RAMIREZ, 2000; GASPAS, 2004; MACEDO, L., 2004; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2009).

Nesse sentido, um processo<sup>46</sup> 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; SALGANIK *et al.*, 1999; GASPAS, 2004; MACEDO, L., 2004; IMBERNÓN, 2009), conforme demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7 - Processo de desenvolvimento de competências

Modalidade	Finalidade	Desenvolvimento
Conhecimento teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como comportar-se	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Experiência formal e continuada, experiência social e profissional

Fonte: Le Boterf (1995).

Ou seja, a educação para a docência contempla aspectos relevantes do processo de aprendizagem individual e social, uma vez que cada competência "[...] pressupõe um desenvolvimento global do pensamento crítico e da prática reflexiva que só podem ser exercidos sobre o conjunto dos saberes e das situações de formação ou de vida" (GASPAS, 2004, p. 61). Nesse sentido, o professor deve considerar a sua formação em duas etapas:

- a) a que prepara para entrar na profissão, vulgarmente designada por 'formação inicial'; e
- b) a que dá continuidade a esta primeira formação, actualizando-a, reforçando-a, reorientando-a ou mesmo, reconvertendo-a – a 'formação ao longo da vida'(GASPAS, 2004, p. 68, texto em português de Portugal).

<sup>46</sup> As a process, "development" is the over-arching term used by the Education Committee, encapsulating every process by which an individual grows. It refers to the growth of capabilities that contribute to competence, however achieved. Most (but not all) development, in a professional sense, comes about through learning (INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS, 2010).

A formação continuada de professores para desenvolver suas competências docentes articula-se com o desempenho profissional e o reconhecimento de sua efetividade acontece na prática cotidiana (SCHÖN, 1992; GASPAR, 2004; MACEDO, L., 2004; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2009). Assim, as competências docentes se desenvolvem pela reflexão de sua própria prática, cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto educativo (SCHÖN, 1992; GASPAR, 2004; MACEDO, L., 2004; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 2009). 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” (IMBERNÓN, 2009, p. 50). O conhecimento pedagógico “[...] é uma construção subjetiva e idiossincrática, elaborada ao longo de sua história pessoal, num processo dialético de acomodação e assimilação, nos sucessivos intercâmbios com o meio” (PEREZ-GOMEZ, 2001, p. 189)<sup>47</sup>.

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Na mesma linha, Nóvoa (2009) destaca a importância de atividades de auto-formação que contemplem a reflexão e o registro das suas práticas, de forma a permitir o exercício da avaliação dos elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação das competências docentes. Estes registros podem proporcionar a maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. Para tal, devem “[...] estimular práticas de auto-formação, 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

[...] é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa e aberta (PERRENOUD, 2000, p. 22).

<sup>47</sup> As definições dos processos de acomodação e de assimilação são apresentadas no Capítulo 5.

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 (COELHO, 2004; NÓVOA, 2009). No desenvolvimento de suas próprias competências é necessário que os professores se vejam

[...] sujeitos da sua própria formação, deve compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Para uma educação por competências é necessária uma reformulação nos tradicionais modelos pedagógicos que contemplem a construção de currículos por projetos "[...] projetos de curso, projetos de aula para a construção de competências e projeto interdisciplinar de intervenção na realidade" (GIORGI; PIZOLATO; MORETTIN, 2001, p. 7). Parece ser imperativo que o desenvolvimento de competências na formação de professores "[...] seja condição imprescindível à abordagem curricular por competências" (GASPAR, 2004, p. 69).

Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Abordando a formação continuada pela EAD no desenvolvimento competências, Vieira e Pimentel (2013, p. 14) esclarecem que implica capacitar para adotar "[...] novas estratégias de ação, recriando formas de lidar com situações problemas que fazem parte de seu universo de atuação". A modalidade de curso, vem sendo a prática frequentemente utilizada no desenvolvimento de professores (MASETTO, 2003). Na área contábil, Cornachione Júnior (2004) sugere a utilização de ambiente educacional *online* para as capacitações profissionais e Abbasi (2013)<sup>48</sup> apresenta uma metodologia de elaboração de um plano de ação em projeto de desenvolvimento de competências: i) que competências desenvolver (*what*); ii) estabelecimento das aprendizagens, metas e objetivos (*why*); iii) definição do público-alvo aluno, facilitador, e outras partes interessadas (*who*); iv) definição de aprendizagem, métodos e estratégias de facilitação a adotar (*with*); v) local de realização do curso (*where*); vi) ocasião quando será realizado (*when*).

O estudo sobre objetivos educacionais de Bloom *et al.* (1972) apresenta uma estrutura hierarquizada para a concepção de programas de aprendizagem, cursos de formação e planos de aula. Essa estrutura é composta em três grandes domínios de

---

<sup>48</sup> "The first phase involves establishment of what (competencies), why (learning goals/objectives), who (learner, facilitator, and other stakeholders), with (learning/facilitation methods and strategies), where (targeted placement in courses), and when (delivery modes)" (ABBASI, 2013, p. 6).

possibilidades de aprendizagem do sujeito: domínios cognitivo, afetivo e psicomotor, exemplificados no Quadro 8.

Quadro 8 - Domínios dos objetivos educacionais de Bloom *et al.* (1972)

<b>Cognitivo - Conhecimentos</b>	<b>Afetivo - Atitudes</b>	<b>Psicomotor - Habilidades</b>
Lembrar-se de dados Compreender Aplicar, usar Analisar (estrutura / elementos) Sintetizar (criar / construir) Avaliar (julgar em termos relacionais)	Demonstrar consciência Reagir Valor (compreender e agir) Organizar sistema de valores pessoais Internalizar sistema de valores (adotar comportamentos)	Imitar, copiar Manipular (seguir instruções) Desenvolver precisão Articular (combinar, integrar habilidades relacionadas) Naturalização automatizar (tornar-se perito)

Fonte: Elaboração da autora adaptado de Bloom *et al.* (1972).

O domínio cognitivo inclui os objetivos educacionais que discutem a natureza conceitual das capacidades e das habilidades intelectuais. O afetivo trata de questões de ordem afetiva e de empatia, abrangendo os aspectos de atitudes e sensibilização. No domínio psicomotor, as habilidades manuais e físicas.

Desenvolver competências profissionais envolve avançar e adequar os três elementos-chave de uma competência: os conhecimentos (dimensão cognitiva), as habilidades (o que podem ser mental e procedimental, a dimensão motora, a perícia, saber fazer ou entender o que é feito) e as atitudes de acordo com a valores ou virtudes (dimensão afetiva, ou seja, saber ser). Dessa forma, é essencial um trabalho abrangente em múltiplas dimensões do desenvolvimento do sujeito: emocional, afetivo, cognitivo, social e cultural (PINILLA-ROA, 2011, p. 209, tradução da autora)<sup>49</sup>.

De acordo com Moretto (2002), os sujeitos podem ter maior ou menor competência para resolução de situações complexas, sendo desafiados a superarem seus limites. O papel do professor é desafiar, progressivamente, a consciência do aluno dentro dos limites de sua capacidade até que ele possa assumir o processo de construção de seu aprendizado (autonomia), dessa forma, construir valores para a sociedade. Piaget (1972, p. 9) propôs uma pedagogia ativa no desenvolvimento do sujeito, afirmando que "[...] toda ênfase de minha teoria é colocada na atividade do próprio sujeito e, penso, que não há outra possível didática".

#### 4.2 CAMINHOS TRILHADOS PARA DEFINIÇÃO DO TERMO COMPETÊNCIAS DOCENTES

Ao iniciar esta investigação, observou-se que o termo competências vem sendo pesquisado em diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Administração,

<sup>49</sup> Desarrollar competencias profesionales involucra avanzar y apropiarse, cada vez más, los tres elementos clave de una competencia; el profesional-residente los conjuga para actuar: *los conocimientos* (dimensión cognitiva, saber, conceptos), *las habilidades* (que pueden ser mentales y procedimentales, dimensión motora, saber hacer, hacer sabiendo o entendiendo lo que se hace) y *las actitudes* según los valores o virtudes (dimensión afectiva, saber ser) (PINILLA-ROA, 2011, p. 209).

Psicologia, Direito e Educação. Entretanto, apresenta diversas interpretações, influenciadas pelas escolas que as conceberam em nível mundial.

O conceito de competências vem evoluindo de um contexto relacionado ao indivíduo em situações enfrentadas na realização de tarefas no âmbito de organizações empresariais com fins no resultado (McCLELLAND, 1973; SPENCER; SPENCER, 1993; McLAGAN, 1996; MIRABILE, 1997; *INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS*, 2010), para um contexto social, envolvendo a sua formação educacional (LE BOTERF 1995; DURAND, 1998; PERRENOUD, 1999; ZARIFIAN, 1999; BEHAR *et al.*, 2013a, 2013b). As abordagens, noções, visões e definições de competências evidenciam os aspectos evolutivo e construtivo do conceito pela comunidade científica, identificando algumas similaridades. O Quadro 9 reúne as principais abordagens e diferentes autores.

Quadro 9 - Abordagens encontradas nas definições de competências

<b>Abordagens</b>	<b>Autor(es)</b>
Relativa a um contexto	Perrenoud (1999), Fleury e Fleury (2001), Kuenzer (2003), Gaspar (2004), Zabala e Arnau (2010), Associação Brasileira de Educação a Distância (2012).
Resolução de situação problema, propósito	Durand (1998), Zarifian (1999), Mendoza (2001), Kuenzer (2003), Gaspar (2004), Ruas (2005), Zabala e Arnau (2010) e Associação Brasileira de Educação a Distância (2012).
Capacidade de agir/ de ação	Perrenoud (1999), Mendoza (2001), Gaspar (2004), Ruas (2005), Zabala e Arnau (2010), <i>International Accounting Education</i> (2010), e Associação Brasileira de Educação a Distância (2012).
Mobilização de recursos <sup>50</sup>	Le Boterf (1995), Zarifian (1999), Perrenoud (1999), Fleury e Fleury (2001), Mendoza (2001), Kuenzer (2003), Masetto, 2003, Gaspar (2004), Ruas (2005).
Alguns dos elementos: conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, ética	Durand (1998), Zarifian (1999), Perrenoud (1999), Fleury e Fleury (2001), Masetto (2003), Gaspar (2004), Ruas (2005), Monereo (2008); Zabala e Arnau (2010), <i>International Accounting Education</i> (2010), Behar <i>et al.</i> (2013a).
Resultados	Zarifian (1999), Fleury e Fleury (2001), Kuenzer (2003).
Ação do sujeito	Braslavsky (1999), Zarifian (1999), Perrenoud (1999), Fleury e Fleury (2001), Machado (2002), Kuenzer (2003) e Masetto (2003).

Fonte: Elaboração da autora (2014).

No conjunto destas abordagens, estão presentes um ou mais dos componentes: personalidade, contexto, ação, capacidade, mobilização, integração, recursos, sabedoria, elementos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, situação problema e resultado esperado.

As competências em Educação são fecundas e abrangentes, tendo em vista o conceito de personalidade. Este é a primeira característica da noção de competências. Conhecer é entender o significado e é sempre construído por pessoas. Outro aspecto, é o âmbito em que se insere. Segundo o autor, não há competências sem referência a um

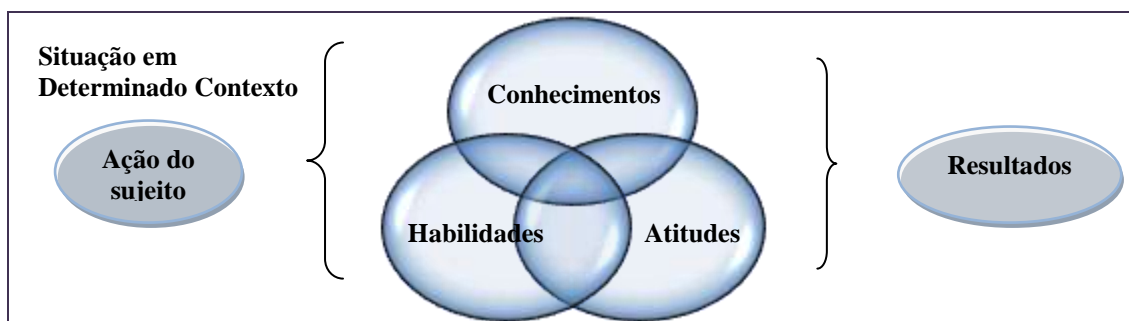
<sup>50</sup> Recursos são os atributos detidos por indivíduos que lhes permitam desempenhar as suas funções.



contexto em que se materialize. A mobilização pelos sujeitos, associada a saberes para realizar o que se deseja é outro componente fundamental (MACHADO, 2002).

De forma mais abrangente, os elementos estão presentes nas definições de competências e correspondem ao conjunto de recursos que o sujeito dispõe, decorrentes das vivências e aprendizagens anteriores. Estes elementos, também identificados por componentes de competências, são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes (DURAND, 1998; PERRENOUD, 1999; RAMIRES, 2000; RUAS, 2005; MONEREO, 2008; ZABALA; ARNAU, 2010; *INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS*, 2010; BEHAR *et al.*, 2013a). Os conhecimentos correspondem ao saber do sujeito, as habilidades correspondem a ação automatizada e atitudes como a propensão para agir em relação à aplicação produtiva do conhecimento (PERRENOUD, 1999). Eles não são exclusividade de uma determinada competência, pois, podem ser mobilizados por outras, podem ser utilizados ou reutilizados em diferentes contextos. Por exemplo: solucionar problemas educacionais (PERRENOUD, 1999). Assim, a noção de competências contempla a capacidade mobilizadora e articuladora de conhecimentos, habilidades e atitudes. A Figura 3 ilustra esse entendimento.

Figura 3 - Representação da noção de competências



Fonte: Elaboração da autora (2014).

Isto posto, são apresentadas algumas contribuições da revisão da literatura aos elementos que constituem as competências: conhecimentos, habilidades e atitudes.

#### 4.2.1 Elemento conhecimentos

Ao definir competências, Perrenoud (1999, p. 07) esclarece que os termos conhecimentos e competências andam juntos, mas não se limitam a eles, pois, “[...] para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, por em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (PERRENOUD, 1999, p. 07). Por sua vez, todas as ações humanas

exigem algum tipo de conhecimento, oriundo de diversas dimensões (educação formal, experiência pessoal, senso comum, pesquisas entre outras). No contexto de ensino-aprendizagem, quanto mais complexa é uma ação, mais competências para sua efetivação.

O conceito de conhecimento, para Cardoso (2006, p. 6), é "[...] o conjunto de fatos, informações, princípios e conceitos importantes para resolver pontos, questões e problemas relacionados ao trabalho" que podem ser adquiridos com a educação formal, treinamentos e experiência de vida. Conforme preconizado por Zabala (2010, p. 49)

[...]para ser competente em todas as atividades da vida é necessário dispor de conhecimentos (fatos, conceitos e sistemas conceituais), embora eles não nos sirvam de nada se não os compreendermos nem se não somos capazes de utilizá-los. Para isso devemos dominar um grande número de procedimentos. A melhoria da competência implica a capacidade de refletir sobre sua aplicação e, para alcançá-la, é necessário o apoio do conhecimento teórico.

Em geral, os estudos teóricos investigam a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, abrangendo o conhecimento teórico, *o saber quê*, o conhecimento técnico, *saber como*; o conhecimento por *familiaridade* (RUSSELL, 2013; RYLE, 2002). Os conhecimentos teóricos e técnicos são abordados no domínio cognitivo do estudo da Taxonomia de Objetivos Educacionais<sup>51</sup>, em Bloom *et al.* (1972), conforme descrição do Quadro 10.

Quadro 10 - Conhecimentos no domínio cognitivo da taxonomia dos objetivos educacionais

<b>Categoria</b>	<b>Conhecimento</b>	<b>Exemplo</b>
de específicos	conhecimento de terminologias	definir um termo
	conhecimento de fatos específicos	citar principais
de meios e modos de lidar com específicos	conhecimento de convenções	dar significado a símbolos
	conhecimento de tendências e sequências	citar e enumerar
	conhecimento de classificações e categorias	citar, distinguir ordens
	conhecimento de critérios	citar critérios para
	conhecimento de metodologias	descrever um método
das generalidades e abstrações numa área	conhecimento de princípios e generalizações	citar leis, princípios
	conhecimento de teorias e estruturas	descrever a teoria

Fonte: Elaboração da autora com base em Bloom (1956) e Bloom *et al.* (1972).

Os conhecimentos são categorizados de específicos a generalizáveis, numa hierarquia de complexidade, do mais simples ao mais complexo, de forma a possibilitar o reconhecimento de fatos específicos a procedimentos padrões e conceitos abstratos (BLOOM *et al.*, 1972).

<sup>51</sup> Desenvolvida para estabelecer um quadro teórico de referência que permita o exame dos processos educacionais e a análise de atividades e desempenhos do ensino dos educadores e examinadores em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. No domínio cognitivo contempla (i) sua definição; (ii) exemplo de objetivos; (iii) considerações e exames de objetivos correspondentes à categoria; e (iv) exemplos de itens ou questões de testes (BLOOM *et al.*, 1972). Anderson e Krathwohl (2001) editaram uma revisão da taxonomia de Bloom.

Segundo Vergnaud (1990), de acordo com a perspectiva piagetiana, o conhecimento é considerado “em ato” ou esquemas de pensamento e de ação. Na mesma linha de raciocínio, para Le Boterf (1995), o conhecimento é fruto da relação dialética (jogo de assimilação e acomodação) e do processo de abstração para saber utilizá-lo no momento oportuno. A construção de conhecimentos é fundamentada no Capítulo 5 com os pressupostos básicos da Teoria da Epistemologia Genética.

#### 4.2.2 Elemento habilidades

Para Gagné, Briggs e Wagner (1988), as habilidades podem ser classificadas como intelectuais e motoras ou manipulativas. As intelectuais dizem respeito aos processos mentais de organização e reorganização de informações e as motoras ou manipulativas quando os processos exigem coordenação neuromuscular.

De acordo com Bloom *et al.* (1972, p. 34), as habilidades “[...] abrangem os processos mentais de organização e reorganização de materiais com vistas ao alcance de um propósito específico”, conforme demonstrado no Quadro 11.

Quadro 11 - Habilidades intelectuais no domínio cognitivo pela taxonomia dos objetivos educacionais

Habilidades intelectuais		Exemplo
Compreensão	Tradução de uma forma simbólica para outra e vice-versa	Construir gráficos
	Interpretação	Identificar variáveis
	Extrapolação	Prever as consequências
Aplicação	Uso das abstrações em situações específicas e concretas	Aplicar princípios
Análise	Análise de elementos	Determinar se
	Análise de relações	Determinar a consistência de uma hipótese; se um fenômeno é causa ou efeito; distinguir argumentos fundamentais de secundários
Síntese: reunião de elementos e partes de um todo	Produção de uma comunicação original	Escrever, narrar
	Produção de um plano ou projeto de operações	Planejar, formular um plano de ação
	Dedução de um conjunto de relações abstratas	Inferir o princípio que explica uma série de fatos ou fenômenos; formular uma hipótese
Avaliação	Julgamento de função de evidência interna	Identificar sofismas em uma argumentação; determinar a consistência de conclusões baseadas em premissas propostas
	Julgamento em termos de critérios externos	

Fonte: Elaboração da autora com base em Bloom *et al.* (1972).

Para Durand (1998), está diretamente relacionada com a capacidade de saber como aplicar o conhecimento que se possui; diz respeito à prática do trabalho, à capacidade técnica de saber como realizar, não se reduzindo a mera ação motora.

Nessa mesma linha, Moretto (2002, p. 10) aborda como uma capacidade adquirida do sujeito, estando associada ao saber fazer uma ação física ou mental, apresentando os verbos "[...] identificar, relacionar, correlacionar, aplicar, analisar, avaliar, manipular" como indicativos de habilidades adquiridas em campos específicos. Para Monereo, (2005, p. 2)<sup>52</sup>, habilidades

[...] seria o resultado de uma capacidade que se desenvolveu graças ao uso da técnica concreta. [...]. No entanto, as habilidades são empregadas ao se realizar tarefas rotineiras e são utilizadas com um baixo nível de controle consciente. São exemplos de habilidades: identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular (tradução da autora).

Perrenoud (1999) aborda habilidades por recursos de esquemas já construídos pelo sujeito e aplicados a situações conhecidas e rotineiras.

A habilidade é uma "inteligência capitalizada", uma sequência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que se "inserirem" a decisão (PERRENOUD, 1999, p. 30).

Corroborando com este pensamento, Pereira, M. (2007, p. 85) define habilidades por "[...] saber prático, é o saber fazer relacionado à capacidade de utilizar o conhecimento aprendido e/ou vivenciado com o objetivo de resolver problemas e obter resultados positivos". Já para Tardif (2008), os docentes desenvolvem habilidades ao exercício da docência, como capacidade de improvisação, gestos, macetes, entre outras.

### 4.2.3 Elemento atitudes

De acordo com Lambert e Lambert (1996, p. 101), "[...] uma atitude é uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a objetos, pessoas, grupos e questões sociais ou a qualquer acontecimento no meio". Para os autores resulta do inter-relacionamento entre: pensamentos, crenças, sentimentos (ou emoções) e as tendências de um sujeito para reagir ou pensar de uma maneira particular diante de acontecimentos.

A atitude é a determinação em fazer alguma coisa, possuir o interesse e querer fazer (DURAND, 1998). Conforme Guilford (1954)<sup>53</sup> *apud* Colares, Troncon e Figueiredo (2002, p. 195): "[...] a atitude é uma disposição pessoal comum aos indivíduos, mas provida em graus diferentes, a qual os impele a reagir a objetos,

<sup>52</sup> [...] *una habilidad sería la resultante de una capacidad que se ha desarrollado gracias al uso de una técnica concreta [...] Sin embargo, las habilidades se emplean para enfrentarse a tareas rutineras y se emplean con un bajo nivel de control consciente* (MONEREO, 2005, p. 2).

<sup>53</sup> Guilford JP. *Psychometric methods*. New York: Mc Graw-Hill, 1954.

situações ou proposições em moldes que podem ser considerados favoráveis ou desfavoráveis”. É a manifestação da vontade, que cria prontidão para o comportamento positivo ou negativo; é um estado mental relacionado com a afetividade, a emoção e os sentimentos (PENHA, 2008).

De acordo com Perrenoud (2000) são esperadas algumas atitudes do professor: i) concentrar-se no desenvolvimento de competências dos alunos; ii) desenvolver uma pedagogia fundamentada em projetos (ativa e cooperativa); iii) entregar-se a uma ética explícita e ater-se a ela na relação pedagógica; iv) manter uma educação continuada com leituras e reflexões pedagógicas; v) questionar-se sobre sua prática, mesmo em grupo.

Sintetizando, as contribuições e as abordagens na visão dos autores apresentados anteriormente, Robbins (2002) indica três componentes presentes na atitude: i) o componente cognitivo (referente à opinião ou crença); ii) o componente afetivo (relacionado aos sentimentos e emoções); iii) o componente comportamental (referente à intenção de comportar-se de uma determinada maneira em relação a algo ou alguém).

## 5 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA PARA A CONSTRUÇÃO DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES

Tendo em vista um modelo pedagógico de desenvolvimento de competências docentes, este capítulo sintetiza os fundamentos e conceitos básicos da Teoria da Epistemologia Genética que alicerçam epistemologicamente a sua construção.

### 5.1 PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA TEORIA

Jean Piaget<sup>54</sup> e seus colaboradores<sup>55</sup>, para explicar a questão: Como o conhecimento acontece? - realizaram estudos que resultaram numa teoria<sup>56</sup> "[...] 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<sup>57</sup> 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. Ao contrário, tinha por hipótese que

[...] conhecimento não poderia ser concebido como algo predeterminado nas estruturas internas do indivíduo, pois que estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem dos caracteres preexistentes do objeto, pois que estes só são conhecidos graças à mediação necessária dessas estruturas; e estas estruturas os enriquecem e enquadram (PIAGET, 1973, p. 7).

Na tentativa de compreender o desenvolvimento humano em suas diferentes fases, desde o nascimento, Piaget estudou as condições necessárias para que o indivíduo

---

<sup>54</sup> Jean William Fritz Piaget (1896/1980) era suíço, biólogo e psicólogo que se transformou em epistemólogo. Ele pesquisou ao longo de 60 anos a relação entre o biológico e o psicológico do ser humano, para compreender a origem e evolução dos conhecimentos.

<sup>55</sup> Pesquisas desenvolvidas no Centro Internacional de Epistemologia Genética, em Genebra, com diversos pesquisadores: Bärbel Inhelder, Paul Fraise, Louis Meylan, Pierre Bovet, entre outros.

<sup>56</sup> Porque Epistemologia? Por representar um estudo crítico do conhecimento científico. Genética? As trocas com o meio possibilitam a construção e discute as "condições para que a criança (na verdade, o bebê) chegue, na vida adulta, ao conhecimento possível para ele" (RAMOZZI-CHIROTTINO, 1988, p. 6).

<sup>57</sup> A principal delas, o empirismo tem origem do grego *empeiria* que significa experiência sensorial. Seus principais defensores foram Locke, Berkeley e Hume. Todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido pela experiência, pela tentativa e erro (HODSON, 1985; CHAU, 1997).

se torne um ser social e realize as possibilidades contidas no genoma da sua espécie (RAMOZZI-CHIROTINO, 1988)<sup>58</sup>.

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<sup>59</sup>, como pressupôs a escola do empirismo (PIAGET, 1973).

A partir da zona de contato entre o corpo próprio e as coisas eles se empenharão então sempre mais adiante nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é desta dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos (PIAGET, 1973, p. 14).

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 (PIAGET, 1983), de forma sucessiva e progressiva. Ela parte de uma necessidade do sujeito em assimilar o objeto, que, se não satisfeita, o leva a pensar sobre ela e modificar sua própria ação (ação e ou coordenação de ações) para apreender o objeto, num processo contínuo de adaptações<sup>60</sup>. Esses movimentos de construção progressiva ou adaptação biológica foram denominados por Piaget de assimilação e de acomodação.

Por assimilação Piaget (1973, p. 18) entende a "[...] integração de dados a uma estrutura anterior ou mesmo a constituição de uma nova estrutura sob a forma elementar de um esquema". Conforme esclarece Wadsworth (1996), é o processo cognitivo de integrar um novo dado (perceptual, motor ou conceitual) às estruturas cognitivas prévias do sujeito. O conceito de assimilação difere da noção de associação empregada nos modelos empiristas, uma vez que implica em modificação das estruturas do sujeito, ao invés de elementos associados externamente (PIAGET, 1973, 1996). Em outras palavras, o sujeito é que age sobre o objeto. O objeto por si só não se impõe ao sujeito, necessita da ação deste, que é motivada pelo seu interesse, uma necessidade. A significação atribuída por Piaget "[...] é o resultado da possibilidade de assimilação - e não o inverso" (RAMOZZI-CHIROTINO, 1988, p. 23). Para tanto, o sujeito emprega seus instrumentos de assimilação, "[...] oriundos de “esquemas” (*schèmes*) sensório-

---

<sup>58</sup> A que sujeito Piaget se refere? O sujeito epistêmico, independente de particularidades orgânicas ou ambientais. Teoricamente, as possibilidades do ser humano são iguais para todos, diferenciando-os em relação às trocas que tenham realizado com o meio. Qual objeto? Tudo que não seja o sujeito (RAMOZZI-CHIROTINO, 1988).

<sup>59</sup> Ao perceber "[...] um objeto, identifica-o como pertencente a certas categorias, conceituais ou práticas, ou, no plano propriamente perceptivo, percebe-o por intermédio de esquemas funcionais ou espaciais" (PIAGET, 1973, p. 13-14).

<sup>60</sup> Adaptação é a essência do funcionamento biológico e intelectual do indivíduo que acontece por meio de organização em alguma forma de estrutura. Esse processo acontece por meio de assimilação e acomodação (PIAGET, 1967, 1973).

motores ou conceptuais não fornecidos por este objeto, porém construídos anteriormente pelo sujeito" (PIAGET, 1995, p. 5). Assim, a assimilação ocorre por esquemas de ação ou por conceitos, ou por ambos. Os esquemas de ação são construtos hipotéticos, não observáveis, que representam as estruturas mentais ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio (WADSWORTH, 1996).

Piaget (1973, p. 18) entende por acomodação "[...] toda modificação dos esquemas de assimilação sob a influência de situações exteriores (meio) aos quais se aplicam". Esta acontece quando o sujeito não consegue assimilar o objeto com a estrutura cognitiva prévia, necessitando alterá-la para dar conta da novidade (WADSWORTH, 1996).

É verdade que a assimilação de um objeto físico a um esquema supõe uma acomodação deste último, e ela pode modificá-lo mais ou menos profundamente. Mas a assimilação própria dos esquemas lógico-matemáticos apresenta uma espécie de acomodação permanente aos objetos, no sentido de que, se um dentre eles pode não ser aplicado a tal ou qual situação, não são jamais negados pelos fatos empíricos (PIAGET, 1995, p. 290).

Segundo Rappaport (1981, p. 56), "[...] os processos de assimilação e acomodação são complementares e acham-se presentes durante toda a vida do indivíduo e permitem um estado de adaptação intelectual". O resultante destes processos é chamado por Piaget de equilíbrio, consistindo num sistema de autorregulação orgânica das estruturas mentais do sujeito, promovendo o equilíbrio cognitivo. Este é

[...] uma capacidade durável de acomodação dos esquemas aos objetos (exteriores ou de pensamento) que conduz a uma diferenciação progressiva desses esquemas, diferenciação que enriquece, e, simultaneamente, conserva, seu estado anterior, sem perdas, nem produção de esquemas radicalmente novos (PIAGET, 1995, p. 283).

Na tentativa de assimilar um objeto, o sujeito pode utilizar dois ou mais esquemas de ação (assimilação recíproca<sup>61</sup>). Isso denota o início do desenvolvimento do sujeito, principalmente, quando a ação já contiver um objetivo. Esta coordenação de ações<sup>62</sup> pelo sujeito representa a fonte de diferenciação sujeito-objeto e a criação da novidade, que "[...] caracterizam o desenvolvimento dos conhecimentos" (PIAGET, 1973, p. 17). Para o autor, a acomodação mútua consiste em diferenciar um dos dois esquemas ou os dois, até permitir a integração, no ciclo de um de certos elementos, ou até integrá-los, a ambos, num novo ciclo total. Contudo, desde as primeiras coordenações de ações, o sujeito passa a se diferenciar, permanecendo de natureza

<sup>61</sup> "Uma integração de subsistemas em totalidades caracterizadas por suas leis de composição, com conservação desses subsistemas, à medida que suas propriedades diferenciadas podem ser reconstruídas, a partir do sistema total" (PIAGET, 1995, p. 283).

<sup>62</sup> São exemplos de coordenações de ações do sujeito: reunir, dissociar, ajustar, ordenar, classificar, encaixar, por em correspondência uma com as outras; numa organização espaço-temporal.



material por um longo período (causais; utilização prática e material) até que seja possível a construção de sua subjetivação em operações. As operações são ações internalizadas ou realizadas em pensamento pelo sujeito que supõe alguma conservação e invariância e que são reversíveis (PIAGET, 1967, 1973).

Entretanto, o equilíbrio pode não ser estabelecido na tentativa de assimilação, o que denota a existência de um desequilíbrio cognitivo do sujeito. As características da presença de desequilíbrios são apontadas por Piaget (1995, p. 283) como:

[...] conflitos entre o sujeito e o objeto, por insuficiência de acomodação, pela não confirmação das previsões por ocasião das experiências, ou por defasagens temporais entre as acomodações e diferentes domínios; conflitos entre subsistemas, por falta momentânea de coordenação (assimilação e acomodação recíprocas) em particular, em caso de defasagem temporal entre suas respectivas elaborações; e desequilíbrios entre a diferenciação e a integração, permanecendo esta, de início, insuficiente. Uma fonte sistemática de desequilíbrio é, por outro lado, constituída (e se manifesta de três formas precedentes) pelo atraso das negações em relação às afirmações, donde se origina uma falta inicial e muito geral das compensações.

De acordo com o autor, encontradas as razões do desequilíbrio e reestabelecido o equilíbrio cognitivo, este prossegue sem contradições até que outra situação se apresente. As condições de equilíbrio são estabelecidas do ponto de vista formal, quando “[...] tais estruturas equilibradas comportam, em todos os patamares, uma compensação exata entre afirmações e negações” (PIAGET, 1995, p. 283). Consiste, portanto, num construtivismo, um processo contínuo de elaboração de operações e de desenvolvimento de estruturas cognitivas, uma vez que estas não são inatas (PIAGET, 1967, 1973). Dessa forma, o sujeito desenvolve-se biológica, social e cognitivamente por sua ação e sua interação com o objeto do conhecimento, dependendo de ambos. O problema inicial do conhecimento está, justamente, em elaborar os mediadores entre o sujeito e o objeto.

Trazendo os pressupostos da Teoria da Epistemologia Genética para a Educação, ensinar é provocar o desequilíbrio da mente do estudante, a fim de que este 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. O ensino deve, portanto, ativar este mecanismo. Isto é, o professor deve buscar uma ligação entre o que o aluno já sabe (estruturas) e o que deseja ensinar (objeto). Diante das dificuldades e erros (situações em que os esquemas mentais sofrem desequilíbrio), a mente se reestrutura através da acomodação e se desenvolve. Se o ambiente educacional não oferece desafios e dificuldades, a atividade mental é apenas de assimilação (BECKER, 2001).

Ademais, Piaget (1967, 1983) observa que o afeto desempenha um importante papel no funcionamento da inteligência do sujeito, ressaltando que a afetividade representa uma condição necessária na sua constituição. Wallon (1968), defende que a emoção é a fonte de conhecimento. Contudo, Piaget esclarece que a afetividade não é suficiente para explicá-lo, pois esta depende da formação progressiva das estruturas cognitivas (pré e operacionais). A afetividade e a cognição estão relacionadas e constituem dois aspectos complementares do desenvolvimento do sujeito, considerando não haver supremacia da cognição em detrimento da afetividade (PIAGET, 1967, 1972, 1974, 1983; DAMÁSIO, 2000). O estado afetivo funciona como um dinamismo energético para a construção das estruturas (tanto cognitivas como afetivas) do pensamento, mesmo que o conjunto delas e seu funcionamento sejam ignorados, exceto quanto ao seu resultado (PIAGET, 1967; 1973, DAMÁSIO, 2000). As estruturas são

[...] o sistema de ligações que o indivíduo pode e deve utilizar, não se reduzindo de forma alguma ao conteúdo do seu pensamento consciente, visto que é isso que lhe impõe certas formas mais do que outras, e isto segundo os níveis sucessivos de desenvolvimento, cuja origem inconsciente remonta às coordenações nervosas e orgânicas (PIAGET, 1983, p. 43).

Para Piaget (1977, 1978, 1995) o sujeito constrói três modalidades de conhecimentos: i) conhecimento físico pela ação do sujeito sobre o objeto; ii) conhecimento lógico matemático gerado pela reflexão sobre as ações e coordenações das ações, com tomada de consciência; iii) conhecimento social-arbitrário pela interação com outras pessoas.

O conhecimento humano é a forma mais especializada de abstração que se conhece. Abstrair, do latim *abstrahere* significa “retirar algo de”. Em filosofia, o termo é empregado no sentido de “por à parte”; prescindir (MORA, 2001). As pesquisas de Piaget resultaram nos mecanismos de construção do conhecimento pelo sujeito, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, desde os níveis elementares até aos superiores, quando o sujeito é capaz de operar logicamente.

## 5.2 MECANISMOS DA ABSTRAÇÃO REFLEXIONANTE

Por meio dos mecanismos da Abstração Reflexionante (*refléchissante*), Piaget explica a construção de conhecimentos. A abstração reflexionante apoia-se nas “[...] formas<sup>63</sup> e sobre todas as atividades cognitivas do sujeito (esquemas ou coordenações das ações, operações, estruturas, etc.), para de elas retirar certos caracteres e utilizá-los

<sup>63</sup> Forma: uma instância que permite trabalhar com o conteúdo a partir do reflexionamento dos observáveis sobre a ação. É utilizada na construção de novos conteúdos, que aumenta o conhecimento em compreensão e extensão (PIAGET, 1977, 1978, 1995).

para outras finalidades (novas adaptações, novos problemas, etc.)” (PIAGET, 1995, p. 6), sendo assim, a abstração reflexionante é estruturante.

Para Piaget, o sujeito extrai das ações e das coordenações das ações qualidades para reorganizá-las e utilizá-las em outros fins, contudo, não podem ser observáveis<sup>64</sup>, pois, são endógenas do sujeito. Porém, quando o sujeito “[...] se apoia sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da própria ação” (PIAGET, 1995, p. 5), por exemplo, empurrar e puxar alguma coisa, e, deles retirar características, que esses já possuíam antes do seu contato, ele realiza uma abstração denominada pelo autor de abstração empírica (*empirique*). São exemplos dessas características: peso, textura, cor, tamanho ou propriedades como força, velocidade ou direção.

### 5.2.1 Abstração empírica (*empirique*)

A abstração empírica diz respeito aos observáveis e repousa, portanto, sobre a acomodação dos esquemas aos objetos, sendo mais numerosas nos estádios iniciais de desenvolvimento. Ela permanece sempre integrada em um quadro espaço-temporal (PIAGET, 1995). Em todos os níveis de desenvolvimento, a abstração empírica, exige o emprego de esquemas assimiladores. Contudo, um fato novo pode contradizer um modelo explicativo do sujeito até sua completa eliminação, ou mesmo, contradizer um sistema de leis.

O desenvolvimento da abstração empírica assinala uma subordinação crescente ao da abstração reflexionante, devido à inserção gradual dos conteúdos nas formas. Isso porque, quanto mais as formas se enriquecem, melhor servem para a apreensão de observáveis até então não assimiláveis (PIAGET, 1995). Dessa maneira, “[...] toda abstração empírica necessita, para se efetivar, de quadros de conhecimentos que foram criados graças a uma abstração reflexionante prévia” (MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE, 1998, p. 89), ou seja, ela depende da abstração reflexionante para progredir. Nesse sentido, a abstração empírica não consegue realizar progressos em refinamento e em objetividade, senão com apoio da abstração reflexionante (colaboração necessária). A necessidade constitui, pois, um produto específico da abstração reflexionante. Ela consiste em “[...] coordenações e estas resultam dos modos de composição das ações do sujeito. Ela constitui uma das principais novidades cuja formação é provocada pela abstração reflexionante” (PIAGET, 1995, p. 73).

---

<sup>64</sup> Aquilo que a experiência permite comprovar em uma leitura imediata dos fatos presentes por si mesmos.

## 5.2.2 Abstração reflexionante (*réfléchissante*)

O mecanismo da abstração reflexionante ocorre por dois componentes distintos e inseparáveis, observáveis em todos os estádios do desenvolvimento cognitivo do sujeito, descritos por reflexionamento (*réflexionnement*) e por reflexão (*réflexion*) (PIAGET, 1995). O reflexionamento ocorre quando o sujeito “[...] transpõe a um plano superior o que colhe no patamar precedente” e por reflexão ao processo de “[...] necessariamente reconstruir sobre o novo plano B o que foi colhido do plano de partida A” (PIAGET, 1995, p. 6). O *reflexionamento* corresponde a projeção para um patamar superior daquilo que foi retirado do inferior e a reflexão da reconstrução e reorganização sobre o patamar superior do que foi transferido do inferior. Contudo, existem diferentes graus e naturezas dos reflexionamentos, sendo os graus categorizados em patamares, conforme segue:

- a) o mais elementar que conduz das ações sucessivas à sua representação atual, portanto, de um movimento sensório-motor a um início de conceituação que o engloba, assim como seus predecessores próximos;
- b) o da reconstituição com ou sem narrativa da sequência das ações, do ponto de partida ao seu término, e que consiste, portanto, em reunir as representações em um todo coordenado;
- c) o das comparações, em que a ação total, assim reconstituída, é comparada a outras, análogas ou diferentes;
- d) depois, novos patamares de reflexionamento, caracterizados por “reflexões” sobre as reflexões precedentes; e finalmente
- e) a vários graus de “meta-reflexão” ou de pensamento reflexivo (*réflexive*), permitindo ao sujeito encontrar as razões da conexão, até então, simplesmente constatadas (PIAGET, 1995, p. 275).

Assim, os patamares de reflexionamento são construídos incessantemente, desde os movimentos do nível sensório-motor. Passam pela repetição da sequência de ações, com ou sem narrativas, em que o sujeito representa um todo coordenado, permitindo fazer comparações (perceptivas) até que possa identificar as razões das conexões, através da reflexão, que permita outras abstrações decorrentes com diferença de grau e de qualidade.

Cada nova reflexão supõe a formação de um patamar superior de ‘reflexionamento’, onde o que permanecia no patamar inferior, como instrumento a serviço de pensamento em seu processo, torna-se um objeto de pensamento e é, portanto, tematizado, em lugar de permanecer no estado instrumental ou de operação (PIAGET, 1995, p. 275).

Quanto à natureza do reflexionamento, trata apenas do “[...] deslocamento dos observáveis em função de sua conceituação progressiva pela tomada de consciência, isto é, pela interiorização da ação” (PIAGET, 1995, p. 276). Esta ao ser interiorizada, a partir dos observáveis, dá poder de agir ao sujeito em toda a realidade. Conforme esclarece Piaget (1995, p. 276), “[...] todo reflexionamento de conteúdos (observáveis)

supõe a intervenção de uma forma (reflexão) e os conteúdos assim transferidos exigem a construção de novas formas devido à reflexão”. A transferência, citada pelo autor, se refere à mudança a outro patamar, com base no conteúdo do precedente.

A reflexão “[...] é necessariamente generalizadora, pelo fato de que ela se apoia sobre uma totalidade mais ampla” (PIAGET, 1995, p. 28). A abstração reflexionante “[...] conduz a generalizações, por isso mesmo construtivas, e não simplesmente indutivas ou extensivas como a abstração empírica”, ou seja, seu resultado é sempre uma generalização, tal como o resultado de uma abstração empírica leva a generalizar caracteres extraídos dos objetos (PIAGET, 1995, p. 284).

As generalizações e os sentimentos de necessidade, podendo acompanhá-las, a começar pelas quase-necessidades, são, primeiramente relativos às situações de abstração pseudo-empíricas, apoiando, portanto, não mais sobre objetos quaisquer, mas sobre objetos previamente arranjados e modificados pelo sujeito (ou por sujeitos); maneira, sem cessar, verificável, mas compreensível, em regras muito diversas (de nenhuma compreensão a compreensão completa) (PIAGET, 1995, p. 70).

Uma abstração reflexionante pode ser pseudoempírica (*pseudo-empirique*) quando o sujeito retira dos objetos ou da leitura dos objetos, não suas características físicas, mas o que o próprio sujeito colocou neles, por suas ações ou operações prévias. As características não estavam no objeto, dependem da percepção do sujeito, que é uma atividade deste, portanto, a percepção não é passiva, é ativa.

Para Piaget (1995), “[...] quando o sujeito descobre nos objetos, propriedades introduzidas neles por sua atividade (abstração pseudoempírica), podem ocorrer dificuldades de leitura, necessitando de uma acomodação” (PIAGET, 1995, p. 290). Entre a leitura sem nenhuma compreensão e a descoberta da razão dos fatos observados, intercala-se uma etapa intermediária em que o sujeito já tem certeza de que há uma razão, mas sem ainda saber qual: “[...] de onde esta aparência paradoxal de um sujeito que está “certo” antes de “saber”, então, que de fato ele já “sabe” que existe uma razão, mas que resta encontrá-la” (PIAGET, 1995, p. 70).

Ao encontrar a razão, o sujeito realiza tomada de consciência de todo o processo realizado, isto é, se apropria dos mecanismos que lhe permitiram realizar todas as ações, sendo capaz de explicar o que houve e, ainda, subtrair desse conhecimento, uma generalização. Esta vai lhe permitir utilizar o conhecimento em situações análogas. Então, poderá formalizar esse conhecimento e até teorizar, buscando suas razões ou, ainda, ultrapassar o plano do real e projetar novas possibilidades e combinações. De acordo com Piaget (1995), a tomada de consciência das ações de um processo resulta na abstração refletida (*réflexie*).

A abstração refletida é uma abstração reflexionante que implica em tomada de consciência, sendo produto desta quando se torna consciente pelo sujeito (PIAGET, 1995). A tomada de consciência "[...] precede, pois, de escolha e esquematização representativa, o que implica já uma conceitualização" e ocorre em níveis superiores do desenvolvimento do sujeito, mesmo com certa defasagem (PIAGET, 1973, p. 21). Conforme esclarece Piaget, ela pode receber a contribuição das abstrações pseudoempíricas (reflexionantes), contudo com um valor relativo menor, sem jamais desaparecer.

Por sua vez, as fontes de novidades "[...]encontram sua razão de ser no processo geral de equilibração [...]. Cada novidade endógena consiste na realização de possibilidades abertas pelas construções do nível precedente" (PIAGET, 1995, p. 284). O equilíbrio entre a diferenciação e a integração é a característica mais geral e a mais importante da abstração reflexionante, as diferenciações "[...] correspondendo ao aspecto de "reflexionamento" da abstração reflexionante" e as integrações "[...] correspondendo ao aspecto da "reflexão", enquanto reorganização do novo todo" (PIAGET, 1995, p. 26).

Em suma, as abstrações empírica e reflexionante ocorrem em todos os níveis de desenvolvimento do sujeito e "[...] comportam certa complexidade e uma notável ausência de simetria", sendo que nos estádios iniciais, existem muito menos diferenças entre as ações e suas coordenações do que nos ulteriores, entre conteúdos e as formas (PIAGET, 1995, p. 287). A reflexionante "[...] não é uma entidade estática, mas evolui sem cessar, assim como suas subvariedades pseudoempíricas e refletidas", refinando-se sempre decorrente do mecanismo de reflexão, torna-se instrumento necessário que permite a meta-reflexão (reflexão sobre reflexões) (PIAGET, 1995, p. 58).

## 6 CARACTERIZANDO MODELOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os fundamentos e conceitos abordados neste capítulo instrumentalizam teoricamente a definição, a construção e o detalhamento dos elementos do modelo pedagógico proposto nesta tese.

### 6.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DE MODELO PEDAGÓGICO

Inicialmente, os modelos teóricos apresentam características de forma explícita, descritiva ou ilustrativa de uma interpretação teórica sobre uma determinada situação ou fenômeno (GALAGOVSKY; ADURIZ-BRAVO, 2001; OCAÑA, 2005; BEHAR, 2009; OCAÑA, 2009). Eles se transformam e se desenvolvem, acompanhando "[...] uma mudança de paradigma e, por conseguinte, uma mudança na visão do mundo" (MORIN, 1984, p. 44).

No campo da educação, Behar (2009) chama a atenção para aspectos emergentes derivados do paradigma<sup>65</sup> da sociedade em rede<sup>66</sup>, cujas características são o desenvolvimento de competências, a autonomia, entre outras. A ideia de que um novo paradigma educacional, reforçada por Vieira e Pimentel (2013, p. 7) que

[...] convida o profissional a emergir em um conceito de educação centrado no sujeito que aprende, na interatividade, na colaboratividade, no aprendizado em rede, nas tecnologias educacionais, na autonomia, abertura e flexibilidade do processo de ensino e aprendizagem.

Moreira, D. (2000) aponta elementos inter-relacionados (professor, aluno, conteúdo e variáveis ambientais), cada um deles exercendo maior ou menor influência no processo de ensino aprendizagem, compondo o paradigma educacional.

Um modelo pedagógico é um instrumento de caráter teórico representando um "[...] conjunto de princípios estruturais e regulamentares"<sup>67</sup> (MORENO, 2003, p. 17). Tem por objetivo possibilitar a interpretação, a projeção e o ajustamento da realidade pedagógica, com embasamento científico e ideológico, construído para representar o

<sup>65</sup> Um paradigma é um corpo teórico ou sistema explicativo dominante de uma área científica particular, que predomina durante algum tempo (KUHN, 1996). São orientadores da pesquisa - procuram explicitar as variáveis e seus relacionamentos em um dado campo - refletindo num conjunto de crenças e de conhecimentos deste, mesmo que não totalmente consciente (MOREIRA, D. 2000).

<sup>66</sup> "[...] conceitos como construção do conhecimento, autonomia, autoria, interação, construção de um espaço heterárquico, de cooperação, respeito mútuo, solidariedade; centrado na atividade do aprendiz, identificação e solução de problemas passam a ser os alicerces deste novo modelo que está emergindo" (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007, p. 2).

<sup>67</sup> "[...] conjunto de principios estructurales y regulativos" (MORENO, 2003, p. 17).

processo de ensino e aprendizagem e orientar as práticas educativas (MENDOZA, 2001; MORENO, 2003; CLARET, 2003; OCAÑA, 2005; DE ZUBIRÍA, 2006; OCAÑA, 2009; BEHAR, 2009). Ele "é historicamente construído e orientado de acordo com um método determinado por uma concepção de homem, da sociedade e do conhecimento" (CLARET, 2003, p. 16)<sup>68</sup>. De forma geral, um modelo pedagógico "representa uma relação de ensino/aprendizagem, sustentado por teorias de aprendizagem que são fundamentadas em campos epistemológicos diferentes. Tudo isso aponta para um determinado paradigma" (BEHAR, 2009, p. 21).

Os paradigmas, no contexto educacional, correspondem a um sistema de premissas teóricas fundamentado em princípios científicos e ideológicos que orientam a abordagem do currículo e que se concretizam nas práticas pedagógicas e nas interações<sup>69</sup> professor-aluno-objeto de conhecimento (OCAÑA, 2005; OCAÑA 2009). Conseqüentemente, os avanços sociais, econômicos, culturais e tecnológicos provocam mudanças nas práticas educacionais (MORIN, 1984; MORAN, 2011), promovendo o surgimento de novos modelos pedagógicos, decorrentes desse contexto (BEHAR, 2009; VALENTE, 2011).

Um modelo pedagógico reúne um conjunto de atributos que caracterizam o processo educacional (CLARET, 2003; OCAÑA, 2005; PINILLA-ROA, 2008; BEHAR; 2009). Na perspectiva de Ocaña (2005), esses atributos são: i) englobar o conteúdo do ensino, o desenvolvimento do aluno e as características sobre o tema; ii) objetivar a aprendizagem que se concretiza na sala de aula; iii) ser um instrumento de investigação de caráter teórico, desenvolvido para reproduzir idealmente o processo de ensino e aprendizagem; iv) ser suportado por um paradigma para entender, orientar e dirigir a educação. Já Behar (2009) aponta as seguintes características presentes nos modelos pedagógicos: i) estrutura calcada sobre uma determinada concepção epistemológica; ii) uma ou mais teorias educacionais por eixo norteador da aprendizagem; iii) ou nem sempre com base em uma determinada teoria; iv) reinterpretções de teorias valendo-se de concepções individuais dos docentes.

Por sua vez, os modelos pedagógicos não devem ser confundidos com métodos (metodologias de ensino) e com a pedagogia (MENDOZA 2001; BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; BEHAR, 2009). Conforme esclarece Mendoza (2001), os modelos são os princípios orientadores da atividade docente (correspondem

<sup>68</sup> "[...] *que se construye y orienta según un método históricamente determinado por una concepción del hombre, la sociedad y el conocimiento*" (CLARET, 2003, p. 16).

<sup>69</sup> "[...] ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos - que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)" (BELLONI, 2001, p. 58).



aos aspectos funcionais), enquanto os métodos são a sua incorporação. A pedagogia tem por objetivo o aspecto sistemático da atividade humana na realização de atividades de educação e formação, contemplando os trabalhos educacionais do professor e do aluno.

Diante disso, um dos fatores mais importantes ao se estabelecer um modelo pedagógico é o modo como se aprende (LOAIZA, RAMIREZ, LINDO, 2001). Os autores destacam a aprendizagem por conceito, a aprendizagem significativa, a aprendizagem orientada por problemas ou experiencial, a aprendizagem independente mediada por processos metacognitivos, que caracterizam a educação virtual. Essas abordagens metodológicas privilegiam a autonomia, a originalidade, a criatividade, entre outras participações ativas do aluno, aderentes à proposta pedagógica da EAD (BELLONI, 2001; BEHAR, 2009).

Com base na abrangência das abordagens teóricas citadas, as características de modelos pedagógicos convergem quanto às premissas teóricas que suportam a organização das práticas pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem e se complementam nos quesitos instrucionais desse processo. Não obstante existir apenas, um certo consenso em torno da definição, entende-se neste estudo que "[...] um modelo pedagógico comporta, em forma e conteúdo, uma totalidade organizada que apresenta a elaboração, construção e aplicação de um ou mais eixos teóricos" (BEHAR; MACEDO, A.; BERNARDI, 2009, p. 233).

No campo da EAD, os modelos pedagógicos também foram se modificando e evoluindo, impactados fortemente pelo surgimento de novas ferramentas para promover a interação entre os agentes educacionais, decorrentes da própria evolução história da EAD (VALENTE, 2011; MORAN, 2011).

A EAD veio se adaptando e acompanhando as transformações políticas, econômicas e sociais da sociedade e, com o passar dos anos, acabou utilizando diferentes ferramentas de comunicação para promover a interação nos cursos, o que acabou gerando diferentes modelos de EAD por conta da forma como se realizava a interação (CARVALHO JÚNIOR, 2013, p. 2).

Os meios de comunicação e tecnologias decorrentes das constantes mudanças sociais modificam os processos de aprendizagem, principalmente, na modalidade da EAD (CARVALHO JÚNIOR, 2013). Esses modelos estão permeados de princípios e valores que devem ser levados em consideração. No Quadro 12 apresenta-se diferentes abordagens da evolução dos modelos pedagógicos EAD, na visão de pesquisadores da área.

Quadro 12 - Diferentes abordagens de modelos pedagógicos na modalidade EAD

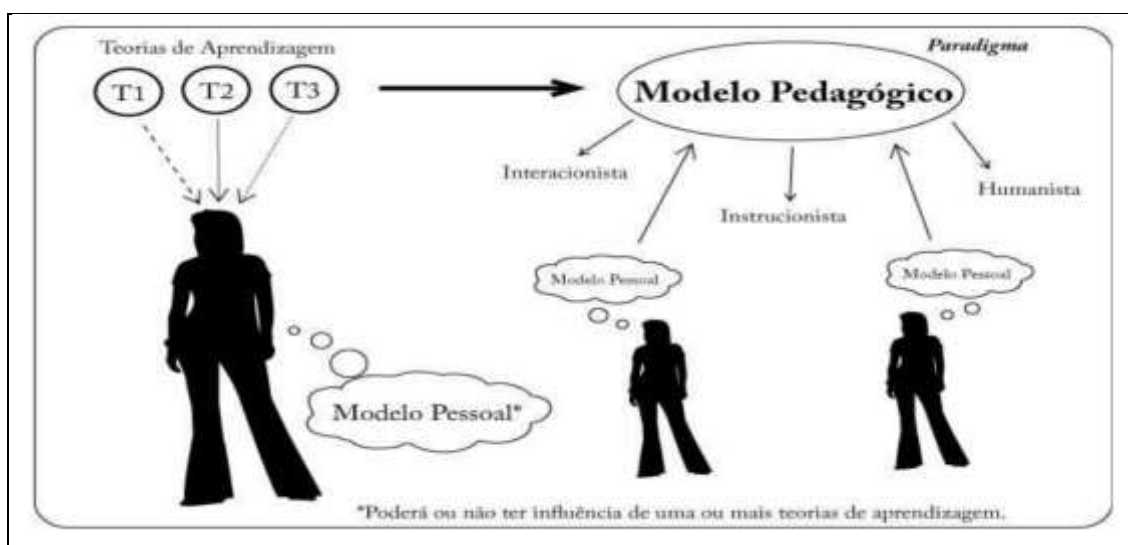
Concepção	Modelo	Principais abordagens
Maria Luiza Belloni, na obra <i>Educação a Distância</i> . São Paulo: Autores Associados, 2001.	Geração ensino por correspondência	Os materiais de estudo eram enviados por correio; os estudantes estudavam sozinhos os conteúdos, as dúvidas dos alunos e as avaliações deveriam ser enviadas por correio e as avaliações tinham prazos de entrega, em alguns casos; o processo de construção do conhecimento individual; a autonomia nos estudos era essencial para que o aluno obtivesse êxito no processo de construção do conhecimento.
	Geração ensino multimeios a distância	Interação por meios de comunicação audiovisuais e computadores, além do material impresso e das correspondências via correio; ênfase nos processos de ensino: estrutura organizacional, planejamento, concepção metodológica, produção de materiais, entre outras.
	Modelo de ensino	Surgimento das ferramentas <i>web</i> e desenvolvimento e disseminação das novas TIC; a interação deixa de ter um perfil de educação de massa e possibilita a interação individualizada.
	Aprendizagem aberta e a distância	Caracterizado pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia dos estudantes; centralidade do aprendiz no processo de aprendizagem; ênfase na aprendizagem, características e necessidades do estudante, modos e condições de estudo, níveis de motivação, entre outras.
Mathias Gonzalez, na obra <i>Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância</i> . São Paulo: Avercamp, 2005.	Sala de aula a distância	Envolvem comunicação síncrona, agendadas para debates e discussões dos conteúdos estudados.
	Aprendizagem independente	Interação é mais ativa e constante por meio das ferramentas <i>online</i> de interação entre o monitor e o estudante; estudantes recebem vários materiais de estudo, incluindo um programa de curso.
	Aprendizagem independente e aula	A interação ocorre tanto por ferramentas síncronas como assíncronas via <i>web</i> .
José Armando Valente e José Manuel Moran, na obra <i>Educação a distância: pontos e contrapontos</i> . São Paulo: Summus, 2011.	Modelo industrial	Modelo Peters 2009 prioriza a produção de materiais e a organização industrial do curso.
	Modelo teleaula	Se assemelha à educação presencial; aulas são transmitidas ao vivo por satélite aos alunos em outros lugares ou por videoaulas gravadas; supervisão de um mediador, chamado de professor-tutor local; polos presenciais.
	Modelo <i>web</i>	Interação do professor com os alunos se faz por meio dos materiais didáticos e as ferramentas da <i>web</i> ; utilização de AVA; com base na forma de interação entre professor, aluno e tutor; encontros presenciais para as avaliações.
	Modelo <i>web</i> semipresencial	Polos presenciais, além do tutor <i>online</i> , tutor presencial no polo, as atividades em laboratórios de informática. Esse modelo é replicado pelas universidades públicas, sob a gestão da UAB.

Fonte: Elaboração da autora com base em Belloni (2001), Valente (2011), Moran (2011) e Carvalho Júnior (2013).

Lévy (1997) defende modelos mais abertos, não lineares, organizados em função dos objetivos ou dos contextos educacionais, centrados na aprendizagem do aluno e Zabala (1998) aqueles que precisam centrar na interação professor e aluno. Outros modelos são concebidos com ênfase ao processo de planejamento, através de um sistema híbrido de metodologias, modelos centrados nos meios com foco na produção de materiais, conteúdos, aspecto visual e outros com foco no docente.

Mesmo que os modelos pedagógicos sejam influenciados pelas mudanças tecnológicas e sejam reinterpretações das teorias pedagógicas<sup>70</sup>, trazem consigo uma estrutura alicerçada sobre uma determinada concepção epistemológica, utilizada como eixo norteador da aprendizagem (BEHAR, 2009). Esta concepção representa "[...] os princípios para orientar, realizar e interpretar as atividades de ordem geral e ordem direta [...] na sala de aula" (CLARET, 2003, p. 15)<sup>71</sup>, consistindo num modelo pessoal do professor. A Figura 4 ilustra essa construção pelos docentes.

Figura 4 - Construção de modelos pedagógicos pelos docentes



Fonte: Behar (2009, p. 23).

Observa-se a influência de distintas teorias de aprendizagem na construção do modelo pessoal do professor. Estas, por sua vez, subsidiam a formulação do modelo, concebido com base em um paradigma norteador da prática pedagógica, apresentado na seção seguinte.

<sup>70</sup> As principais correntes teóricas sobre a origem do conhecimento científico são principalmente: o Ambientalismo (Behaviorismo e Empirismo) e o Racionalismo (Apriorismo e Construtivismo): o i) Behaviorismo é comportamentalista; ii) Empirismo: o sujeito nasce e vai aprendendo na medida em que absorve pelos sentidos as experiências vivenciadas, estimuladas pelo meio, a experiência é fundamental para a produção do conhecimento científico e o trabalho posterior da razão está a ela subordinado; iii) Nativismo ou Apriorismo: o conhecimento é inato ou herdado, vem de *a priori*, pela percepção do indivíduo; iv) Construtivismo: admite como gênese do conhecimento a interação entre o sujeito e o objeto - o conhecimento prévio influencia as observações determinando como a realidade é percebida (HODSON, 1985; CHAUI, 1997).

<sup>71</sup> “[...] los principios para orientar, realizar e interpretar las actividades de orden general y de orden particular [...] en el aula de clases. Las actividades generales son las referentes a los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación” (CLARET, 2003, p. 15).

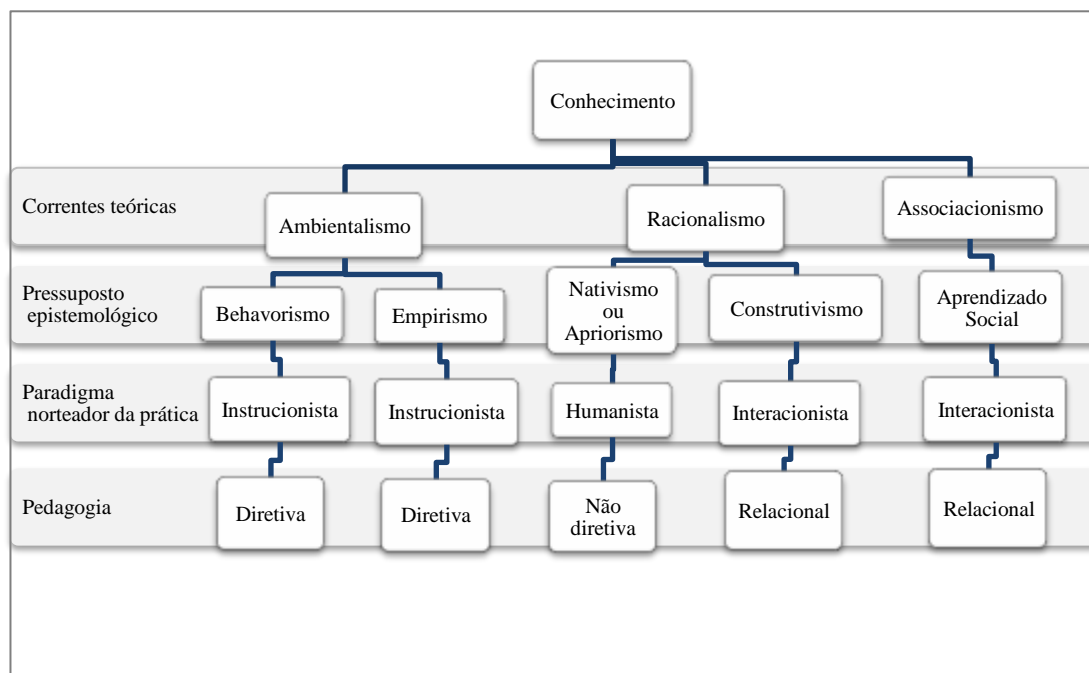
## 6.2 PARADIGMA NORTEADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E O PRESSUPOSTO EPISTEMOLÓGICO SUBJACENTE AO MODELO PEDAGÓGICO

As concepções epistemológicas dos docentes expressam um paradigma sobre a compreensão que têm do conhecimento e da educação, potencializada em suas práticas pedagógicas (MACEDO, L. 1994; BECKER, 2001; TARDIF, 2008; BEHAR, 2009; PINILLA-ROA, 2011). Logo, as relações de ensino e aprendizagem entre professor e aluno são sustentadas por diferentes processos e pressupostos epistemológicos subjacentes às práticas docentes, refletidas no planejamento e na condução desses.

Becker (2001) observa a existência de três formas de se representar esta relação. O autor as denomina de pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e pedagogia relacional. O modelo caracterizado por pedagogia diretiva apresenta uma visão instrucionista do conhecimento. A característica mais importante dessa pedagogia é a crença do professor de que o conhecimento é transferido aos alunos, ou seja, parte de uma concepção empirista. Esta admite que o conhecimento vem do meio exterior na forma de transmissão ou transferência ao sujeito (BECKER, 2001). A pedagogia não-diretiva concebe que o aluno aprende por si mesmo e a função do docente é ser um facilitador do aprendizado, interferindo o mínimo possível. Ou seja, o professor tem a crença de que ninguém ensina ninguém, que se aprende sozinho. Esta postura pedagógica é fundamentada pela teoria apriorista, conseqüentemente, o modelo pedagógico é centrado no aluno e não no objeto (BECKER, 2001). Já o modelo denominado por pedagogia relacional apresenta um paradigma interacionista, sustentado epistemologicamente na crença que o aluno aprende agindo e problematizando a sua ação. Essa concepção pressupõe que o conhecimento não está nem no sujeito e nem no meio, mas sim, na interação entre o sujeito e o meio, seu objeto de conhecimento (BECKER, 2001). Assim, o pressuposto epistemológico que fundamenta essa pedagogia é o construtivismo. Logo, o desenvolvimento do conhecimento ocorre pela ação do sujeito, de forma progressiva, numa construção mútua do sujeito e do objeto. De acordo com Demo (2002, p. 70) o conhecimento “[...] é um processo construtivo [...] de reconstrução a partir do que está dado, de aprender do que já aprendemos, de conhecer a partir do que já conhecemos”.

Em síntese, a Figura 5 ilustra cada uma dessas relações pedagógicas decorrentes do pressuposto epistemológico que fundamenta a concepção pedagógica do professor.

Figura 5 - Relação da pedagogia com o pressuposto epistemológico e o paradigma norteador da ação docente



Fonte: Elaboração da autora com base em Hodson (1985), Chauí (1997) e Becker (2001).

Porlán (1998), analisando estudos nesse campo, conclui que, de maneira geral, correntes ambientalistas para ciência estão associadas, mesmo que de forma pouco evidente, a concepções tradicionais para o processo de ensino e aprendizagem. Estas apontam para uma pedagogia centrada no professor, o que é incompatível com a EAD, que privilegia a cultura da aprendizagem, centrada no aluno (BELLONI, 2001; CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2005; BEHAR, 2009; VALENTE, 2011).

Neste estudo, o modelo pedagógico proposto tem por base o paradigma interacionista, pedagogia relacional, sustentado pelo pressuposto epistemológico construtivista, com foco na ação do professor no desenvolvimento de suas competências docentes.

### 6.3 ELEMENTOS DE UM MODELO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Independente dos diferentes pressupostos epistemológicos que fundamentam as teorias pedagógicas, refletindo sobre um modelo para a EAD, Filatro (2009, p. 101) constata que é necessário organizar os elementos do processo de aprendizagem numa matriz de atividades, conforme os questionamentos:

- Unidade de estudo: o que os alunos estudaram?
- Objetivo: para que eles estudarão isto, neste momento?
- Atividade: o que os alunos (e professores) farão efetivamente?

Quem executa a atividade: como os alunos trabalharão individualmente, em duplas, em grupos?

Duração: quanto tempo será dedicado à realização das atividades?

Ferramentas: que tecnologias serão necessárias para a realização da atividade?

Conteúdos: que assuntos ou tópicos serão tratados?

Produção dos alunos: qual será o resultado (processo ou produto) da atividade proposta?

Avaliação: qual o peso desse resultado na avaliação geral da aprendizagem? Que tipo de *feedback* os alunos darão ou receberão quanto ao seu processo e/ou produto de aprendizagem?

Contudo, para Behar, Passerino e Bernardi (2007, p. 3), reduzir o modelo pedagógico EAD a sua "[...] parte visível ignora outros elementos que o constituem e que são fundamentais de serem explicitados para a compreensão do processo educativo, principalmente, na formação de professores". Nesta modalidade de educação, a relevância de considerá-los se acentua, dadas suas particularidades e seus elementos constitutivos que alicerçam a construção de modelos próprios (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; BEHAR, 2009).

Vendruscolo e Behar (2015c) investigaram as particularidades de um modelo pedagógico aplicados na EAD. Em linhas gerais, as autoras constatarem que nestes modelos o aluno é agente do seu processo de aprendizagem, o professor é mediador deste processo e as trocas entre os colegas é incentivada. Para tal, devem contemplar uma arquitetura pedagógica (aspectos organizacionais, instrucionais, metodológicos e tecnológicos) para desenvolver competências e prever estratégias de aplicação para possibilitar a participação ativa dos alunos nos processos de construção de novos conhecimentos.

Na visão de Behar (2009), um modelo pedagógico para a EAD é orientado por um paradigma epistemológico e é constituído por dois elementos básicos: Arquitetura Pedagógica e sua Estratégia para Aplicação. Este posicionamento teórico é adotado na construção do modelo proposto nesta tese, abordado na sequência.

### **6.3.1 Arquitetura pedagógica do modelo em EAD**

Na perspectiva dos autores Carvalho, Nevado e Menezes (2007, p. 39), arquiteturas pedagógicas são “[...] estruturas de aprendizagem realizadas a partir da confluência de diferentes componentes: abordagem pedagógica, *software*, *internet*, inteligência artificial, educação a distância, concepção de tempo e espaço”. Estas estruturas “[...] têm componentes informativos e propositivos, pois, a estrutura é uma forma com caminhos ora mais abertos ora mais fechados” (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2005, p. 354).

Em cursos na modalidade a distância, Moran (2011, p. 59) esclarece que "[...] devem compreender categorias que envolvam, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura". De acordo com o autor, os diferentes aspectos de um modelo para a EAD devem estar alinhados ao PPP da instituição. Este deve contemplar as dimensões técnico-científica e política para a formação do cidadão e do profissional para o mercado de trabalho.

O planejamento do processo de ensino e aprendizagem deve considerar a concepção pedagógica do professor, o currículo, os planos de ensino, o perfil do estudante, os recursos didáticos, a formação continuada de docentes e tutores, o suporte da equipe multidisciplinar, os serviços oferecidos aos estudantes, os princípios e as diretrizes deste processo, entre outras (ALMEIDA, 2003; MORAN, 2011; KNUPPEL; ECKSTEIN, 2013). Nessa perspectiva, na visão de Behar (2009), a arquitetura pedagógica representa uma matriz estruturante do processo de ensino e aprendizagem, constituída de quatro aspectos aplicáveis à EAD: organizacionais, instrucionais ou de conteúdo, metodológicos e tecnológicos.

#### ***6.3.1.1 Aspectos organizacionais da arquitetura pedagógica***

Os aspectos organizacionais dizem respeito a uma estrutura integrada, envolvendo a definição dos objetivos educacionais pretendidos, a organização social da classe e das equipes, o estabelecimento dos papéis dos distintos agentes, a sistematização e a organização temporal e espacial para o processo de ensino aprendizagem, entre outros aspectos administrativos e técnicos (BEHAR, 2009).

Os objetivos educacionais se relacionam diretamente com as competências a serem desenvolvidas e são planejados vinculados aos atos de ensinar e de aprender. É importante a clareza na definição dos mesmos, bem como estarem presentes no contrato didático entre os sujeitos envolvidos, norteados o processo de ensino e aprendizagem (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

É recomendável às instituições educacionais contarem com a participação de um conjunto de especialistas multidisciplinares (própria ou terceirizada), com diferentes papéis a desempenhar: coordenação, professores, desenvolvedores de conteúdo, *web designers*, apoio tutorial aos alunos, apoio pedagógico, equipes de apoio administrativo, financeiro, técnico educacional e tecnológico (ALMEIDA, 2003; MOORE; KEARSLEY, 2008; PETERS, 2009; LITTO, 2010; MORAN, 2011). Cada um deles desempenha uma função para concretização da atividade em EAD, sob a coordenação

de um professor coordenador ou gerente de curso (MOORE; KEARSLEY, 2008). Ao estruturar um curso EAD, a coordenação manifesta suas expectativas em relação à atuação de cada agente do processo educativo, estabelecendo os seus papéis, direitos e deveres (BEHAR, 2009; PEREIRA, Alda *et al.*, 2011).

O papel do professor na EAD é o de orientar, auxiliar, dialogar, facilitar o processo de ensino e aprendizagem, criar situações de aprendizagem, provocar dúvidas (desequilíbrios cognitivos) e apoiar as reconstruções (PERRENOUD, 2000; BELLONI, 2001; ALMEIDA, 2003; NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007; LITTO, 2010; PEREIRA, Alda *et al.*, 2011)<sup>72</sup>. Ou seja, o professor deve ser um intermediador do conhecimento, promovendo a articulação entre os objetivos educacionais e os interesses de aprendizagem dos alunos (PIAGET, 1977, 1978, 1995; BECKER, 2001; NEVADO, 2001; ALMEIDA, 2003; BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; BEHAR, 2009; LITTO, 2010; PEREIRA, Alda *et al.*, 2011; VALENTE, 2011). É seu papel propor desafios (jogos, resolução de problemas), criar situações novas, intercalar momentos de exploração e de reflexão sobre conhecimentos, expor à leitura diversificada (livros, artigos, anúncios; páginas *web*), entre outras proposições (LITTO, 2010) e, também, manifestar expectativas quanto à atuação dos participantes (BEHAR, 2009; PEREIRA, Alda *et al.*, 2011).

Por sua vez, o aluno da EAD assume a posição de protagonista no processo de aprendizagem construída de forma cooperativa (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; BEHAR, 2009; LITTO, 2010; PEREIRA, Alda *et al.*, 2011), cabendo a ele "[...] experimentar, compartilhar, criar, interagir para compreender" (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 30). O aluno pode interagir<sup>73</sup> com o conteúdo "navegando e explorando, selecionando, controlando, construindo, respondendo, entre outras" (MATTAR, 2009, p. 116). Todavia, a interação<sup>74</sup> envolve, principalmente, a relação entre aluno e professor ou tutor e entre alunos (ALMEIDA, 2003; BEHAR, 2009; LITTO, 2010; PEREIRA, Alda *et al.*, 2011; VALENTE, 2011). Ao estudante compete a gestão temporal de suas atividades, a organização do seu ambiente de estudo,

---

<sup>72</sup> "A par da importância determinante da interação nos processos de aprendizagem, ao professor é exigida a aplicação de competências de gestão do conhecimento, trabalho de equipa, a disponibilização e facilitação de recursos diversificados de aprendizagem e de organização de actividades enriquecedoras e que promovam a reflexão e a partilha na classe" (PEREIRA, Alda *et al.*, 2011, p. 11) (português de Portugal).

<sup>73</sup> Para tal, o ambiente de aprendizagem precisa estar munido de recursos de interatividade: "[...] característica técnica que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina" (BELLONI, 2001, p. 58).

<sup>74</sup> "[...] ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade, isto é, encontro de dois sujeitos - que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação, por exemplo, carta ou telefone)" (BELLONI, 2001, p. 58).



o monitoramento das aprendizagens realizadas e o estabelecimento de comunidades de aprendizagens (CARNEIRO, 2009; PEREIRA, Alda *et al.*, 2011).

O papel do professor não se confunde com o do tutor. A este cabe, principalmente: i) o acompanhamento e a orientação aos alunos na realização das atividades e tarefas propostas pelo professor; ii) a contribuição na correção, *feedback* e avaliações das atividades dos alunos, relativas ao processo de ensino e aprendizagem concebido pelo docente. A orientação é diretamente proporcional aos "[...] diferentes graus de autonomia quanto à determinação de objetivos, aos métodos de estudo e ao processo de avaliação" da aprendizagem do aluno (PEREIRA, Alda *et al.*, 2011, p. 14).

Ressalta-se a importância da preparação de professores e tutores para a função mediadora a ser desempenhada nesse contexto, a fim de que possibilite a criação de vínculos com os alunos (ALMEIDA, 2003; MORAN, 2011). Nesta linha de raciocínio, eles necessitam conhecer com profundidade as ferramentas de interação disponíveis nos ambientes de aprendizagem (SILVA, Angela; SILVA, C., 2008). O despreparo desses agentes pode desmotivar os alunos e contribuir pela evasão nos cursos em EAD. De acordo com Moran (2011), a seleção e a formação de tutores estão relacionadas à qualidade do atendimento pretendida e ao tipo de tutoria desejada (geral, por área, especialista, entre outras).

Dada a complexidade dos processos envolvidos na EAD, exige-se competências específicas ao professor e aos tutores, descritas no Anexo A (PEREIRA, Alda *et al.*, 2011; SCHNEIDER; SILVA, K.; BEHAR, 2013). Competências estas, apontadas por Pereira, Alda *et al.* (2011, p. 11): "[...] de gestão do conhecimento, de trabalho em equipe, de disponibilização e facilitação de recursos diversificados de aprendizagem e de organização de atividades enriquecedoras e que promovam a reflexão e a partilha na classe". A que foram acrescidas, fluência digital, autonomia, administração do tempo, motivação e de forma similar, ratificadas as competências reflexão, organização, comunicação e trabalho em equipe (SCHNEIDER; SILVA, K.; BEHAR, 2013).

Outro aspecto a ser planejado, diz respeito à sistematização do tempo e do espaço, fundamental na EAD (ZABALA, 1998; LITTO, 2010). Ela permitirá maior flexibilização da intervenção pedagógica no alcance dos objetivos pretendidos, articulada aos aspectos metodológicos da arquitetura pedagógica (BEHAR, 2009).

A infraestrutura material também deve ser planejada, atendendo aos demais aspectos da (BEHAR, 2009), dimensionada ao número de alunos, à abrangência territorial e aos recursos tecnológicos empregados (MORAN, 2011). Esta deve contemplar a estrutura física de polos presenciais, quando for o caso, equipamentos,

laboratórios, bibliotecas, mídiotecas, centros de documentação, entre outras funcionalidades e serviços de atendimento aos estudantes. Neste sentido, as IES podem disponibilizá-las de forma institucional.

### **6.3.1.2 Aspectos de conteúdo da arquitetura pedagógica**

Os aspectos de conteúdo da arquitetura pedagógica EAD contemplam o planejamento dos recursos didáticos, a previsão, a seleção e a preparação dos materiais instrucionais e a serem utilizados nas atividades de ensino e de aprendizagem. Estes aspectos caracterizam-se por ser qualquer tipo de material e/ou elemento(s) utilizado(s) com a finalidade de construção do conhecimento (BEHAR, 2009). A seleção dos materiais instrucionais está diretamente relacionada ao tipo de conteúdo planejado para alcance dos objetivos educacionais pretendidos (ZABALA, 1998). É importante que os conteúdos integrem diversas mídias (ALMEIDA, 2003; PALLOFF; PRATT, 2004; MORAN, 2011), a fim de que possam envolver diferentes estilos de aprendizagem (PALLOFF; PRATT, 2004) e favoreçam a integração dos múltiplos atores e se articulem com outras TIC (MORAN, 2011).

A organização dos conteúdos empregando materiais educacionais digitais condiciona o papel ativo do estudante diante da proposta pedagógica em EAD (BEHAR; MACEDO, A.; BERNARDI, 2009). Conforme proposto por Almeida (2003, p. 331), materiais não lineares, a exemplo de hipertextos, com o "[...] uso de distintas mídias e linguagens, permitem romper com as sequências estáticas e lineares de caminho único, com início, meio e fim fixados previamente". Esta organização contempla a adaptação dos conteúdos aos

[...] requisitos técnicos (recursos tecnológicos), metodológicos (visando as diferentes práticas educacionais), epistemológicos (relacionados ao processo de aprendizagem propriamente dito) e visuais (articulando o *design* de interface com o conteúdo e sua adaptação ao uso de uma plataforma educacional) (BEHAR; MACEDO, A.; BERNARDI, 2009, p. 232).

Litto (2009) ressalta a tendência mundial à indexação de conteúdos educacionais (*Open Educational Resources*), fomentado pelo modelo de Universidade Aberta (*Open University*), otimizando os materiais em nível global. São exemplos de material instrucional: obras de referência, textos, hipertextos, *software* educacional, imagem, vídeo, páginas *web*, *hiperlinks*, bibliotecas virtuais, ferramentas de autoria e objetos de

aprendizagem<sup>75</sup>. Os aspectos de conteúdo são planejados em conjunto com os aspectos metodológicos e os tecnológicos da arquitetura pedagógica EAD (BEHAR, 2009).

### 6.3.1.3 Aspectos metodológicos da arquitetura pedagógica

Os aspectos metodológicos consistem na seleção, na estruturação e na combinação de procedimentos, técnicas e recursos pedagógicos e tecnológicos na elaboração do plano de ensino e aprendizagem (BEHAR, 2009). Eles são planejados em função dos objetivos propostos, da organização temporal e espacial estabelecidas, das formas de interação e de comunicação pretendidas, a fim de possibilitar a construção de conhecimentos num ambiente de aprendizagem (ZABALA, 1998; BELLONI, 2001; LOIZA; RAMIREZ; LINDO, 2001; BEHAR, 2009; LITTO, 2010; VALENTE, 2011).

O principal determinante de sucesso em EAD é, justamente, o planejamento do *design* pedagógico, envolvendo: i) o plano de ação para estabelecer o processo de ensino e aprendizagem; ii) a proposição e acompanhamento de atividades; iii) a relação das metodologias e de materiais instrucionais adotados; iv) as estratégias a serem aplicadas; v) os sistemas de avaliação da aprendizagem dos estudantes (LITTO, 2010). O Quadro 13 apresenta diversos elementos a serem considerados no planejamento da arquitetura pedagógica e um conjunto de questões para contribuir em sua elaboração.

Quadro 13 - Elementos do planejamento metodológico da arquitetura pedagógica EAD

Elemento	Questionamentos
Paradigma	Qual(is) a(s) teoria(s) de aprendizagem ou o paradigma predominante que irá embasar a atividade educacional?
Objetivos	Será presencial, semi ou totalmente a distância?
Público	Qual é o público-alvo e o seu nível de familiaridade com a tecnologia? É a primeira vez que participam de um curso/programa de EAD? Deve-se oferecer formação tecnológica antes de iniciar o curso (ou não)? Quais são os objetivos principais do programa/corso? O que se espera dos alunos? Como determinar a motivação dos alunos em AVA, seus possíveis estado de ânimo no processo de aprendizagem?
Conteúdos	O que será mais adequado desenvolver, um currículo mais estruturado ou não? Como trabalharão em relação ao tempo/espço? Será sempre o mesmo ou pode ser variado ao longo do curso? Que recursos serão utilizados para trabalhar os conteúdos: material instrucional, hipertextos, áudio, vídeo, papel, páginas <i>web</i> , objetos de aprendizagem ou <i>software</i> educacional? Através de que tipo de atividades? Direcionadas? Não direcionadas? Resolução de problemas? Projetos de aprendizagem? Estudos de caso? E como se darão essas atividades no tempo? De forma síncrona? Assíncrona?
Formas de interação	Qual o tipo de interação/comunicação que se espera dos alunos? Quais ferramentas do ambiente virtual auxiliam para tal?
Questões relativas à avaliação	O que será avaliado? Como? Por quê? Por quem? O que se quer avaliar? Qual o tipo de avaliação? Formativa? Somativa? Mediadora? Autoavaliação? Quais ferramentas do ambiente virtual auxiliam para tal?

Fonte: Elaboração da autora com base em Behar (2009).

<sup>75</sup> Objetos de aprendizagem "[...] representam qualquer recurso digital que pode ser reusado no suporte ao aprendizado"(WILEY, 2000, p. 7), tradução da autora.

A organização da aprendizagem dos estudantes, o acompanhamento das suas atividades, o nível de diálogo pretendido e o planejamento do seu crescimento são mais importantes em EAD do que a proximidade física com o professor (ALMEIDA, 2003; MORAN, 2011). Conforme observado por Almeida (2003, p. 334), a "[...] amplitude da distância é dada pela concepção epistemológica e respectiva abordagem pedagógica, a qual separa ou aproxima professor e alunos". A complexidade desse processo se acentua pelo fato da interação em EAD ocorrer de forma indireta, "[...] no espaço (a distância, descontígua) e no tempo (comunicação diferida, não simultânea)" (BELLONI, 2001, p. 54). Nesse sentido, as organizações temporal e espacial envolvem análise das diferentes formas de ensinar (ZABALA, 1998) e de aprender em ambientes interativos (ALMEIDA, 2003).

Portanto, cabe ao docente o planejamento e a organização do processo de ensino e aprendizagem contemplando todos esses aspectos numa sequência didática que represente um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas em direção aos objetivos educacionais (ZABALA, 1998), diferenciando as práticas educativas entre os professores (BEHAR, 2009). O planejamento didático deve considerar (NÉRICI, 1997): i) o que lecionar (seleção do conteúdo); ii) por que lecionar (objetivos educacionais); iii) a quem lecionar (peculiaridade e possibilidades dos alunos); iv) como lecionar (recursos didáticos para alcance dos objetivos). De acordo com o autor, este planejamento, parte do geral para o específico, composto pelos planos de ensino, da unidade, de aula e de atividades extraclasse. O Quadro 14 exemplifica uma estrutura de acolhimento pedagógico aos professores de EAD.

Quadro 14 - Estrutura de acolhimento pedagógico aos professores em EAD

<b>Orientações</b>
Contato do Setor Pedagógico com o professor responsável pela disciplina: a) apresentação do passo a passo no Setor Pedagógico e de vídeo institucional demonstrando esta dinâmica; b) apresentação do plano de ensino com suas especificidades para EAD; c) apresentação da plataforma Moodle - estrutura e funcionamento; d) contato com a Equipe de Comunicação para gravação de vídeo e áudio; acompanhamento pedagógico para essas produções; e) disponibilização de <i>link</i> para vídeos institucionais sobre a produção de vídeos aula; f) agenda do professor - definição de prazo para a entrega de materiais (primeira face).
Retorno do Plano de Ensino para o setor pedagógico: a) envio do plano de ensino em formato digital; b) envio de arquivos: livro da disciplina, materiais para a midiateca, entre outros; c) revisão das questões pedagógicas da disciplina.
Inserção da disciplina na plataforma Moodle: a) envio da disciplina para correção do professor e apreciação da Coordenação do curso; b) publicação da disciplina na plataforma Moodle.
Acompanhamento da disciplina: participação nos fóruns, <i>chats</i> , <i>web</i> conferências e demais atividades propostas.

Fonte: Knuppel e Eckstein (2013, p. 6).

O docente deve contemplar interações em diferentes abordagens e o nível mínimo a ser praticado no processo de ensino e aprendizagem, a fim de auxiliar os estudantes na compreensão de atividades e favorecer a construção de conhecimentos. Pois, elas favorecem o aprendizado, fornecem motivação, *feedback* e estabelecem vínculos afetivos (MATTAR, 2009; MORAN, 2011; VALENTE, 2011). Seja de forma síncrona ou assíncrona<sup>76</sup>, as interações não podem ser confundidas por acesso à informação, relacionadas apenas ao aspecto comunicacional, proporcionado pelas tecnologias empregadas na EAD (VALENTE, 2011).

Os encontros síncronos destinam-se ao esclarecimento de dúvidas dos alunos pelos professores e tutores, por meios de recursos tecnológicos, a exemplo do bate-papo ou em polos presenciais (CARNEIRO, 2009). As interações em relação às atividades assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em geral, ocorrem por recursos de comunicação com o uso da escrita (fóruns, *wikis*, diários, entre outros). As atividades assíncronas devem envolver materiais e atividades que incentivem a participação ativa do estudante, tendo por base determinados conceitos (conteúdos), que se ampliam para outros, a exemplo de hipertextos (ALMEIDA, 2003).

Entretanto, para que esse planejamento seja efetivo, o aluno necessita se comprometer com seu aprendizado. Pereira, Alda *et al.* (2011) recomendam o estabelecimento de um contrato didático ou contrato de aprendizagem entre professor e aluno. O contrato representa um instrumento mediador das exigências do professor formador, dos interesses e das necessidades de aprendizagem dos estudantes, com definição do percurso de trabalho dos alunos, do nível de estruturação da aprendizagem individual e ou em grupos (PEREIRA, Alda *et al.*, 2011). O conjunto deve evidenciar "[...] novas perspectivas para refletir e avaliar ações, representações de pensamentos, significados expressos e ecologias criadas" (ALMEIDA, 2003, p. 336). Para proporcionar uma aprendizagem significativa ao estudante, Holmberg (1995, p. 32)<sup>77</sup> *apud* Valente, (2011, p. 18) defende o "[...] envolvimento dos aprendizes em atividades intelectuais que os façam experimentar ideias, refletir, comparar e aplicar o julgamento crítico sobre o que é estudado".

Um outro quesito importante a ser planejado nos aspectos metodológicos da AP, diz respeito a avaliação dos estudantes, do curso, entre outras. De acordo com Moran (2011), a legislação brasileira é restritiva conceitualmente, uma vez que prevê uma avaliação final presencial dos estudantes, podendo esta ser realizada nos polos

---

<sup>76</sup> Síncrona: comunicação que ocorre em tempo real e assíncrona comunicação na qual as mensagens estão armazenadas para posterior acesso (LITTO, 2010).

<sup>77</sup> HOLMBERG, B. Theory and Practice of Distance Education. London: Routledge, 1995.

presenciais credenciados das IES. Quanto à definição dos avaliadores do processo, Litto (2010) destaca as modalidades apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 - Tipos e características de avaliações em EAD

<b>Tipo</b>	<b>Características</b>
Autoavaliação	Conscientização do aluno para o que sabe ou não; possibilidade de planejamento dos próximos passos.
Avaliação pelo professor ou tutor	O professor e tutores acompanham as atividades, dão <i>feedback</i> às atividades e construções dos estudantes.
Avaliação pelos pares	O aluno critica construtivamente os trabalhos dos colegas.
Avaliação computadorizada	Prévia indicação das terminologias corretas à cada questão; geralmente utilizada para grande números de alunos num curso ou de forma parcial; portfólio eletrônico.

Fonte: Elaboração da autora com base em Litto (2010).

Este autor destaca que a avaliação formativa é realizada enquanto a atividade está em andamento, o que permite alterações no planejamento ou somativa, a realizada ao final. Bassani e Behar (2006) recomendam a avaliação processual, analisando o desenvolvimento do aluno no andamento das atividades. O processo de avaliação continuada na formação de professores "[...] consiste em dinamizar oportunidades de ação-reflexão sobre a prática docente e os conhecimentos adquiridos" (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 31). As autoras sugerem que estas reflexões sejam registradas num portfólio de aprendizagem (memorial reflexivo) para viabilizar a autoavaliação, a avaliação participativa e permitir o acompanhamento permanente dos docentes no processo de construção e reconstrução das suas aprendizagens.

Uma variedade<sup>78</sup> ampla de métodos e instrumentos de avaliação é proporcionada na EAD pelos recursos tecnológicos e de informática do AVA. O banco de dados registra e fornece dados quantitativos relativos à frequência, à assiduidade, à pontualidade na realização e entrega de tarefas, à produção, aos acessos a cada uma das ferramentas disponíveis no ambiente, aos resultados de testes *online*, dos trabalhos publicados, às trocas de mensagens entre os participantes de uma atividade de ensino entre outros (BASSANI; BEHAR, 2006).

Estes registros contribuem e subsidiam o processo avaliativo dos estudantes, podendo ser utilizados pelo professor como critério de avaliação, para acompanhamento do percurso de aprendizagem individual, com ênfase numa avaliação formativa possibilitando intervenções, quando necessárias (BASSANI; BEHAR, 2006).

<sup>78</sup> São exemplos de possibilidades de avaliação da aprendizagem: o portfólio do aluno realizado durante o curso, testes *online*, o diário contendo a evolução das anotações, reflexões e trabalhos dos estudantes, os registros do AVA, banco de dados com questões, que pode ser aplicado *online* de forma customizada aos alunos, mensagens realizadas nas ferramentas de comunicação, entre outros (BASSANI; BEHAR, 2006; NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007; LITTO, 2009).

Por sua vez, os critérios de avaliação precisam ser pré-estabelecidos e explicitados de forma clara (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007; LITTO, 2009). Para exemplificar a avaliação de atividades realizadas com base no fórum de discussão nas informações contidas no AVA, Carneiro (2009) aponta critérios a serem observadas nas participações dos alunos, apresentadas no Quadro 16.

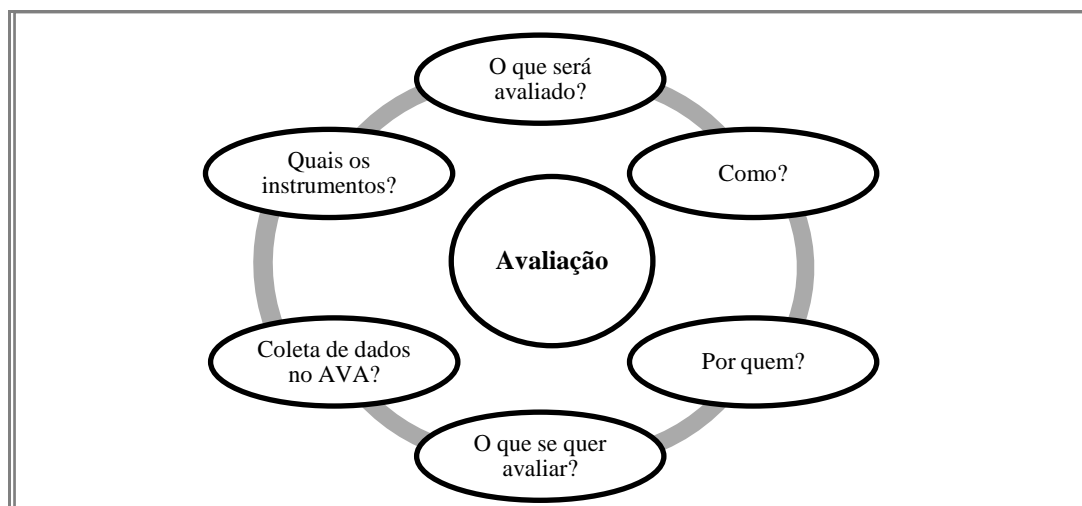
Quadro 16 - Critérios de avaliação da participação dos alunos nos fóruns de discussão no AVA

Conceito	Evidência observada
A	Participou ativamente do debate, colaborando e discutindo com os colegas sobre os temas em pauta. Trouxe informações importantes para a discussão. O resultado de sua atividade foi relevante e criativo.
B	Participou do debate, colaborando e discutindo com os colegas sobre os temas em pauta. O resultado de sua atividade foi correto.
C	Participou pouco do debate e apresentou alguma contribuição parcialmente correta ou irrelevante (apenas manifestações sociais).
D	Acessou o fórum, mas não há registro de sua contribuição.

Fonte: Carneiro (2009, p. 10).

Litto (2010) aponta alguns indicadores para avaliação de cursos e programas em EAD. São eles: i) nível de estudos (formal [graduação, pós-graduação] ou informal); ii) forma e seleção dos alunos (idade, pré-requisitos); iii) qualificação acadêmica do corpo docente e de outros profissionais envolvidos; iv) preparação do corpo docente, formação de tutores; v) qualidade de materiais de aprendizagem; vi) expectativas de participação e formas de avaliação entre outros. Em síntese, a Figura 6 mostra o processo de avaliação e seu ciclo.

Figura 6 - Ciclo de avaliação de atividades de ensino e aprendizagem na EAD



Fonte: Elaboração da autora com base em Behar (2009).

### 6.3.1.4 Aspectos tecnológicos da arquitetura pedagógica

A pedagogia e a tecnologia são elementos fundamentais e inseparáveis na educação, uma vez que a tecnologia é considerada uma forma de conhecimento, embutida no artefato técnico de produção e de utilização no processo de ensino e aprendizagem (BELLONI, 2001). Neste processo, no caso da EAD, para a autora a interação (mediação) ocorre de forma indireta, necessitando de suportes técnicos de comunicação.

Assim, o AVA é empregado como espaço de mediação pedagógica entre o conhecimento e o aprendiz e na promoção das trocas entre os agentes, seja de forma presencial ou a distância (BARROS *et al.*, 2008; BEHAR, 2009). Sua seleção e a sua definição dizem respeito à infraestrutura tecnológica da plataforma, composta de funcionalidades e ou recursos de comunicação para a interação pretendida (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007; BARROS *et al.*, 2008; BEHAR, 2009; LITTO, 2010) e ainda, que ofereçam ao usuário uma navegação fácil, flexível, eficaz e de agradável experiência estética (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007; LITTO, 2010). Também, devem ser consideradas nesta definição a área de atuação do curso e ou as atividades de ensino (BARROS *et al.*, 2008).

Petters (2009) destaca a existência de espaços de aprendizagem versáteis e adaptáveis do ponto de vista pedagógico que podem ser utilizados na estruturação e no desenvolvimento de atividades. A fim de dar sustentação a todos os atos pedagógicos das atividades de ensino, Litto (2010) apresenta diversos elementos integrantes de uma plataforma, elencados no Quadro 17.

Quadro 17 - Elementos do ambiente virtual de aprendizagem fornecidos pela plataforma tecnológica

Portal.
Sistema de gerenciamento dos usuários.
Gerenciador de eventos.
Serviço gerenciador de conteúdos de aprendizagem, objetos reutilizáveis e material de instrução.
Ambiente de colaboração: correio eletrônico (assíncrono), discussão segmentada por temas (assíncrona), espaço para transmissões na <i>web</i> (síncrono), área para simulações e compartilhamento de recursos (síncrona), lousa branca e <i>chat</i> (síncrona).
Sistema de avaliação do aluno: perguntas de múltipla escolha, respostas corretas múltiplas, respostas curtas, perguntas (alternativas falso/verdadeiro), redação de ensaios, simulações, trabalho de grupo, apoio para processos de credenciamento.
Sistema de gerenciamento da aprendizagem: candidatos ao curso, subsistema de histórico escolar dos alunos, plano de desenvolvimento pessoal de cada aluno, registros dos tutores, programas de aprendizagem, gerenciamento de aspectos de propriedade intelectual do material do curso, bases de dados de apoio do curso, um ambiente de consciência entre os alunos, no qual é possível conversas sobre assuntos pessoais e construção de comunidades.

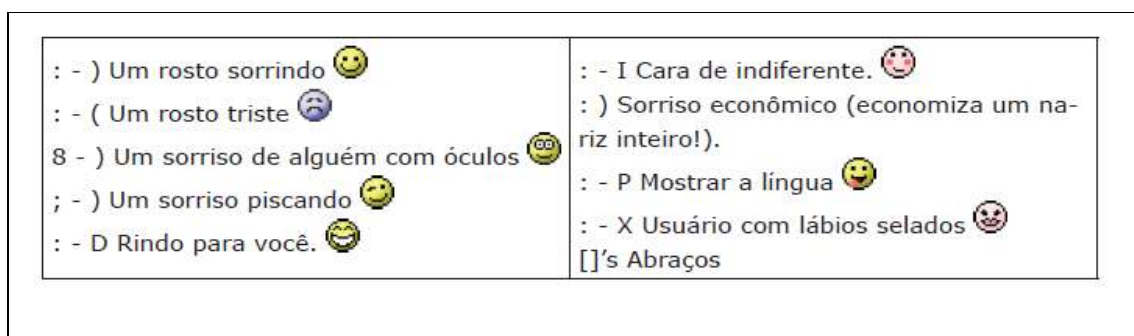
Fonte: Elaboração da autora com base em Litto (2010, p. 50).



Sendo assim, os recursos e funcionalidades do AVA propiciam o gerenciamento das informações de acordo com características do *software* (ALMEIDA, 2003). Nesse sentido, a escolha da plataforma para construção do AVA pretendido deve ser estabelecida também em relação aos demais aspectos da arquitetura pedagógica (organizacionais, de conteúdo e metodológicos). Os ambientes podem ser: centrados i) no usuário; ii) centrados no curso; iii) ambientes com mais recursos visuais (tipo videoconferências) ou com mais recursos com base na escrita (fórum, *wikis*); iv) centrados nas funcionalidades que irão ser utilizadas ao longo do curso, entre outros (BEHAR, 2009). A autora esclarece que um ambiente centrado no aluno visa proporcionar uma navegação livre na consulta aos materiais instrucionais, possibilidades de registros e de revisão de etapas e de postagens, espaços individuais de trabalho (diário, agenda, pasta pessoal), criação de pastas entre outras funcionalidades.

Visando o estabelecimento de relações mais afetivas nas comunicações mediadas pelo AVA, Carneiro (2009) recomenda a utilização de *e-motions* no texto (caracteres na horizontal). Conforme a autora, a maior parte deles se assemelha a um rosto (olhos, nariz e boca), se olhados com uma inclinação de 90 (noventa) graus, exemplificados na Figura 7.

Figura 7 - Exemplos de *e-motions* para comunicações de texto



Fonte: Carneiro (2009, p. 27).

Barros *et al.* (2008) apresentam as modalidades das ferramentas disponíveis, em geral, num AVA: i) de comunicação (*chat*, fóruns); ii) de conteúdos (material de apoio, exercícios, atividades, textos complementares); iii) de multimídias (vídeos, apresentações, páginas *web*); iv) de gestão (agendas, calendários, notas, mural de apoio); v) de avaliação (questões, autoavaliação, teste). Acrescenta-se a esses, outros exemplos: *wikis*, *blogs* diário de bordo, enquetes, videoconferência, questionários, resenhas, resumos, *papers*, ilustrações, síntese estruturada. As ferramentas por tipo de atividades e suas funcionalidades pedagógicas foram organizadas por Silva, Angela e Silva, C. (2008), conforme destacadas no Quadro 18.

Quadro 18 - Funcionalidades de ferramentas em atividades síncronas e assíncronas

Síncronas	Assíncronas
<p><i>Chat</i> – a ferramenta mais representativa. Pode ter várias funções:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sala de Aula Virtual - Consiste em um espaço em que o professor e seus alunos podem se encontrar em dias e horários predeterminados para discutirem em tempo real. Deve ser usada para consolidar assuntos com os quais os alunos já tiveram contato. É especialmente indicada para o fechamento de módulos ou de unidades temáticas.</li> <li>• Sala de Trabalho - Permite que os alunos se encontrem sem a presença do professor ou tutor, para estudarem, desenvolverem atividades em conjunto, etc.</li> <li>• Café Virtual - Destina-se ao encontro virtual de alunos e professores. É um espaço para conversar e conviver, correspondendo ao espaço da cantina na educação presencial.</li> <li>• ICQ Interno - Possibilita que cada aluno saiba quem está conectado a cada momento, facilitando a comunicação informal entre os alunos em momentos de dificuldade.</li> <li>• Tutor <i>Online</i> - Mecanismo por meio do qual o aluno pode verificar se um tutor específico está conectado em determinado momento, a fim de enviar-lhe uma mensagem que poderá ser respondida imediatamente. Pode fazer parte, junto com o ICQ interno, de um único sistema.</li> </ul>	E-mail - Usado preferencialmente para manter o vínculo dos alunos com o curso por meio de sua comunicação com os tutores.
	Lista de Discussão - Permite que um integrante do grupo, através de e-mail, proponha uma questão para ser discutida por todos os participantes do grupo.
	Mural - As mensagens podem ser dirigidas a todos ou a alguém em particular. Deve ser usado para lembrar datas importantes, para marcar encontros entre alunos, etc.
	Fórum - Seu objetivo deve ser provocar reflexões a partir da leitura de um material didático. Quando um novo tópico de discussão é iniciado, o sistema deve enviar uma mensagem para a lista de discussão do grupo.
	Debate Virtual - Possibilita virtualizar o procedimento do “texto comentado” usado em dinâmicas presenciais. O aluno pode inserir comentário relacionado ao fragmento de texto escolhido pelo professor ou a outro comentário que já tenha sido feito.
	Prova Virtual - São disponibilizadas questões, com data limite para que os alunos coloquem suas respostas. Depois de corrigidas, as questões são encaminhadas por <i>e-mail</i> , para cada aluno verificar o resultado final de seu desempenho e possíveis problemas em sua resposta.
	Perfil - Página da Web que é disponibilizada para cada aluno colocar diversas informações pessoais. O objetivo é que os alunos sejam “apresentados” uns aos outros, facilitando a escolha dos colegas com quem trabalhar.
	Biblioteca Virtual - O acervo é composto de materiais do professor e também de materiais elaborados pelos alunos (que devem ser lidos pelo professor antes de serem lidos pela turma).
	Portfólio - Arquivo em que o aluno vai registrando, ao longo do curso, as experiências vivenciadas, bem como as transformações em sua percepção da realidade, possibilitadas pelas interações com seus colegas de curso. É muito útil, servindo tanto para a autoavaliação do aluno, quanto para promover a metacognição.
	Tira-teima - Arquivo que contém as perguntas mais frequentes que alunos de diferentes turmas fizeram, em situações diversas, e que se encontram respondidas ou com indicações de pistas para sua resolução.

Fonte: Silva, Angela e Silva, C. (2008, p. 5) com base em Villardi e Oliveira (2005)<sup>79</sup>.

Nota: ICQ ferramenta de indicação de presença de participantes conectados e de comunicação reservada.

Numa perspectiva educacional, o fator determinante do sucesso na construção de um AVA diz respeito à concepção epistemológica que fundamenta a ação pedagógica, seja ela realizada no presencial ou virtual (MACEDO, A.; BEHAR, 2005; MOREIRA, M. *et al.* 2006). O que difere a aplicação de uma arquitetura pedagógica está justamente nas estratégias adotadas pelo professor, que constituem a dinâmica do modelo pedagógico (BEHAR, 2009). Em suma, o planejamento e a organização dos aspectos tecnológicos do modelo pedagógico devem ser realizados com visão convergente a um paradigma epistemológico e as estratégias planejadas às aprendizagens pretendidas.

<sup>79</sup> VILLARDI, Raquel OLIVEIRA, Eloiza Gomes. Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

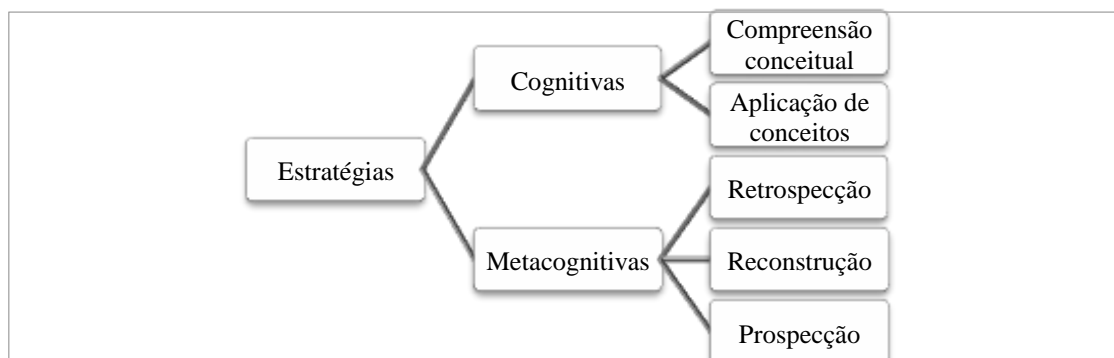
### 6.3.2 Estratégias de aplicação da arquitetura pedagógica

As estratégias de aplicação da AP "[...] correspondem a um plano que se constrói e reconstrói através de processos didáticos permeados pelas variáveis educativas que dão o caráter multidimensional ao fenômeno" (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007, p. 6). Conforme esclarece Behar (2009), as estratégias aplicadas à aprendizagem são dinâmicas, construídas e reconstruídas na prática pedagógica.

Em sentido geral, uma estratégia é "[...] uma atitude constante que se manifesta através de uma série de atividades e que busca através delas o cumprimento de um determinado objetivo" (ALDANA, 2005, p. 59)<sup>80</sup>. As estratégias pedagógicas correspondem ao conjunto das ações do professor para organizar os processos de ensino e de aprendizagem no alcance dos objetivos educacionais (NÉRICI, 1997; ROSADO, 1999; ANASTASIOU; ALVES, 2004; DABBAGH, 2005; GIL, 2006; BORDENAVE, PEREIRA, Adair, 2007). Neste processo, os autores chamam a atenção quanto à importância da clareza ao propor os objetivos educacionais e em sua divulgação aos agentes.

Para Aldana (2005)<sup>81</sup>, as estratégias pedagógicas podem ser classificadas em: i) cognitivas: orientadas à construção das estruturas cognitivas (compreensão, aplicação de conceitos); ii) metacognitivas: orientadas ao controle do processo de aprendizagem pelo sujeito (retrospecção, reconstrução, prospecção), esquematizadas na Figura 8.

Figura 8 - Taxonomia das estratégias pedagógicas na visão de Aldana (2005)



Fonte: Aldana (2005, p. 60, tradução da autora).

De acordo com o autor, as estratégias cognitivas organizam o processo de raciocínio, facilitando a estruturação e melhorando a eficiência da aprendizagem.

<sup>80</sup> *En sentido general, una estrategia es una actitud constante que se mantiene a través de una serie de actividades y que busca a través de ellas el cumplimiento de un determinado objetivo* (ALDANA, 2005, p. 59).

<sup>81</sup> *Las estrategias cognitivas se orientan a la consolidación de las estructuras cognitivas [...] metacognitivas, al control del proceso por parte del sujeto que aprende* (ALDANA, 2005, p. 60).

Envolvem a compreensão conceitual e a aplicação dos conceitos. São exemplos: "[...] observação e análise de textos, projetos e desenvolvimento de experimentos, leituras, exposição, jogos didáticos"( ALDANA, 2005, p. 62)<sup>82</sup>. Nas estratégias metacognitivas,

[...] a retrospeção ocorre como uma varredura de memória sobre a história do processo de reconhecer as conquistas e dificuldades. A reconstrução é uma espécie de equilíbrio e inventário sobre o que se sabe em um determinado momento. A prospecção é realizada como uma visualização de atividades de aprendizagem futuras e é baseada em um plano de gestão cognitiva. São chamadas de estratégias metacognitivas em decorrência da regulação porque contribuem para a consolidação do processo de conhecimento (ALDANA, 2005, p. 58, tradução da autora)<sup>83</sup>.

O papel do professor é desenvolver estratégias para acompanhar, sistematizar e construir novas possibilidades no processo de aprendizagem no AVA (LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009). Por sua vez, a aprendizagem acontece quando o aluno está interessado e encara a tarefa como um meio de enriquecimento pessoal (HERNÁNDEZ-PINA *et al.*, 2005). Sempre que necessário, cabe ao professor intervir no desenvolvimento cognitivo do aluno, observando as diferentes necessidades dos grupos educacionais. Nesse sentido, os modelos pedagógicos precisam ser articuláveis para permitir adequações necessárias nas estratégias de aplicação (BEHAR; PASSERINO; BERNARDI, 2007). Exemplificando, apresentam-se algumas estratégias aplicáveis ao desenvolvimento de competências.

### **6.3.2.1 Estratégia de reflexão sobre a prática pedagógica**

Esta estratégia apresenta características diferenciadas na formação de educadores na abordagem EAD, conforme apontadas por Valente (2011):

- a) trabalho no contexto da realidade do professor promovendo discussões sobre a prática pedagógica a fim de implementação dos resultados;
- b) mediação escrita na interação entre o professor e o aluno contribuindo, para reflexões e, dessa forma, permitindo discussões e reelaborações entre os participantes;

<sup>82</sup> [...] observación y análisis de hechos, diseño y desarrollo de experimentos, representación de conocimiento, lectura, exposiciones, juegos de roles y juegos didáticos (ALDANA, 2005, p. 62).

<sup>83</sup> Retrospección ocurre como un barrido de la memoria sobre la historia del proceso para reconocer los logros y dificultades. La reconstrucción es una especie de balance e de inventario sobre o que se sabe en un momento determinado. La propospección se realiza como una visualización de las actividades futuras de aprendizaje y se concreta en un plan de gestión cognitiva. Las anteriores estrategias se denominan metacognitivas porque contribuyen desde la regulación del proceso a la consolidación del conocimiento (ALDANA, 2005, p. 58).

- c) compartilhamento de ideias e socialização dos relatos dos professores no AVA, permitindo a troca sobre a prática docente com colegas que estejam vivenciando experiências semelhantes, porém em realidades diferentes.

No contexto da EAD, Valente (2011, p. 39-40) esclarece que

[...] o "estar junto virtual" não só facilita as questões de espaço e tempo da formação de professores como introduz características fundamentais a esse processo, as quais são difíceis de ser respondidas em situações de formação presencial.

O portfólio representa um recurso para acompanhamento da evolução destas reflexões dos estudantes e suas produções, bem como contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e de comunicação escrita, cabendo ao professor estabelecer as modalidades de registros e formas de avaliação (ANASTASIOU; ALVES, 2004).

Nessa linha de pensamento, Nevado e Menezes (2012, p. 108) observam que a interação em curso de formação em EAD "[...] privilegia os espaços de docência das alunas como lugar onde partem as reflexões que se ampliam às teorizações; e por sua vez, sustentam a consolidação e a reconstrução das práticas". Conforme apontado por Valente (2011, p. 41) se faz necessário

[...] haver interação e interesse do aluno em modificar seu nível de conhecimento, quando desafiado pelo professor. Dessa maneira, o nível de "diálogo" deve ser bem mais profundo e o professor deve estar preparado, precisando realmente conhecer os processos de construção de conhecimento para que possa ser efetivo nessa relação com os aprendizes.

Para tal, um trabalho integrador entre todos os agentes do processo deve ser realizado para que aconteça a construção de conhecimento. Um exemplo foi a experiência de construção e de aplicação em um curso de formação de professores da rede pública municipal, denominado PEAD/UFRGS na modalidade EAD. Nele foram adotadas metodologias interativa e problematizadora, com atividades teórico-práticas sistemáticas e estratégias com base nos princípios de "[...] autonomia, articulação dos componentes curriculares e ênfase na relação entre práticas pedagógicas e pesquisa como um elemento articulador dos demais componentes curriculares" (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2007, p. 45).

Dessa forma, as estratégias objetivam colocar o estudante em situações de desequilíbrios cognitivos, a fim de fazê-lo pensar e identificar as contradições para que possa refletir e reconstruir sua prática pedagógica (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2007). Conforme destacado pelas autoras, as estratégias possibilitam a construção de conhecimento e o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos alunos.

### 6.3.2.2 *Estratégia com base em problemas*

A estratégia didática centrada no aluno, conhecida por *Problem-Based Learning* (PBL) (Aprendizado Baseado em Problemas), consiste na proposição de problemas, potencialmente reais, a serem resolvidos pelos estudantes. Um problema representa uma situação intelectual complexa sem solução imediata, que produz indecisão e implica num processo de análise, questionamento e criatividade para se chegar a uma resolução (MEIRIEU, 1998; MARION, 2001; JESSUP; PULIDO, 2003; ARAÚJO; RODRIGUES, 2006). Para cumprimento da tarefa com êxito o aluno precisa realizar "[...] uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema" (MEIRIEU, 1998, p. 192).

Esta estratégia pedagógica exige um planeamento e providências para sua realização, entre elas: i) conhecimentos prévios dos estudantes para que possam resolver o problema; ii) a elaboração do estudo de caso; iii) a organização temporal para realização da atividade; vi) discussão subsequente em pequenos grupos para facilitar a participação e compreensão; v) preparação do professor para lidar com as possibilidades de alternativas a serem apresentadas pelos alunos (PINILLA-ROA, 1999; MARION, 2001; CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2005).

Por sua vez, Pinilla-Roa (2011, p. 208)<sup>84</sup> elenca algumas características do aprendizado com base em problemas que implicam em processos de: i) exploração ambiental e reconhecimento da situação problema; ii) implementação de atividades de resolução, integração da ciência básica e clínica; iii) leitura crítica da literatura relacionada; iv) reestruturação e concepções prévias; v) trabalho colaborativo em equipe, síntese de respostas possíveis; vi) desenvolvimento de habilidades, comunicação e pesquisa.

Araújo e Rodrigues (2006) pesquisaram a PBL com alunos de graduação em Ciências Contábeis e observam que estes consideram a aprendizagem mais fácil e ampla, decorrente da oportunidade de descobertas relacionadas ao problema central de cada atividade, porém, as autoras destacam a necessidade de adaptações para sua adoção na graduação. Em pesquisa com estudantes, diplomados e docentes no contexto português, Pinheiro, Sarrico e Santiago (2011, p. 147) evidenciam "[...] que as

---

<sup>84</sup> "[...] *exploración del entorno; reconocimiento de la situación problema del caso; ejecución de actividades de resolución; integración de las ciencias básicas y las clínicas; lectura crítica de la literatura relacionada; reestructuración de concepciones previas; trabajo en equipo colaborativo; síntesis de posibles respuestas; desarrollo de competencias clínicas, de comunicación e investigación*" (PINILLA-ROA, 2011, p. 208).

metodologias PBL contribuem para o desenvolvimento de competências pessoais, essencialmente ao nível da utilização de recursos e da construção do conhecimento”. Por resultado, os autores referem à aquisição de competências em três níveis: i) técnicas (relativas à qualidade do trabalho prestado); ii) sociais (associadas à natureza das relações interpessoais); iii) de autodesenvolvimento (referentes às questões de organização, argumentação e comunicação).

### **6.3.2.3 Estratégia com base em suporte telemático**

O suporte telemático é um projeto educativo do estudante ou de grupos de estudantes, aplicado através de *site* onde são publicados as construções de conhecimentos e os progressos do seu objeto de estudo (CARVALHO; NEVADO; MENEZES, 2005).

Nesta estratégia os estudantes são instigados a discutirem de forma síncronas e assíncronas para tomarem decisões sobre o andamento do projeto. As autoras recomendam a adoção de ambientes de autoria<sup>85</sup> específicos com a disponibilização de ferramentas de interação para suportarem o trabalho cooperativo à distância e que ampliem as redes de colaboração. Uma das vantagens desta estratégia é o ganho exponencial obtido pelas contribuições dos demais estudantes, disponíveis para acompanhamento de todo o grupo.

Conforme esclarecem Carvalho, Nevado e Menezes (2005), cabe ao docente analisar os progressos e fornecer *feedback* que facilite a correção de rumos ou a superação de dificuldades dos alunos.

### **6.3.2.4 Estratégia de leitura e escrita**

A atividade de leitura é considerada de grande complexidade decorrente dos diversos processos cognitivos envolvidos, tais como a decodificação, a análise textual, a integração de propostas, o planejamento e o monitoramento do próprio entendimento e a compreensão do texto (BORDENAVE, PEREIRA, Adair, 2007; NEGRELLI; MOYETTA, 2012).

As estratégias de leitura para desenvolver a autonomia na compreensão de leitura são classificadas em cognitivas e metacognitivas, descritas no Quadro 19.

---

<sup>85</sup> [...] ambiente de autoria são ferramentas para edições, a exemplo de *wiki* e *blog* (NEVADO, 2001).

Quadro 19 - Estratégias de compreensão de leitura de textos

<b>Estratégias Cognitivas</b>	
Estratégias de focalização	Concentrar a atenção nas informações que o leitor considerar mais relevantes no texto. Por exemplo: resumir o texto para reconstruir as ideias principais e secundárias; distinguir a informação essencial a partir de exemplos e detalhes; realizar esquemas do conteúdo; fazer anotações; entre outras.
Estratégias de organização	Reestruturar o texto de forma distinta, para torná-lo mais significativo e compreensível. Exemplificando, reorganizando o texto com base em determinados critérios, tais como: organização hierárquica de eventos ou ideias, ordenar por lugar, tempo, número, duração, a sequência de causa e efeito, indução e dedução.
Estratégias de resolução de problemas	Colocar em funcionamento diferentes procedimentos ou habilidades para resolver problemas encontrados durante a leitura, como a dificuldade em compreender palavras, orações, as relações entre sentenças, esboço do texto. As estratégias podem ser, por exemplo, procurar no dicionário palavras desconhecidas, fazer inferências lexicais, inferir o significado através do contexto, relendo e parafraseando o texto.
Estratégias de processamento	Permitir a integração de informações do texto com os conhecimentos prévios do leitor, a fim de compreender o significado mais profundo. Por exemplo: comentar e avaliar o texto, criar imagens e analogias com o conteúdo, reescrever o texto, formular hipóteses, resultados, implicações teóricas e práticas.
Estratégias de comprovação	Encontrar a coesão e a coerência do texto, em consonância com o conhecimento anterior do leitor. Por exemplo: o fato de verificar consistência interna e lógica do texto ou relação parte-todo.
<b>Estratégias Metacognitivas</b>	
Planejamento	Especificar os objetivos ou metas de leitura sobre o assunto pelo leitor, o plano ação e estratégias para usar, além de levar em conta as características de capacidades de leitor de texto e condições ambientais.
Supervisão	Verificar se a atividade está sendo realizada como previsto no planejamento ou se as dificuldades são encontradas, se as estratégias utilizadas são eficazes e adequadas para atingir o objetivo proposto. O leitor tem que monitorar seu progresso na leitura.
Avaliação	Refere-se tanto aos processos desenvolvidos durante a leitura, assim como os resultados de leitura e compreensão. A avaliação dos resultados envolve consultar o nível alcançado no entendimento. O processo de avaliação inclui toda a atividade de leitura: definição de objetivos, nível de realização das mesmas, dificuldades que se apresentam, as estratégias utilizadas, eficácia das mesmas e modificações introduzidas, o resultado da compreensão.

Fonte: Elaboração da autora com base em Negrelli e Moyetta (2012, p. 161-163, tradução da autora).

As estratégias cognitivas são processos operacionais mentais realizados pelo leitor durante o procedimento de transformação do texto escrito com objetivo de compreender seu significado e constituem um meio para alcançar níveis mais elevados de compreensão de leitura. As metacognitivas são entendidas por conhecimento e controle que o leitor tenha sobre seus próprios processos e estratégias de compreensão de leitura. Ao aplicarem a estratégia no desenvolvimento da autonomia de leitura, Negrelli e Moyetta (2012) observaram do ponto de vista do leitor: i) ser capaz de direcionar a atenção para os vários aspectos do texto; ii) monitorar seu próprio entendimento; iii) refinar progressivamente a interpretação do texto.

Para adoção da estratégia de leitura em ambientes virtuais de aprendizagem, Rodrigues (2005, p.7) sugere algumas orientações:

- a) apresentar um resumo, bem preparado, do texto com questões instigadoras que irão provocar a sua leitura completa. Este resumo é responsável pelo primeiro contato com o texto e poderá facilitar a próxima leitura do mesmo;
- b) dividir o texto em sub-temas para leituras parciais e pequenas discussões, forma de encaminhar a leitura total do material;



- c) antes da utilização do texto definido, propor a leitura de outros, mais simples, preparando, assim, o aluno para a leitura posterior. Feita a primeira leitura, indica-se novos textos, *links* e outras indicações;
- d) publicar os textos em diversos formatos, facilitando o aluno na escolha da melhor opção: fáceis para leitura na tela, adequados para impressão, compactados para *download* e/ou gravação, etc;
- e) desenvolver uma avaliação de leitura com pontos objetivos para resposta dos alunos com correção automática. Para isto, pode-se utilizar as ferramentas de avaliação disponíveis em alguns ambientes (WebCT e Blackboard) com possibilidades de questões de múltipla escolha, ordenamento, relacionamento e respostas rápidas.

Uma vez que na EAD as interações ocorrem fundamentalmente por intermédio da escrita, este processo representa um diferencial importante em relação a cursos presenciais, pois,

[...] significa mergulhar em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela leitura e interpretação de materiais didáticos textuais e hipertextuais, pela leitura da escrita do pensamento do outro, pela expressão do próprio pensamento por meio da escrita. Significa conviver com a diversidade e a singularidade, trocar idéias e experiências, realizar simulações, testar hipóteses, resolver problemas e criar novas situações, engajando-se na construção coletiva de uma ecologia da informação, na qual valores, motivações, hábitos e práticas são compartilhados (ALMEIDA, 2003, p. 338).

De forma similar ao processo de leitura, conforme defendido por Amante (2011), o processo de escrita requer uma organização cognitiva para exposição dos pensamentos com maior clareza que o discurso oral.

#### **6.3.2.4 Estratégia dos três momentos pedagógicos**

A metodologia dos Três Momentos Pedagógicos (TMP), apontada por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), tem por objetivo contemplar as dimensões dialógicas e problematizadoras do processo educativo. Ela organiza o processo de ensino e aprendizagem, com base em uma temática central, contemplando a problematização inicial, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento.

Os autores explicam que na problematização inicial são apresentadas, aos alunos, questões ou situações que estejam relacionadas com o assunto a ser abordado e que, ao mesmo tempo, tenham um potencial problematizador. Este momento visa levantar as concepções prévias dos alunos a respeito do assunto a ser tratado em aula. A função do professor é mais de questionar e lançar dúvidas sobre o tema estudado que fornecer explicações. A etapa organização do conhecimento refere-se aos momentos necessários à compreensão do assunto abordado e ao encaminhamento de soluções para as questões da problematização inicial, sistematicamente estudados sob

acompanhamento do professor. É a etapa do desenvolvimento de conhecimentos novos para o aluno.

O terceiro momento pedagógico (aplicação do conhecimento) destina-se à utilização dos conhecimentos construídos pelos alunos para interpretar as situações problematizadas inicialmente, procurando delimitar o grau de compreensão conseguido para as mesmas. É a etapa da verificação da aprendizagem e ao mesmo tempo, deve ser a de um espaço de exploração de novas situações, preferencialmente, vinculadas à vivência cotidiana dos alunos para compreensão e explicações utilizando-se o conjunto de conhecimentos desenvolvidos nas aulas (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

### 6.3.2.5 Estratégia com base em pesquisa

Rodrigues (2005) propõe atividades de pesquisa, a fim de construir conceitos em AVA pela síntese dos materiais pesquisados. Estas objetivam estabelecer as relações com a temática desenvolvida em: i) *sites* indicados pelo professor com roteiros de visita; ii) bibliotecas virtuais e bases de dados científicos. A Figura 9 exemplifica uma atividade pedagógica envolvendo esta estratégia.

Figura 9 - Exemplo de identificação de elementos de análise de um artigo ou livro

<b>Guia para Identificar os Principais Elementos de um Artigo ou Livro</b>	
<b>A Lógica de um Artigo ou Livro</b>	
1. O principal propósito deste artigo (livro) _____	
2. A questão-chave é _____	
3. A informação mais importante é _____	
4. As principais conclusões do artigo (livro) são _____	
5. O(s) conceito(s)-chave que nós precisamos para entender o artigo (livro) é(são) _____	
6. A(s) principal(is) suposição(ões) suportando o pensamento do autor é(são) _____	
7. Se as pessoas adotarem esta linha de raciocínio seriamente as implicações são _____	
8. O(s) principal(is) ponto(s) de vista apresentado(s) é(são) _____	

Fonte: Elaboração da autora com base em Passos (2011, p. 216).

A estratégia de pesquisa traz benefícios aos estudantes quando empregada como estratégia de ensino, constatada estatisticamente em estudo com professores de Contabilidade (BELL *et al.* 1993). Os autores apontam por benefícios, ser indicada como oportunidade de reflexão sobre o aprendizado e subsídio para propor objetivos para futuros estudos, favorecendo indivíduos mais questionadores.

### 6.3.2.6 *Estratégia de formulação de perguntas*

A estratégia de formulação de perguntas consiste em propor questionamentos, didaticamente formulados, para proporcionar momentos de desequilíbrios cognitivos e reorganizações de conhecimentos por parte dos estudantes (ANASTASIOU; ALVES, 2004; DABBAGH, 2005; GIL, 2006; BORDENAVE, PEREIRA, Adair, 2007; NEVADO; MENEZES, 2012).

No ensino presencial é muito utilizada pelos professores, porém, frequentemente esvaziada por barreiras psicológicas a este modelo de ensino (SCHLEMMER 2005). No entanto, a autora constata que o AVA possibilita a expansão mais livre do aprendiz e apresenta melhores resultados, uma vez que os alunos não estão fisicamente juntos e a organização atemporal da EAD permite condições à reflexão por parte dos mesmos. Dessa forma, o professor "[...] deve propor atividades que permitam ao aluno aprender perguntando, pesquisando, trabalhando coletivamente, planejando e organizando" (BEHAR *et al.*, 2013a, p. 24).

Neste modelo, a dúvida e o questionamento são sintomas de que o aprendiz está em processo de aprendizagem, sendo o seu primeiro movimento pedagógico. Quando o aprendiz é desafiado a questionar, quando ele se desequilibra cognitivamente e necessita pensar para expressar suas dúvidas, quando lhe é permitido formular questões que tenham significação para ele, passa a desenvolver a competência para formular e equacionar problemas (SCHLEMMER 2005).

Finalizando, este capítulo evidenciou-se as características e os elementos de modelos pedagógicos com ênfase na EAD que proporcionam condições à construção de conhecimentos. Para atenderem o novo paradigma educacional esses modelos concebem a atividade do sujeito em sua aprendizagem e incentivam a autonomia.

Valente (2011, p. 41) aponta que "as abordagens pedagógicas usadas na EAD devem contemplar as diversas situações para atender mais adequadamente às diferentes necessidades educacionais existentes". Conforme indicado pelo autor, adotar na EAD modelos voltados para a aprendizagem ao invés de modelos instrucionistas. Ainda que nem sempre seja possível, não se pode admitir ação de transmissão de conhecimento com objetivo de construção de conhecimento, o que é incompatível

## 7 ABORDAGEM METODOLÓGICA

No capítulo são evidenciados os procedimentos metodológicos adotados e as estratégias de investigação para resolver a questão de pesquisa. A definição e a identificação metodológica seguiram as orientações teóricas de elaboração e execução de uma pesquisa científica pertinentes ao objeto do estudo (TRIVINÕS, 1987; POPPER, 1993; MINAYO *et al.*, 1994; DEMO, 1996; GRESSLER, 2004; MERRIAM, 1998; SILVA, E.; MENEZES, 2001; GRESSLER, 2004; MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2007; GIL, 2007; CRESWELL, 2010).

A questão investigada é decorrente de problemas empírico e conceitual, observados no processo de ensino e aprendizagem de graduação em Ciências Contábeis, envolvendo assim, tanto questões de ordem teórica quanto de ordem prática. As teóricas são relativas às identificações das competências docentes e de modelos pedagógicos para seu desenvolvimento e as questões práticas, no sentido de construir e aplicar um modelo e analisar sua contribuição mediante dados empíricos.

De acordo com a taxonomia dos problemas científicos, os dados para caracterização da experiência dos problemas empíricos precisam ser observados, contados e mensurados para análise. Os relativos aos problemas conceituais ou teóricos, precisam ser metodologicamente descritos, organizados, deduzidos, construídos e tratados (BUNGE, 1998).

Diante disso, apresenta-se na continuidade das seções, a classificação e a caracterização da pesquisa para atender ao seu escopo, a identificação da população e a caracterização da amostra e o conjunto de passos e procedimentos técnicos aplicados. Estes estão especificados e detalhados, indicando as definições e os critérios adotados, as justificativas para as definições estabelecidas, a construção dos instrumentos de coleta e de análise de dados, para cada um dos momentos da pesquisa.

### 7.1 CLASSIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O método empregado na investigação do problema é o dedutivo e a pesquisa é de natureza aplicada, pois, objetiva gerar conhecimentos dirigidos ao desenvolvimento de competências docentes na Educação Superior em Contabilidade (LAKATOS; MARCONI, 1993; SILVA, E.; MENEZES, 2001; GIL, 2007).

Do ponto de vista da abordagem do problema, se enquadra em qualitativa por ser uma investigação interpretativa dos dados empíricos coletados e com elementos de quantitativa, ao adotar procedimentos estatísticos da análise descritiva de dados (MARTINS, G.; THEÓPHILO, 2007; CRESWELL, 2010). Assim procedendo, buscou-se compreender os significados criados pelos sujeitos da pesquisa em determinadas situações vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da EAD.

Quanto aos objetivos, inicialmente, é exploratória ao mapear as competências docentes e seus elementos em Contabilidade. Na sequência, metodológica e descritiva ao propor um modelo pedagógico e ao analisar e interpretar os dados e os significados construídos na aplicação empírica do modelo. Em decorrência, os procedimentos técnicos adotados foram múltiplos<sup>86</sup>, contemplando pesquisa bibliográfica, levantamentos e grupo focado. Nesse sentido, a coleta, análise e interpretação de dados foram realizadas em distintos momentos. Os procedimentos metodológicos adotados em cada momento, estão detalhados nas seções:

- a) 7.2 - Procedimentos de identificação da população, seleção e caracterização da amostra;
- b) 7.3 - Procedimentos de coleta e análise de dados para construção e validação da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade;
- c) 7.4 - Procedimentos para construção do MPCCEaD;
- d) 7.5 - Procedimentos para aplicação do MPCCEaD.

## 7.2 PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO DA POPULAÇÃO, SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A população ou universo da pesquisa é composta pelos professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis das IES brasileiras. Para localização e identificação dos sujeitos na população foi estruturado um banco de dados no *software* Excel, em setembro de 2014, em dois momentos. O primeiro, com a finalidade de obter os dados relativos às IES que ofereciam os cursos em consulta ao sítio "e-mec" (BRASIL, 2013). Para tal, os parâmetros de consulta avançada adotados foram: Curso, Estado, Modalidade (presencial e EAD), Grau de Bacharelado e Curso em Atividade. Desse

---

<sup>86</sup> A multiplicidade de fontes de coleta de dados é comum em pesquisas qualitativas, tais como observação, questionários, entrevistas e documentos (CRESWELL, 2010). Entende-se por fonte todo e qualquer documento ligado ao objeto de estudo (OLIVEIRA, 2003).

levantamento, resultaram 1.091<sup>87</sup> (um mil e noventa e uma) IES, distribuídas no território nacional, conforme evidenciado na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de IES do banco de dados que ofertam curso de graduação em Ciências Contábeis no Brasil em 2014

IES	Sul		Sudeste		Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Total	
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
Presencial	150	91,5	427	84,7	125	64,8	82	58,2	42	47,2	826	75,7
EAD	17	10,4	97	19,2	76	39,4	60	42,6	48	53,9	298	27,3
Ambas	-3	-1,8	-20	-4,0	-8	-4,1	-1	-0,7	-1	-1,1	-33	-3,0
<b>Total</b>	<b>164</b>	<b>100,0</b>	<b>504</b>	<b>100,0</b>	<b>193</b>	<b>100,0</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>	<b>1.091</b>	<b>100,0</b>
<b>%</b>	<b>15,0</b>		<b>46,2</b>		<b>17,7</b>		<b>13,0</b>		<b>8,1</b>		<b>100,0</b>	

Fonte: Elaboração da autora com base em <<http://emec.mec.gov.br/>>.

Na sequência, foram consultados os sítios das referidas instituições (Tabela 2) para identificar os docentes dos cursos e os seus respectivos *e-mails*. Quando estes dados não estavam disponíveis na *web*, foram coletadas as informações divulgadas relativas aos contatos dos coordenadores dos cursos e ou de suas secretarias, ou mesmo, o contato via *site*, diretamente. As informações obtidas serviram para o envio do convite à participação voluntária na pesquisa (APÊNDICE A), via correio eletrônico. Este indicou o *link* da página *web* ao instrumento de coleta, detalhado na seção 7.3.2.

A seleção da amostragem não-probabilística foi realizada pelo critério de representatividade<sup>88</sup>, de maneira intencional, atendendo aos requisitos de tipicidade: i) ser professor de cursos de graduação em Ciências Contábeis; ii) ministrar disciplinas do eixo de formação profissional da grade curricular dos cursos.

A amostra (resultante dos respondentes do questionário, seção 7.3.2) é composta por 378 (trezentos e setenta e oito) professores integrantes de cursos de graduação de Ciências Contábeis, em nível nacional. Em decorrência das IES consultadas não divulgarem em seus sítios o corpo docente, não foi possível quantificar o montante de sujeitos integrantes da população. Para analisar a representatividade da amostra, calculou-se uma estimativa da população pelo número médio de professores por IES, apurado no banco de dados elaborado<sup>89</sup>. Deste procedimento, obteve-se uma representatividade de 2,31% do total estimado e de 6,75% da população de pesquisa

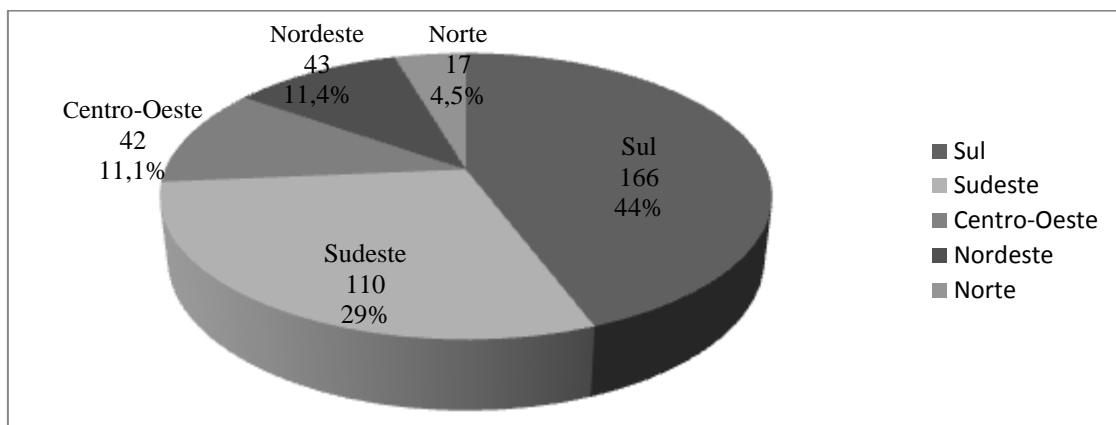
<sup>87</sup> Conforme dados da Tabela 1 (Introdução), em 2013 eram 919 IES, apuradas no Censo do Inep (BRASIL, 2015).

<sup>88</sup> Entretanto, de acordo com Minayo *et al.* (1994), na pesquisa qualitativa, o critério numérico não garante a representatividade da amostra e, sim, a abrangência do problema investigado.

<sup>89</sup> O contingente estimado no banco de dados equivale a 16.365 professores. Para cálculo foi adotado por parâmetro a pesquisa Perfil do Profissional da Contabilidade de 2012/13 que aponta um universo de 302.697 contadores no Brasil, destes, 4,8% declararam atuação na docência (CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE, 2013), o que equivale a uma estimativa de 14.529 professores. Por este critério, a amostra representa 2,6% da população estimada.

estimada na região Sul. A Figura 10 ilustra a distribuição dos participantes da pesquisa por regiões demográficas brasileiras.

Figura 10 - Número de participantes da pesquisa em 2014 por região do território brasileiro



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Os estados brasileiros com maior participação foram o Rio Grande do Sul (90 professores, equivalendo a 23,8% dos participantes), Minas Gerais (57; 15,1%), Santa Catarina (39; 10,3%), Paraná (37; 9,8%), São Paulo (32; 8,5%) e Rio Grande do Norte (20, 5,3%). Estes estados, em conjunto, totalizaram 275 professores, correspondendo a 72,8% da amostra. Dessa forma, entende-se que a distribuição percentual da amostra, por regiões, representa adequadamente a população, uma vez que 78,9% das IES encontram-se situadas nas três regiões do Brasil com maior participação na pesquisa: 15% na região Sul, 46,2% na Sudeste e 17,% de IES na região Centro-Oeste, conforme dados da Tabela 2. Os atributos relevantes do perfil dos professores participantes da amostra estão na Tabela 3.

Em todas as regiões a maioria dos professores é do sexo masculino (64%). Nas regiões Nordeste e Norte essa participação foi ainda mais expressiva, com 67,4% e 76,5%, respectivamente. Do total de respondentes, 74,6% têm idade até 50 anos e 25,4% apresentam idade superior. A faixa etária de maior concentração está no intervalo entre 41 a 50 anos em todas as regiões.

Aproximadamente, 53% dos professores atuam em IES Privadas<sup>90</sup>, 44,7% em IES Públicas e 2,1% em ambas. As regiões de maior presença de professores vinculados às IES privadas são as regiões Sul (63,3%) e Sudeste (67,3%). Situação que se inverte nas regiões Centro-Oeste (64,1%), Nordeste (83,7%) e Norte (58,8%), onde as instituições públicas são mais representativas na amostra.

<sup>90</sup> De acordo com o MEC, as instituições Comunitárias pertencem a categoria de IES Privada.

Tabela 3 - Perfil da amostra da pesquisa por região demográfica do Brasil

Atributos		Sul		Sudeste		Centro-Oeste		Nordeste		Norte		Total	
		<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%
Gênero	Masculino	99	59,6	73	66,4	28	66,7	29	67,4	13	76,5	242	64,0
	Feminino	67	40,4	37	33,6	14	33,3	14	32,6	4	23,5	136	36,0
	<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>378</b>	<b>100,0</b>
Faixa Etária	Até 30 anos	15	9,0	9	8,2	4	9,5	7	16,3	0	0,0	35	9,3
	De 31 a 40 anos	47	28,3	36	32,7	13	31,0	12	27,9	2	11,8	110	29,1
	De 41 a 50 anos	57	34,3	39	35,5	17	40,5	15	34,9	9	52,9	137	36,2
	De 51 a 60 anos	32	19,3	19	17,3	7	16,7	5	11,6	5	29,4	68	18,0
	Mais de 60 anos	15	9,0	7	6,4	1	2,4	4	9,3	1	5,9	28	7,4
	<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>378</b>	<b>100,0</b>
IES	Pública	59	35,5	35	31,8	29	69,0	36	83,7	10	58,8	169	44,7
	Privada	105	63,3	74	67,3	11	26,2	5	11,6	6	35,3	201	53,2
	Ambas	2	1,2	1	0,9	2	4,8	2	4,7	1	5,9	8	2,1
	<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>378</b>	<b>100,0</b>
Formação	Ciências Contábeis	128	77,1	78	70,9	38	90,5	38	88,4	16	94,1	298	78,8
	Áreas Afins	28	16,9	27	24,5	4	9,5	5	11,6	1	5,9	65	17,2
	Outras Áreas	10	6,0	5	4,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	15	4,0
	<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>378</b>	<b>100,0</b>
Experiência Docente	Até 5 anos	34	20,5	28	25,5	7	16,7	6	14,0	0	0,0	75	19,8
	6 a 10 anos	38	22,9	25	22,7	8	19,0	15	34,9	4	23,5	90	23,8
	11 a 15 anos	33	19,9	21	19,1	15	35,7	8	18,6	5	29,4	82	21,7
	16 a 20 anos	31	18,7	16	14,5	6	14,3	8	18,6	4	23,5	65	17,2
	21 a 30 anos	19	11,4	14	12,7	6	14,3	5	11,6	4	23,5	48	12,7
	Mais de 30 anos	11	6,6	6	5,5		0,0	1	2,3		0,0	18	4,8
	<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>378</b>	<b>100,0</b>
Titulação	Pós doutorado concluídos	11	6,6	4	3,6	9	21,4	4	9,3	3	17,6	31	8,2
	Pós doutorado em andamento	2	1,2	3	2,7	2	4,8	0	0,0	0	0,0	7	1,9
	Mestrado e Doutorado concluídos	27	16,3	13	11,8	6	14,3	6	14,0	2	11,8	54	14,3
	Doutorado em andamento	31	18,7	10	9,1	13	31,0	11	25,6	3	17,6	68	18,0
	Mestrado concluído	57	34,3	51	46,4	6	14,3	9	20,9	5	29,4	128	33,9
	Mestrado em andamento	34	20,5	20	18,2	2	4,8	7	16,3	3	17,6	66	17,5
	Especialização	3	1,8	6	5,5	3	7,1	2	4,7	0	0,0	14	3,7
	Bacharel somente	1	0,6	3	2,7	1	2,4	4	9,3	1	5,9	10	2,6
	<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>378</b>	<b>100,0</b>
Experiência Profissional (mercado)	Até 5 anos	8	4,8	11	10,0	8	19,0	6	14,0	0	0,0	33	8,7
	6 a 10 anos	17	10,2	5	4,5	3	7,1	4	9,3	1	5,9	30	7,9
	11 a 15 anos	25	15,1	19	17,3	4	9,5	4	9,3	2	11,8	54	14,3
	16 a 20 anos	28	16,9	12	10,9	8	19,0	7	16,3	4	23,5	59	15,6
	21 a 30 anos	25	15,1	21	19,1	6	14,3	7	16,3	4	23,5	63	16,7
	Mais de 30 anos	31	18,7	16	14,5	3	7,1	3	7,0	5	29,4	58	15,3
	Sem experiência profissional	32	19,3	26	23,6	10	23,8	12	27,9	1	5,9	81	21,4
	<b>Total</b>	<b>166</b>	<b>100,0</b>	<b>110</b>	<b>100,0</b>	<b>42</b>	<b>100,0</b>	<b>43</b>	<b>100,0</b>	<b>17</b>	<b>100,0</b>	<b>378</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).



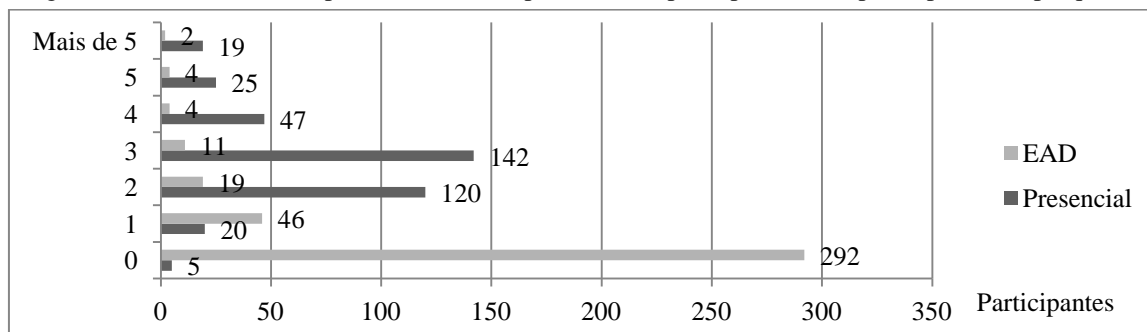
A formação acadêmica predominante (78,8%) dos professores é a de Bacharel em Ciências Contábeis, em todas as regiões. Destaca-se a região Norte (94,1%), seguida das regiões Centro-Oeste (90,5%) e Nordeste (88,4%). Professores com formação em áreas afins representam 17,2% dos participantes e de Outras Áreas do conhecimento, em torno de 4%; participação esta, mais expressiva pelas regiões Sul (16,9%) e Sudeste (24,5%). Observa-se, também, que 4% dos participantes têm duas formações, em geral de áreas afins à contábil.

Em relação à titulação dos professores da amostra, 24,3% já possuem o título de Doutor, sendo que 8,2% com pós-doutorado<sup>91</sup> e 51,9% concentram-se na titulação de Mestre, destes, 18% estão com doutorado em andamento. Sendo assim, 76,2% dos participantes possuem a titulação mínima exigida pelo MEC para atuação nos cursos de graduação. Entre os docentes com titulação de Doutor, 71% são vinculados às IES públicas, 61% deles são homens e 39% mulheres.

O tempo de docência se apresenta mais uniforme entre os intervalos analisados. A maioria (65,3%) dos professores da amostra tem até 15 anos de atuação docente. O maior contingente está no intervalo entre 16 a 30 anos (29,9%) e entre 6 a 10 anos (23,8%), com mais de 30 anos de experiência na docência (4,8%). Corroborando com o referencial teórico, 78,6% dos professores apresentam experiência profissional, adicional ao trabalho docente, contudo, 21,4% atuam somente na docência, principalmente, representados por professores das IES públicas (61,7%).

O número médio de alunos por turmas mais representativo da amostra está no intervalo entre 30 a 40 alunos (37%), seguido do intervalo entre 40 a 50 (31%) e entre 20 a 30 (22%). A maioria dos professores da amostra atua em cursos presenciais, destaca-se que 77,3% não ministram nenhuma disciplina EAD. O número de disciplinas ministradas, nas modalidades presencial e a distância, está indicado na Figura 11.

Figura 11 - Número de disciplinas ministradas por semestre pelos professores participantes da pesquisa

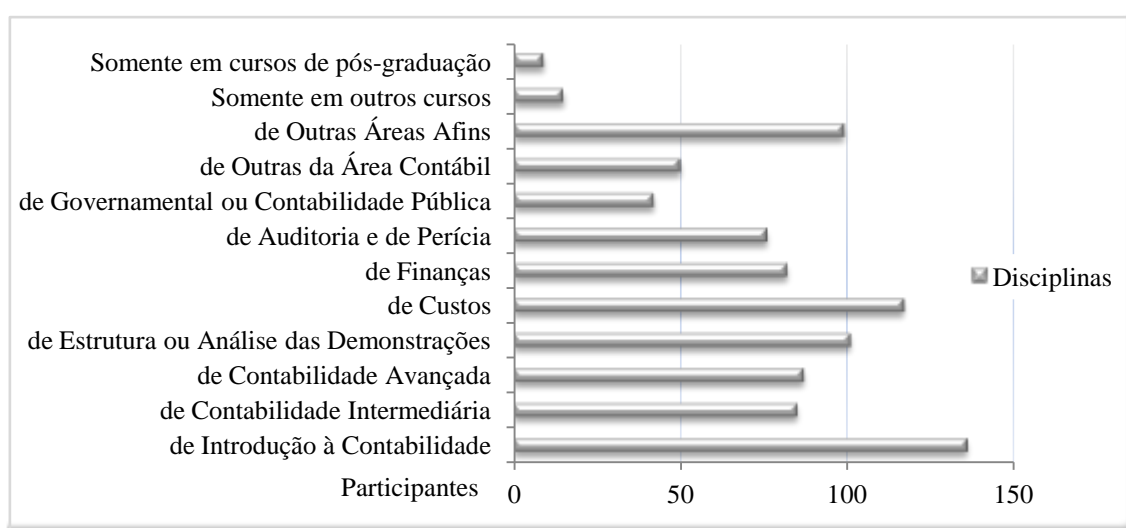


Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

<sup>91</sup> Apenas 0,8% dos Contadores são doutores, 6,3% são mestres e 45,7% somente têm o título de bacharel (CONSELHO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2013).

A totalidade (378) de professores da amostra tem disciplinas no presencial e, destes, 82 professores também ministram aulas em disciplinas EAD (22,8%). Em geral, os professores ministram de duas (31,7%), três (37,6%) ou quatro (12,4%) disciplinas presenciais por semestre. Adicionalmente, 12,2% deles ministram uma disciplina, 5,0%, duas e 5,6%, mais de três na EAD. Sendo assim, a carga horária dos professores de graduação em Ciências Contábeis é significativa, considerando que somente 38,5% atuam em regime de dedicação exclusiva e mais da metade (55%) também atuam no mercado profissional, em áreas públicas e privadas. A diversificação de disciplinas da grade curricular dos cursos entre os participantes da pesquisa consta na Figura 12.

Figura 12 - Disciplinas ministradas pelos professores participantes da pesquisa em 2014



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

No momento da participação da pesquisa, 4% (15 professores) estavam somente ministrando disciplinas para outros cursos e 2,4% (9 professores) somente para cursos de pós-graduação. Das principais disciplinas pertencentes ao eixo de formação profissional, considerando que os professores ministram mais de uma disciplina (Figura 11), 45,5% são professores de disciplinas de Contabilidade intermediária à avançada; 36% de disciplinas Introdutórias de Contabilidade; 31% de disciplinas de Custos; 26,7% de disciplinas de Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis, 26,2% de Outras sa Área Contábil, entre outras disciplinas.

Outro aspecto contemplado na caracterização da amostra diz respeito ao parâmetro relacionado à identificação da concepção epistemológica pelos sujeitos da pesquisa. Para tal, foi solicitado aos participantes que escolhessem a opção entre alternativas que mais representasse sua atitude como professor (Quadro 20).

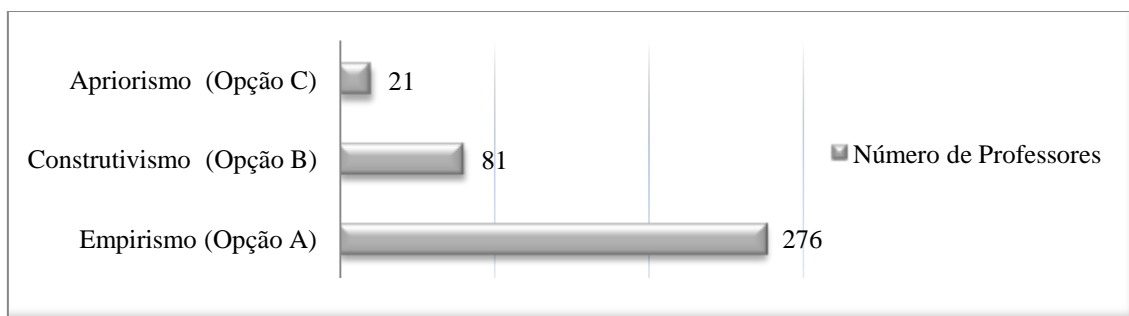
Quadro 20 - Evidências da concepção epistemológica dos sujeitos pesquisa em 2014

Opção	Sentença oferecida
A	O professor organiza os conteúdos e os expõe aos estudantes de forma clara e sequencial. Os estudantes prestam atenção e tomam notas das explicações da matéria. Existindo dúvidas, o professor responde aos questionamentos dos alunos, aproveitando para reforçar os pontos importantes do conteúdo. Após, o professor propõe atividades e exercícios aos alunos para fixação da matéria.
B	Iniciando um novo conteúdo, o professor propõe que os alunos em grupos apresentem possíveis soluções/explicações para uma situação-problema proposta, cuja resolução depende de conteúdos a serem estudados. Num momento seguinte, incentiva a pesquisa de campo ou bibliográfica para a busca de informações. Finaliza com uma sistematização das aprendizagens pelos estudantes, através da elaboração por eles de um texto, mapa conceitual, gráficos etc.
C	As aulas do professor são elaboradas para que os estudantes aprendam sozinhos. O aluno aprende por si mesmo e a função do docente é de ser um facilitador do aprendizado, ouvir e observar o fazer de seus alunos, interferindo o mínimo possível no seu processo de aprendizagem.

Fonte: Construção da pesquisa (2014).

De acordo com a fundamentação teórica, as sentenças se caracterizam em A - concepção instrucionista (empirismo), B - interacionista (construtivismo) e C - apriorista (apriorismo). O resultado desta consulta está ilustrado na Figura 13.

Figura 13 - Concepção epistemológica dos sujeitos da pesquisa em 2014



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Observa-se que a maioria (73%, 276 participantes) dos docentes optou pela sentença "A" que caracteriza a epistemologia instrucionista ou empirista, corrente epistemológica que defende a transmissão de conhecimento. Outros 21,4% (81 participantes) indicaram a opção "B" com características de que o conhecimento é construído pelo sujeito, concepção construtivista. Apenas 5,6% dos respondentes escolheram a opção "C", indicativa da concepção apriorista, com evidências de que o conhecimento nasce com o sujeito, correspondendo a 21 (vinte e um) professores participantes. Atribui-se este resultado ao processo de modelagem adotado pelos docentes e à ausência de formação pedagógica, conforme evidenciado na revisão da literatura.

Ao longo da pesquisa, para garantir sigilo, manteve-se o anonimato dos sujeitos e os dados identificativos não foram divulgados. Para sinalizar no texto um participante,

adotou-se a denominação  $P_n$ , onde "P" se refere ao professor respondente e "n" corresponde ao número de ordem no banco de dados.

### 7.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E DE ANÁLISE DE DADOS PARA CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE

Nesta seção são detalhados os procedimentos técnicos empregados no mapeamento e na identificação dos elementos constitutivos das competências docentes para professores da Educação Superior em Contabilidade e na validação da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade (analisados no Capítulo 8). Os dados primários e secundários foram coletados por pesquisa bibliográfica e por levantamento, respectivamente, detalhados na sequência.

#### 7.3.1 Coleta e análise de dados bibliográficos no mapeamento das competências

Os dados bibliográficos<sup>92</sup> para mapeamento das competências docentes e de seus elementos são as abordagens e as contribuições apontadas em estudos nacionais e internacionais sobre docentes de Ciências Contábeis. As palavras-chave utilizadas para busca em bases de dados na *web* foram: competência docente, professores de Contabilidade, Educação em Contabilidade, nos idiomas português, inglês e espanhol.

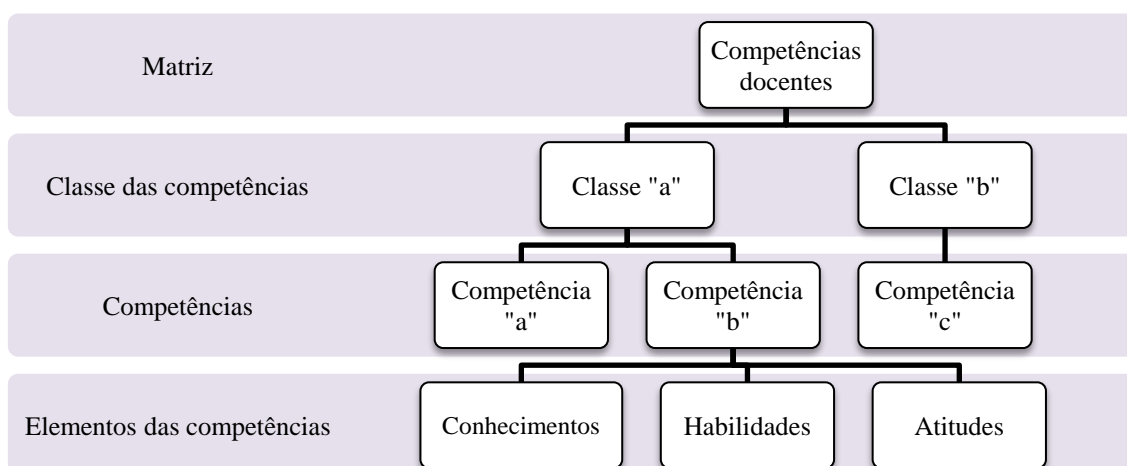
A partir da revisão teórica foi estruturado e organizado um banco de dados para registro das ocorrências identificadas na literatura científica e para possibilitar o estabelecimento de possíveis categorias de análise<sup>93</sup> (SELLTIZ *et al.*, 1987; BUNGE, 1998). O resultado revelou as seguintes categorias estruturantes: classe da competência, tipos de competência, seus elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes), por autores pesquisadores, conforme Figura 14.

---

<sup>92</sup> Contempla o levantamento das publicações científicas sobre o assunto nas bibliotecas, a seleção de fontes de referência, consulta a dicionários técnicos e consultas a especialistas, se necessário (SILVA, Antonio, 2003). As contribuições das pesquisas anteriores são importantes para o conhecimento e análise de um determinado assunto tema ou problema, de acordo com Gil (2007).

<sup>93</sup> Esta organização foi realizada à luz do referencial teórico, mediante a metodologia proposta por Bunge (1998), que consiste na identificação de características comuns e o estabelecimento de grupos de categorias. Conforme recomendado por Selltiz *et al.* (1987), a formação do conjunto de categorias atendeu aos princípios únicos de classificação, realizada de forma exaustiva e com categorias mutuamente excludentes.

Figura 14 - Procedimentos de elaboração da matriz de competências docentes



Fonte: Elaboração da autora (2014).

Os dados coletados por autores (APÊNDICE F) foram codificados nos parâmetros de ocorrência “1” e “0”, onde “1” representa a citação por algum pesquisador e “0” não citação. Após a codificação, os dados foram organizados por tabulação, a fim de identificar os componentes predominantes de cada categoria de análise. Dessa forma, o banco de dados teve por objetivo o estabelecimento de princípios orientadores da elaboração metodológica para identificação das competências docentes na Educação Superior em Contabilidade e de seus elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes). O Quadro 21 representa a estruturação desses procedimentos.

Quadro 21 – Codificação e tabulação de dados bibliográficos no mapeamento das competências docentes

<b>Categoria Classe da Competência</b>				
	Classe “a”	Classe “b”	[...]	Classe “n”
Autor(es) 1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Autor(es) 2	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
[...]	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Autor(es) n	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Tabulação	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$
<b>Categoria Competência</b>				
	Competência “a”	Competência “b”	[...]	Competência “n”
Autor(es) 1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Autor(es) 2	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
[...]	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Autor(es) n	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Tabulação	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$
<b>Categoria Elemento da Competência</b>				
	Elemento “a”	Elemento “b”	[...]	Elemento “n”
Autor(es) 1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Autor(es) 2	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
[...]	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Autor(es) n	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1	Ocorrência 0;1
Tabulação	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$	$\Sigma$

Fonte: Elaboração da autora (2014).

Desses procedimentos, resulta a Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, encaminhada aos sujeitos da pesquisa (seção 7.2) para validação por intermédio do procedimento técnico de levantamento, descrito na sequência.

### 7.3.2 Coleta e análise de dados por levantamento para validação da matriz

Para validação dos resultados preliminares, obtidos pela pesquisa bibliográfica, coletou-se dados empíricos pelo procedimento técnico de levantamento ou *survey*, pela técnica de questionário<sup>94</sup> junto à população. Os objetivos do estudo foram comunicados aos participantes por meio de declaração inserida no instrumento de coleta (APÊNDICE B). A declaração para participação na pesquisa e a autorização dos sujeitos para divulgação dos dados de forma sigilosa, conforme recomendações de Creswell (2010), foram coletadas via Termo de Consentimento inserido no próprio instrumento.

O questionário foi organizado em duas partes. A primeira, contemplou um conjunto ordenado de questões de múltipla escolha para identificação dos requisitos de tipicidade da amostra e sua caracterização, relativo aos dados:

- a) descritivos da amostra: gênero, faixa etária, formação acadêmica e 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 (apresentados na seção 7.2);
- b) da percepção do respondente sobre sua atuação de professor (concepção epistemológica) e sobre as qualificações técnica, acadêmica e pedagógica;
- c) da percepção da abrangência em relação às competências docentes a um bom professor de Contabilidade, na escala de 0 a 10.

A segunda parte do questionário teve por objetivo capturar a percepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao resultado do mapeamento das competências docentes e foram apresentadas com a descrição de seus elementos constitutivos. As opções de respostas foram elaboradas em múltipla escolha de forma escalonada em cinco graduações, da escala ordinal de Likert (LIKERT, 1975; LIKERT, 1979; GÜNTHER, 2003). As categorias de análise de dados são: i) concordância com seus elementos (5 concordo plenamente a 1 discordo plenamente); ii) importância da competência ao professor de Contabilidade (5 essencial a 1 sem importância); iii) relevância da

---

<sup>94</sup> Esse se caracterizou pela interrogação direta aos sujeitos, cujo comportamento se desejava conhecer, determinar características e opiniões da população de estudo (KERLINGER, 1980; GIL, 2007).

competência no trabalho docente em EAD (5 plenamente relevante a 1 não se aplica);  
iv) percepção do seu nível de desenvolvimento no momento do questionário (5 plenamente desenvolvida e 1 não desenvolvida), constantes do Quadro 22.

Quadro 22 - Categorias de análise de dados na validação da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade

Escala Categoria	5	4	3	2	1
Concordância da necessidade da competência docente para um professor do curso de Ciências Contábeis					
Competência "n": elementos "CHA"	Concordo plenamente	Concordo em grande parte	Concordo/discordo parcialmente	Discordo em grande parte	Discordo completamente
Importância da competência docente para um professor do curso de Ciências Contábeis					
Competência "n": elementos "CHA"	Essencial/fundamental	Muito importante	Importante	Mais ou menos importante	Sem importância
Relevância da competência docente para um professor do curso de Ciências Contábeis em EAD					
Competência "n": elementos "CHA"	Plenamente relevante	Relevante	Parcialmente relevante	Irrelevante	Não se aplica
Nível de desenvolvimento da competência docente do respondente no momento da pesquisa					
Competência "n": elementos "CHA"	Plenamente Desenvolvida	Desenvolvida em grande parte	Parcialmente desenvolvida	Pouco desenvolvida	Não desenvolvida

Fonte: Elaboração da autora (2014).

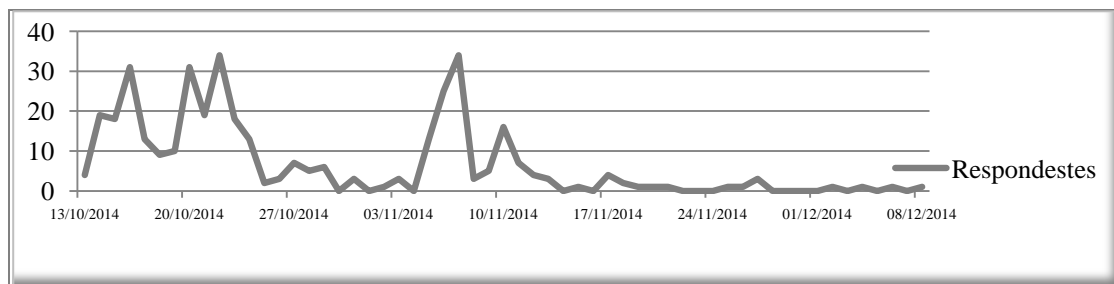
Nota: CHA: conhecimentos, habilidades e atitudes

Previamente à aplicação do questionário, foi realizado um teste para validar a consistência das questões e proceder os ajustes necessários no instrumento de coleta, junto ao corpo docente do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (DCCA) da UFRGS. Para tanto, foram firmados o Termo de Consentimento pela chefia (APÊNDICE C), o Termo de Declaração de Participação e a autorização prévia para divulgação dos dados da pesquisa de forma anônima, pelos sujeitos (APÊNDICE D). Após testado o instrumento, a versão final do questionário foi aplicada na população (seção 7.2), por meio de formulário *online* via *web* pela ferramenta Google Forms<sup>95</sup>.

O convite para participação na pesquisa foi enviado por *e-mail* no início do mês de outubro de 2014. As respostas foram recebidas entre 13 de outubro a 08 de dezembro de 2014. O recebimento de respostas mais expressivo ocorreu nos dez primeiros dias, com retorno de 56,8%. No final de outubro foi realizado um reenvio dos convites o que proporcionou um incremento de mais 34% na quantidade de respostas (Figura 15). No final do mês de dezembro de 2014 o questionário foi desativado.

<sup>95</sup> Disponível em:  
<[https://docs.google.com/forms/d/1v\\_U3N1qZzIvCSWfkEBbQhQviLA8vgpHhb2v1r3jIn7A/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1v_U3N1qZzIvCSWfkEBbQhQviLA8vgpHhb2v1r3jIn7A/viewform)>.

Figura 15 - Número de respostas no período de coleta de dados por levantamento



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Neste período, 378 (trezentos e setenta e oito) professores responderam ao questionário. Os dados coletados, primeiramente, foram tabulados em planilha Excel e tratados estatisticamente pelo *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Aplicou-se a metodologia de estatística descritiva para os procedimentos de caracterização da amostra (seção 7.2) e de validação (seção 8.2). O Quadro 23 demonstra os parâmetros adotados na análise descritiva de dados, com um nível de significância de 5%.

Quadro 23 - Parâmetros de análise descritiva dos dados coletados por levantamento

Parâmetro	Descrição	Fórmula
Média aritmética ( $\mu$ )	Somatório de todos os valores observados ( $x_i$ ) dividido pelo número total de observações ( $N_i$ )	$\frac{\sum (x_i)}{N_i}$
Desvio padrão ( $\sigma$ )	Representa a medida de variabilidade dos dados de uma distribuição de frequências em torno da média	$\sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{N_i - 1}}$
R Quadrado ( $R^2$ )	Coefficiente de regressão que indica quão bem a curva de regressão se ajusta aos dados	$R^2 = 1 - \frac{SQR}{SOT} = 1 - \frac{\sum \hat{U}_i^2}{\sum Y_i^2}$
Correlação	<i>Adjustment</i> resíduo: significativo	positivo > 2 e inverso < 2

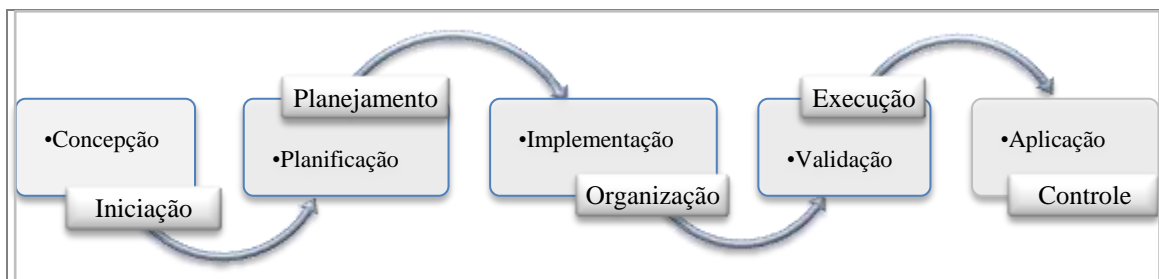
Fonte: Elaboração da autora com base em Gujarati (2000).

#### 7.4 PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DO MPCCEaD

O projeto para a construção do MPCCEaD atende à metodologia de elaboração e gerenciamento de projetos do *Project Management Institute* (PMI), composta das fases de iniciação, planejamento, execução, controle e encerramento (*PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE*, 2008). Para a qual, foram adotados os procedimentos de concepção, planificação, implementação e validação (BEHAR, 2009; ABBASI, 2013). A relação entre as fases de elaboração do projeto e os procedimentos de construção do modelo (evidenciados no Capítulo 9) está demonstrada na Figura 16.



Figura 16 - Metodologia de elaboração do projeto de construção do MPCCEaD



Fonte: Elaboração da autora (2014).

#### 7.4.1 Fase de iniciação: concepção do modelo

A fase de Iniciação consistiu na definição do escopo do projeto de construção do modelo proposto. Esta foi obtida com base na questão de pesquisa e nas diretrizes teóricas sobre construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências docentes e elaboração de modelos pedagógicos para a EAD, respeitando as especificidades observadas na área contábil e estão descritas no Quadro 24.

Quadro 24 - Diretrizes teóricas e premissas para construção do MPCCEaD

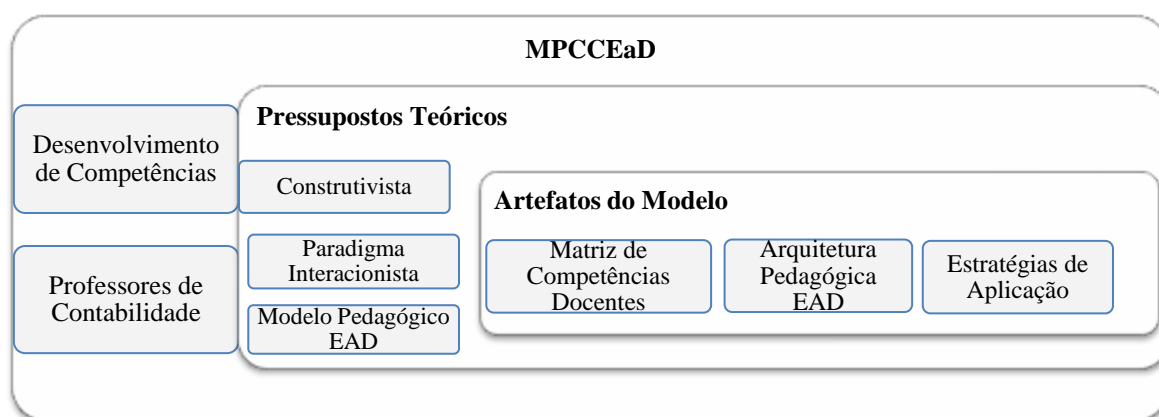
Pressuposto teórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>o conhecimento é construído pela ação dos sujeitos sobre o objeto de conhecimento; a afetividade contribui na construção de conhecimentos;</li> <li>competências docentes são desenvolvidas na prática pedagógica e via capacitação dos professores;</li> <li>reflexão sobre a prática sobre a pedagógica (reflexionamento e reflexão);</li> <li>modelos pedagógicos são construtos teóricos que sustentam e organizam a prática educativa.</li> </ul>
Contexto da EAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>a aplicação de uma arquitetura pedagógica EAD;</li> <li>estratégias de aplicação desenvolvidas sobre reflexão da prática pedagógica;</li> <li>uso de TIC nas atividades;</li> <li>aprendizagem centrada no estudante;</li> </ul>
Especificidades da área contábil	<ul style="list-style-type: none"> <li>a área contábil sofre os impactos decorrentes de fatores e avanços sociais, econômicos, científicos e tecnológicos que provocam alterações nas suas práticas e metodologias de apuração patrimonial em nível mundial;</li> <li>a Contabilidade passa por um momento de transição que promove, inclusive, ampliações nas funções do contador, e, conseqüentemente, na sua formação acadêmica. Esse processo impactou e provocou mudanças nas práticas contábeis que influenciam a sua educação superior;</li> <li>os docentes da área contábil são desafiados a compreenderem as novas dinâmicas transformadoras do processo de ensino e aprendizagem e incorporar novos arranjos institucionais, com flexibilização de horários e arquiteturas pedagógicas mais sofisticadas para atender a demanda do mercado globalizado e competitivo (DEL MUNDO; REFOZAR, 2013);</li> <li>que os modelos pedagógicos da área contábil carecem de mecanismos formadores das estruturas cognitivas que permitam aos docentes o entendimento do que seja necessário para o aprendizado em Contabilidade.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora (2014).

Os eixos teóricos foram definidos pela revisão da literatura, apresentados nos Capítulos 3 a 6, bem como, pela relação entre eles, abordada na seção 9.1, para um projeto de desenvolvimento de competências docentes. As informações ou artefatos objetos do modelo conceitual são produtos do próprio projeto, a saber: i) as

especificidades da docência em Ciências Contábeis (Capítulo 3); ii) os elementos de um modelo pedagógico para a EAD, compostos por arquitetura pedagógica e de estratégias de aplicação, elaborados com base no referencial (Capítulos 5 e 6); iii) a Matriz de Competências Docentes em Contabilidade (Capítulo 8), obtida conforme procedimentos metodológicos, representadas na Figura 17.

Figura 17 - Representação gráfica da concepção teórica do MPCCEaD



Fonte: Elaboração da autora (2014).

#### 7.4.2 Fase de planejamento: planificação do modelo

O procedimento de planificação consiste na elaboração do plano de ação para a construção do modelo teórico concebido. A formatação do plano de ação do MPCCEaD atende à recomendação de Behar (2009) para elaboração de modelos pedagógicos na modalidade EAD. O Quadro 25 elenca os quesitos considerados na planificação de sua arquitetura pedagógica.

Quadro 25 - Aspectos constituintes da arquitetura pedagógica do MPCCEaD

<b>Organizacionais</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Metodológicos</b>	<b>Tecnológicos</b>
objetivos da aprendizagem, definição de papéis, perfis dos atores, tempo e espaço	tipo de material e/ou elemento(s) utilizado(s), material instrucional, <i>software</i> educacional, páginas <i>web</i> , objetos de aprendizagem	seleção das técnicas procedimentos recursos informáticos sequência didática	definição do AVA; funcionalidades e/ou recursos de comunicação e interação

Fonte: Elaboração da autora com base em Behar (2009).

O planejamento e a organização das atividades do curso (Quadro 26) contemplaram as orientações metodológicas para um projeto de desenvolvimento de competências na área contábil, sugeridas por Abbasi (2013), envolvendo:

- a) o estabelecimento de quais competências desenvolver (*what*);
- b) o estabelecimento das aprendizagens, metas e objetivos (*why*);

- c) a definição do público-alvo aluno, facilitador e outras partes interessadas (*who*);
- d) a definição de aprendizagem, métodos e estratégias de facilitação a adotar (*with*);
- e) o local de realização do curso (*where*);
- f) quando será realizado (*when*).

Quadro 26 - Planejamento e organização metodológica das atividades de ensino do MPCCEaD

<b>Proposição</b>	<b>Atividades de Ensino</b>	<b>Competência a</b>	<b>Competência b</b>	<b>[...]</b>	<b>Competência n</b>	<b>Geral</b>
	Objetivos educacionais pretendidos					
	Resultados de aprendizagem esperados					
	Programa: embasamento teórico					
	Metodologias adotadas					
	Atividades propostas					
	Habilidades a desenvolver					
	Atitudes esperadas					
	Materiais instrucionais utilizados					
	Recursos informáticos empregados					
	Carga horária necessária					

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

### 7.4.3 Fase de organização: implementação do modelo

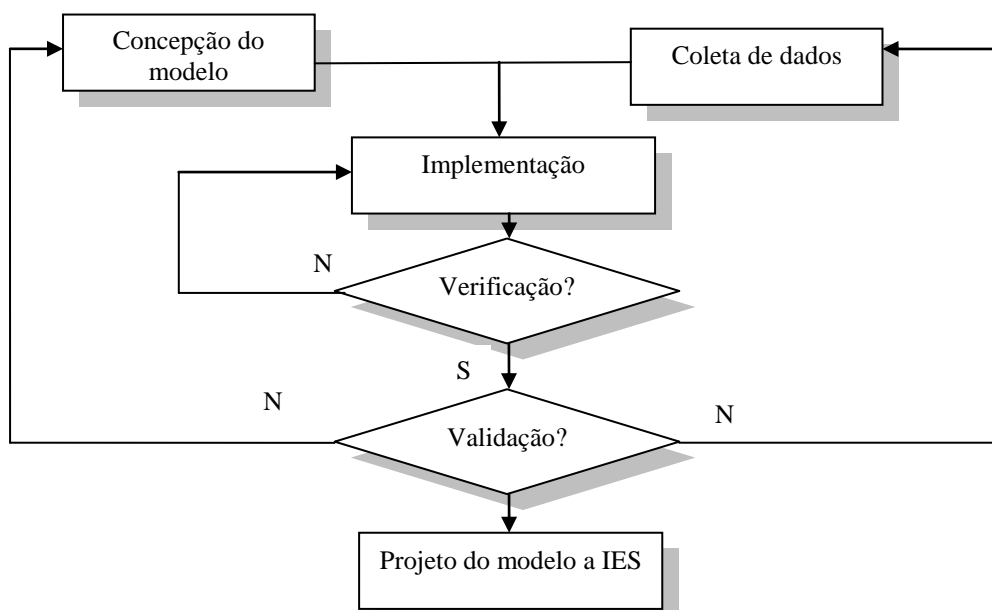
Esta fase se refere à implementação do modelo com base no planejamento realizado. Com o modelo teórico concebido, os dados bibliográficos foram coletados para desenvolvimento da arquitetura pedagógica EAD, procedeu-se a elaboração do plano de ensino, a preparação dos materiais e a organização do AVA, contemplando a Matriz de Competências Docentes em Contabilidade (Capítulo 8) obtida conforme procedimentos apresentados na seção 7.3. Desses procedimentos resulta o Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por EAD, aplicado posteriormente (seção 9.3).

Conforme recomendado por Bickman, Rog e Hedrick (1998) foi realizada uma verificação do MPCCEaD, a fim de avaliar situações não previstas e fornecer elementos para precisão das análises na versão final do modelo. Esta foi efetuada com um docente com conhecimentos pedagógicos em EAD.

#### 7.4.4 Fases de execução e de controle: validação do modelo

Os procedimentos de aplicação do MPCCEaD estão detalhados na seção 7.5. A validação do modelo consistiu em focar se os requisitos eram ou não, suficientemente, detalhados e completos para permitir o desenvolvimento de uma solução, sem a necessidade de clarificação adicional. Uma vez validado, a versão final do projeto do MPCCEaD pode ser submetida em uma IES. A Figura 18 ilustra os procedimentos realizados.

Figura 18 - Procedimentos de implementação e de validação do MPCCEaD



Fonte: Elaboração da autora com base em Bickman, Rog e Hedrick (1998).

#### 7.5 PROCEDIMENTOS PARA APLICAÇÃO DO MPCCEaD

A aplicação do MPCCEaD (seção 9.4) foi executada pelo procedimento técnico de grupo focado<sup>96</sup>, por intermédio de um curso de extensão realizado na UFRGS. A Coordenação do curso esteve sob a responsabilidade da pesquisadora. O grupo foi composto por um pequeno número de professores integrantes da população de pesquisa, que atenderam aos quesitos de seleção e tipicidade da amostra (seção 7.2).

O procedimento de grupo focado teve por finalidade a obtenção de dados empíricos à realização de um estudo profundo e exaustivo, com o envolvimento dos

<sup>96</sup> A principal característica da pesquisa com grupos focados é a obtenção de dados empíricos, por meio de uma ação com o envolvimento dos pesquisadores e dos participantes (GIL, 2007). Pequenos grupos da população podem representá-la de forma exemplar, se selecionados adequadamente ao escopo da pesquisa (DEMO, 1996).

sujeitos e da pesquisadora, num processo de desenvolvimento da competência Pedagógica, resultante da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade (Capítulo 8).

Quando necessária, no texto, a indicação do professor participante encontra-se descrita pela denominação codificada Professor-aluno, acompanhada de uma letra do alfabeto grego. Por exemplo Professor Alfa, sem variação de gênero (todos no masculino) e sem a ordenação alfabética dos nomes da lista de participantes do curso. Também, quando necessário, foram procedidos mínimos ajustes nas escritas dos participantes (supressão de texto [...], ajuste de substantivo e ou adjetivos indicativos de gênero por "o/a", substituição do nome de colegas pela denominação do sujeito na pesquisa, entre outros), garantindo o anonimato dos sujeitos, nesta etapa da pesquisa.

O papel dos professores-alunos foi o de atuarem num contexto real de capacitação docente, realizando as atividades do curso 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. A finalidade foi observar e registrar, de forma fidedigna, atos, fatos e relatos que se buscou significar<sup>97</sup>, no início, durante e após o Curso. A proximidade da pesquisadora possibilitou o aprofundamento dos estudos sem prejuízo da imparcialidade da pesquisa científica, pelo método interpretativo, conforme preconizado por Demo (1996).

### **7.5.1 Procedimentos de desenvolvimento do curso de capacitação**

O desenvolvimento do curso denominado de Competência Pedagógica em Contabilidade foi realizado obedecendo três fases: planejamento, realização e relatório, detalhadas na sequência.

#### ***7.5.1.1 Fase de planejamento do curso de capacitação docente***

Na fase de planejamento foram previstos os aspectos da arquitetura pedagógica, as estratégias de aplicação, a preparação do ambiente de aprendizagem Moodle, a seleção dos materiais disponibilizados, a divulgação do curso e as inscrições dos participantes. A arquitetura pedagógica e as estratégias de aplicação atenderam aos procedimentos de construção do MPCCEaD, especificados na seção 7.4.

---

<sup>97</sup> De acordo com a Teoria da Ação, a análise do significado dado pelo sujeito ao objeto, num determinado contexto, deve ser conduzida a partir do ponto de vista do ator da ação e não do observador (ALENCAR, 2002).

Esta ação de capacitação representa uma iniciativa de qualificação docente aplicada à Educação Superior, na modalidade de EAD, cujo público-alvo ministre disciplinas do eixo de formação profissional da grade curricular de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. O número de vagas ofertado foi de 20 (vinte), divulgado via *e-mail*, no período de fevereiro a março de 2015.

O curso teve por escopo conteúdos instrucionais relativos às teorias da aprendizagem, presentes nos elementos da competência Pedagógica. A elaboração do plano de ação foi orientada pelo paradigma educacional interacionista. As definições e detalhamentos do Plano de Ensino do Curso e do Cronograma de Atividades de Ensino (APÊNDICE H), atendem ao planejamento por encontro, constante no Quadro 26. O curso contou com uma equipe multidisciplinar integrada sob a coordenação da pesquisadora. Os papéis e as responsabilidades da equipe estão sintetizados no Quadro 27.

Quadro 27 - Equipe de trabalho na aplicação do MPCCEaD

<b>Equipe</b>	<b>Formação</b>	<b>Responsabilidades</b>
Coordenação	Ciências Contábeis	Coordenação do curso na UFRGS, inscrição dos participantes e elaboração do relatório da ação de extensão.
Pesquisadora	Ciências Contábeis	Planejamento do curso, elaboração das atividades, construção do AVA, disponibilização dos materiais aos participantes e condução dos procedimentos da pesquisa.
Professor	Educação	Validação do plano de ensino e das atividades propostas, revisão dos conteúdos e do AVA.
Tutor	Ciências da Computação	Mediação do processo de ensino e aprendizagem, guiando e orientando os professores-alunos na realização das tarefas e compreensão dos materiais, de forma a contribuir com o professor na comunicação com os participantes.
Bolsista Monitor	Informática na Educação	Organização dos materiais instrucionais nas ferramentas do AVA, conforme Plano de Atividades elaborado pelo professor e pela pesquisadora; contribuição com os participantes no uso das TIC.

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

Após a organização do AVA foi realizado um teste no mês de março de 2015 para validação da formatação do Moodle, dos materiais e das atividades disponibilizados com três professores do curso de graduação em Ciências Contábeis do DCCA da UFRGS. Os ajustes que se fizeram necessários foram procedidos e a realização do curso ocorreu no semestre letivo de 2015/1.

### ***7.5.1.2 Fase de realização do curso de capacitação docente***

O curso de extensão teve início em 06 de abril de 2015 e encerrou as atividades em 31 de julho de 2015. Foi ofertado pelo Moodle Institucional da UFRGS, perfazendo um total de 60 horas/aula. O objetivo educacional do curso foi capacitar os docentes

para compreender o processo da construção do conhecimento dos sujeitos da aprendizagem e refletir sobre o pressuposto epistemológico que sustenta sua prática pedagógica.

O curso recebeu 16 (dezesesseis) inscrições com duas desistências posteriores. Totalizou 14 (quatorze) participantes, sendo 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.

Durante essa fase, os participantes foram incentivados a usar diversas ferramentas com adoção das TIC para realização das atividades assíncronas propostas no Plano de Atividades, com o apoio do AVA (fórum de debates, diário de bordo, sala de bate-papo, *e-mail*, enquete, *wiki*, biblioteca, entre outros).

#### ***7.5.1.3 Fase de relatório do curso de capacitação***

Após a conclusão do curso, a professora Coordenadora da Ação de Extensão elaborou o relatório final no Sistema de Extensão, disponível no Portal do Servidor da UFRGS. Este contempla os esclarecimentos sobre o desenvolvimento da ação, o registro da carga horária efetiva, o cadastro dos participantes e encaminhamento da ação para a avaliação e homologação nas instâncias pertinentes da instituição.

Depois de finalizado o trâmite e as homologações necessárias, os certificados dos participantes foram disponibilizados pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, no seu Portal de Extensão e a ação encerrada e arquivada.

#### **7.5.2 Procedimentos de coletas e de análises dos dados na aplicação do MPCCEaD**

Os procedimentos adotados nas coletas e nas análises e interpretações de dados quando da aplicação do MPCCEaD estão detalhados a seguir.

### 7.5.2.1 Dados e procedimentos de coletas na aplicação do MPCCEaD

Ao iniciar o curso no primeiro acesso ao Moodle foi solicitado aos professores participantes que respondessem um Questionário de Informações Docentes, cujo *link* direcionava à página *web* do questionário<sup>98</sup>, realizado com o auxílio da ferramenta Google Forms. A elaboração do questionário atendeu à metodologia adotada na etapa anterior da pesquisa, descrita na sub-seção 7.3.2. O objetivo do estudo foi comunicado aos participantes por meio de declaração inserida no instrumento de coleta (APÊNDICE E). O instrumento de coleta de dados contemplou um conjunto ordenado de questões relativos à:

- a) caracterização dos sujeitos: gênero, faixa etária, formação acadêmica e 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;
- b) percepção sobre o nível de desenvolvimento de suas competências docentes, numa escala de 0 (nada desenvolvida) a 10 (plenamente desenvolvida) naquele momento;
- c) 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).

Por sua vez, os dados empíricos gerados pelos participantes durante a realização do Curso foram capturados<sup>99</sup> no Moodle e por apontamentos da pesquisadora. Eles foram obtidos por meio dos registros no relatório de *logs* e nas ferramentas do AVA: Perfil, Enquete, Diário, Fórum, *Chat*, Webconferência, *Wiki*, Portfólio do Participante e Sala de Entrega.

Os dados foram organizados e tabulados por professor-aluno, na ordem progressiva de realização das atividades, categorizados em dados observáveis<sup>100</sup> (exógenos) e dados epistemológicos (endógenos).

<sup>98</sup> <[https://docs.google.com/forms/d/1u12QzFXyYbX8ab9yJE-7e4q\\_KWkyaFE151BZtQ8Jl4bA/viewform](https://docs.google.com/forms/d/1u12QzFXyYbX8ab9yJE-7e4q_KWkyaFE151BZtQ8Jl4bA/viewform)>.

<sup>99</sup> Com base na revisão da literatura, foi elaborado um protocolo de registro de informações por professor-aluno para contribuir na uniformização dos dados coletados (SILVA, 2003), contemplando notas descritivas e notas reflexivas da pesquisadora (CRESWELL, 2010). O protocolo foi um instrumento flexível, periodicamente revisto, a fim de possibilitar os ajustes quando necessários para atender aos objetivos da investigação.

<sup>100</sup> Aquilo que a experiência permite comprovar em uma leitura imediata dos fatos presentes por si mesmos.



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.

#### ***7.5.2.2 Análise e interpretação de dados na aplicação do MPCCEaD***

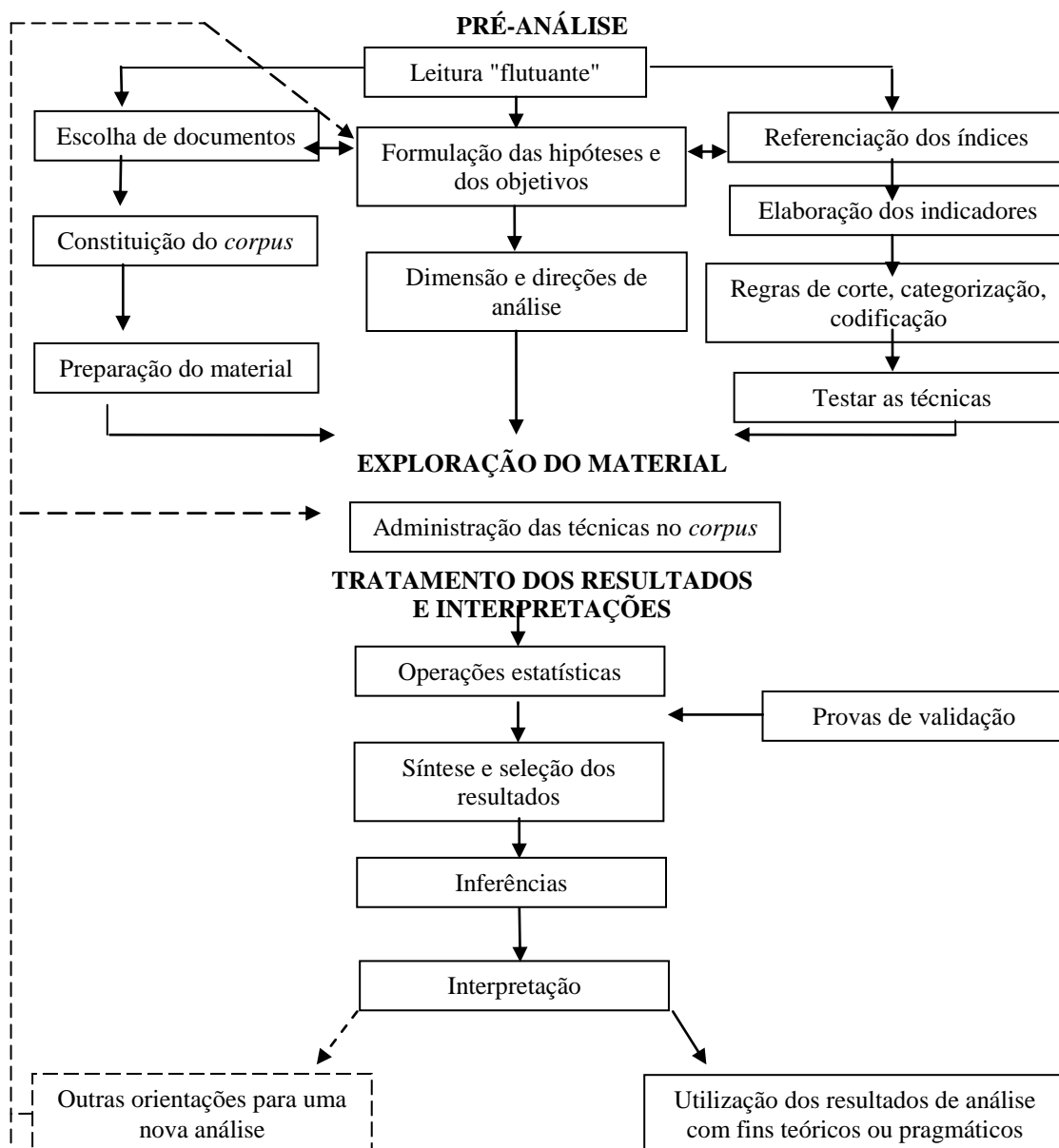
Nesta etapa da pesquisa, os dados foram analisados (seção 9.3) por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), numa perspectiva fenomenológica, a fim de permitir a interpretação dos significados criados pelos sujeitos com base no método interpretativo (ALENCAR, 2002; BARDIN, 2009), à luz da Teoria da Epistemologia Genética. Os procedimentos de organização, de análise e de interpretação de dados consistiram em pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferências e interpretações, ilustrados na Figura 19.

Na pré-análise, de acordo com Bardin (2009), procedeu-se à leitura da totalidade dos relatos registrados no Diário do Participante e nos Fóruns de discussão e à organização e sistematização das ideias principais e dos temas comuns entre os participantes com objetivo de estabelecer as categorias da análise do conteúdo.

O estabelecimento de 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).

As categorias de análise são: i) contexto da docência; ii) interesse de assimilação e conhecimentos prévios; iii) prática pedagógica; iv) reflexões sobre a prática pedagógica.

Figura 19 - Desenvolvimento da análise de conteúdo



Fonte: Bardin (2009, p. 128).

Da categorização preliminar procedeu-se à: i) escolha dos documentos Questionário, Diários e Fóruns submetidos à análise por intermédio de regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; ii) formulação dos objetivos de análise; iii) referenciação das unidades comparáveis extraídas do texto dos documentos selecionados nas categorias de análise; iv) preparação do material a ser analisado pela tabulação dos dados extraídos do Moodle em arquivo Excel, por unidades de registro principal e secundárias.

Na etapa exploração do material, em função das decisões tomadas na pré-análise, realizou-se a codificação e a tabulação dos dados, considerando a única unidade de registro *por personagem*: professor-aluno. A fase de tratamento dos resultados e interpretações visou apreciar as diferentes construções e significados conferidos pelos

professores-alunos, estabelecendo a relação entre os dados empíricos e a teoria. Nesta fase foram identificados temas e suas relações causais, bem como o apontamento de novas questões evidenciadas na análise. As questões, não contempladas no escopo da pesquisa, abrem espaços para futuras investigações.

Para tais procedimentos, definiu-se as regras de enumeração com base nas unidades de contexto, estabelecida em relação às categorias de análise (Quadro 28).

Quadro 28 - Codificação e tabulação dos dados da análise de conteúdo na aplicação do MPCCEaD

<b>Categoria de análise</b>	<b>Unidade de registro secundária</b>	<b>Unidade de contexto</b>
Contexto da docência	por documento: Questionário	percentuais dos dados de caracterização dos sujeitos (seção 7.5.2a); lista de iniciativas de capacitação anteriores; níveis de competências docentes declarados (pólos de intensidade de 0 a 10/seção 7.5.2a);
Prática pedagógica		frequência (sempre, frequentemente, raramente, nunca e desnecessário); concordância (concordo plenamente, concordo em grande parte, concordo ou discordo parcialmente, discordo em grande parte e discordo completamente); pressuposto epistemológico; paradigma norteador;
Interesses de assimilação	por documento: Diário e Fórum	Interesse sobre o objeto de estudo; Pontos fortes e pontos fracos;
Conhecimentos prévios	por documento: Diário e Fórum; e	Níveis de competências docentes;
Reflexões sobre a prática	por acontecimento: atividades do curso	Evidências de atividades cognitivas.

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

## 7.6 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 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 e considerando o processo e não somente os resultados e o produto (MERRIAM, 1998). A pesquisa qualitativa apresenta implicações apontadas pelo autor e identificadas nesta tese:

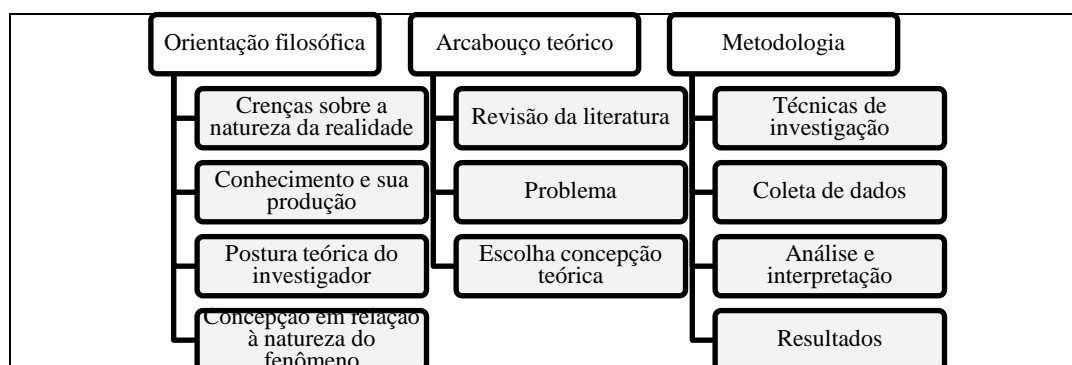
- a) processos complexos e não lineares de coleta e de análise dos dados que implicaram atividades intuitivas de redução, organização e interpretação dos dados pela pesquisadora, nas diferentes etapas de investigação;

- b) o tratamento do *corpus* de pesquisa à luz da revisão de literatura, com teorização sobre os dados;
- c) processo recursivo, dinâmico e dedutivo de análises e de interpretações de dados, raramente concretos, abrangendo interpretações com embasamento teórico.

A abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa 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. Nesse sentido, 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 observado por Creswell (2010, p. 209), 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".

A ocorrência de obstáculos pode comprometer a análise dos dados, entre eles (MINAYO *et al.*, 1994): i) ilusão do pesquisador em ver conclusões a primeira vista levando a simplificação dos dados e conclusões superficiais e equivocadas; ii) envolvimento demasiado do pesquisador com os métodos e as técnicas que prejudiquem os seus significados; iii) dificuldade de articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos, distanciando a pesquisa da fundamentação teórica. Para minimizar a ocorrência desses obstáculos, a pesquisa foi planejada e conduzida com procedimentos metodológicos pré-definidos nas fases decisória e construtiva da pesquisa, atendendo a seu escopo. Os elementos foram seguidos, nas diferentes etapas de construção da tese, de forma fidedigna ao planejado tendo por base o *design* da pesquisa, obedecendo aos elementos básicos: a orientação filosófica, o arcabouço teórico e o método de investigação (MERRIAM, 1998), conforme Figura 20.

Figura 20 - Construção do objeto da pesquisa



Fonte: Elaborada com base em Merriam (1998).

## 8 MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE

Neste capítulo demonstram-se os processos de construção e de validação da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade e os resultados obtidos, conforme previsão metodológica.

### 8.1 CONSTRUÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE

Inicialmente, procedeu-se o registro das ocorrências encontradas de dados bibliográficos nacionais e internacionais de estudos anteriores (APÊNDICES F-G). Os dados coletados foram agrupados em três categorias estruturantes do mapeamento: *classe*, *competência* e *elementos* e analisados em conformidade com os preceitos teóricos adotados (Capítulo 4).

No tocante às citações na literatura relativas à categoria *classe* de competências docentes, constata-se poucos pesquisadores abordando o assunto, entre eles, apenas dois autores da área contábil: Nossa (1999) e Miranda (2011). Constata-se, também, a predominância da classe Pedagógica, seguida da Técnica, Social, Política e Intelectuais ou Cognitivas. Outras são apontadas pelos pesquisadores da área contábil: Exploratórias ou Investigativas, Tecnológicas, Formação Educacional e Econômica. O Apêndice F demonstra as abordagens empregadas pelos autores (classe, tipo, modalidade), ordenadas por maior frequência obtida.

Em relação à revisão da literatura na categoria *competências* são identificados diversos autores abordando o tema, empregando terminologias diversificadas. O Quadro 29 apresenta o resultado das competências mais citadas, ordenadas pela frequência apurada na pesquisa. O conjunto completo das ocorrências encontra-se no Apêndice G, incluindo outras competências não descritas no quadro, com menores frequências apuradas.

Quadro 29 - Codificação e tabulação de dados categoria de análise *competências* na construção da matriz

<b>Terminologias identificadas</b>	<b>fr</b>	<b>Autores</b>
Competência pedagógica/ didático-pedagógica/ Conhecimento pedagógico (didático-geral)/ Conhecimento didático do conteúdo  Sugestão: Pedagógica, Metodológica e Didática	23	Shulman (1986); Durand (1998); Zabala (1998); Pimenta (1998); Braslavsky (1999); Kuenzer (1999); Nossa (1999); Silva, T. (2000); Swain e Stout (2000); Shulman (2001); Giorgi, Pizolato e Morettin (2001); Pimenta (2002); Heijden e Beatrice (2003); Masetto (2003); Shulman (2005); Gil (2006); Pereira, M. (2007); Lowaman (2007); Vasconcelos, M. (2009); Bozu e Herrera (2009); Nóvoa (2009); Marchall <i>et al.</i> (2010); Miranda (2010); Miranda (2011); Del Mundo e Refozar (2013); Slomski <i>et al.</i> (2013).
Conhecimento do conteúdo/ da área de conhecimento específico/ Competência Técnica (domínio do conteúdo específico)  Sugestão: Técnica	13	Shulman (1986); Zabala (1998); Pimenta (1998); Kuenzer (1999); Nossa (1999); Giorgi, Pizolato e Morettin (2001); Shulman (2001); Laffin (2001); Laffin (2002); Pimenta (2002); Shulman (2005); Gil (2006); Pereira, M. (2007); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Miranda (2010); Marchall <i>et al.</i> (2010); Miranda (2011); Del Mundo; Refozar (2013).
Habilidade de Comunicação/ Comunicação/ Saber se comunicar  Sugestão: Comunicação	13	Durand (1998); Silva, T. (2000); Swain e Stout (2000); Zabalza (2003); Karawejczyk e Estivaleta (2003); Lowaman (2007); Pereira, M. (2007); Bozu e Herrera (2009); Nóvoa (2009); Imbernón (2010); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Marchall <i>et al.</i> (2010); Del Mundo e Refozar (2013).
Capacidade de organização/ Organizar e dirigir situações de aprendizagem/ Metodologias/ Estratégias Sugestão: Organização	12	Kuenzer (1999); Perrenoud (2000); Swain e Stout (2000); Zabalza (2003); Kraemer (2005); Gil (2006); Nóvoa (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Vasconcelos, M. (2009); Bozu e Herrera (2009); Marchall <i>et al.</i> (2010); Del Mundo e Refozar (2013).
Planejamento do processo de ensino e aprendizagem/ Construção de práticas docentes Sugestão: Planejamento	10	Kuenzer (1999); Swain e Stout (2000); Giorgi, Pizolato e Morettin (2001); Laffin (2001); Laffin (2002); Zabalza (2003); Kraemer (2005); Gil (2006); Lowaman (2007); Nóvoa (2009); Del Mundo e Refozar (2013).
Reflexão (s/prática)/ Saber decidir de forma reflexiva pelas melhores estratégias/Repensar e reorganizar Sugestão: Reflexão	9	Demo (1994); Paquay <i>et al.</i> (2001); Laffin (2001); Laffin (2002); Masetto (2003); Kraemer (2005); Hernandes, Peleias e Barbalho (2006); Nóvoa (2009); Imbernón (2010).
Conhecimento do currículo/ dos objetivos, finalidades e os valores educativos; Saberes curriculares relacionados aos programas (objetivos, conteúdos, métodos)/ Saber escolher entre a variedade de conhecimentos e técnicas Sugestão: Curricular	9	Shulman (1986); Giorgi, Pizolato e Morettin (2001); Shulman (2001); Paquay <i>et al.</i> (2001); Laffin (2001); Laffin (2002); Negra (2003); Tardif (2000); Shulman (2005); Tardif (2008); Miranda (2010); Miranda (2011); Del Mundo e Refozar (2013).
Capacidade de pesquisa / Metodologia científica Conhecimento Científico Sugestão: Pesquisa	9	Demo (1994); Paquay <i>et al.</i> (2001); Laffin (2001); Laffin (2002); Heijden e Beatrice (2003); Pereira, M. (2007); Bozu e Herrera (2009); Imbernón (2010); Marchall <i>et al.</i> (2010); e Miranda (2010); Miranda (2011).
Administrar a progressão das aprendizagens/ Avaliação e revisão dos critérios Sugestão: Avaliativa	8	Perrenoud (2000); Swain e Stout (2000); Giorgi, Pizolato e Morettin (2001); Zabalza (2003); Kraemer (2005); Gil (2006); Nóvoa (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009).
Habilidade de trabalho em equipe/ Trabalho em equipe Sugestão: Trabalho em equipe	7	Durand (1998); Perrenoud (2000); Zabalza (2003); Pereira, M. (2007); Nóvoa (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009); Marchall <i>et al.</i> (2010).
Utilizar novas tecnologias/ Gestão novas tecnologias/ Exploração de novos ambientes de aprendizagem Sugestão: Tecnológica	7	Perrenoud (2000); Masetto (2003); Zabalza (2003); Kraemer (2005); Lowaman (2007); Imbernón (2010); Konrath, Tarouco e Behar (2009).

continua

Em continuação

<b>Terminologias identificadas</b>	<b>fr</b>	<b>Autores</b>
Formação permanente/ Saber aprender/ Participação em Educação continuada/ Saber aprender de uma forma contínua em toda sua carreira/ Administrar sua própria formação contínua Sugestão: Autonomia	7	Demo (1994); Perrenoud (2000); Paquay <i>et al.</i> (2001); Laffin (2001); Laffin (2002); Giorgi, Pizolato e Morettin (2001); Karawejczyk e Estivaleta (2003); Marchall <i>et al.</i> (2010).
Habilidade de relacionamento interpessoal/ Aptidões sociais/ Convivência social Sugestão: Social	6	Durand (1998); Nossa (1999); Zabalza (2003); Pereira, M. (2007); Imbernón (2010); Del Mundo e Refozar (2013).
Competência institucional/ Participar da administração da escola Sugestão: Política	6	Braslavsky (1999); Perrenoud (2000); Zabalza (2003); Nóvoa (2009); Imbernón (2010); Slomski <i>et al.</i> (2013).
Análise / Reflexão crítica/ Saber analisar criticamente suas ações e resultados Sugestão: Análise	5	Durand (1998); Perrenoud (2000); Paquay <i>et al.</i> (2001); Laffin (2001); Laffin (2002); Imbernón (2010).
Competência de teorização das práticas Sugestão: Didática	5	Demo (1994); Zabalza (2003); Hernandes, Peleias e Barbalho (2006); Lowaman (2007); Del Mundo e Refozar (2013).
Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho Sugestão: Afetiva	5	Perrenoud (2000); Swain e Stout (2000); Giorgi, Pizolato e Morettin (2001); Paquay <i>et al.</i> (2001); Lowaman (2007); Konrath, Tarouco e Behar (2009).

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

O levantamento evidencia uma multiplicidade de competências para o exercício da docência indicada na literatura, bem como uma diversidade de autores pesquisando sobre a temática. Da mesma forma, como já observado na análise da categoria classe, os pesquisadores adotam diferentes terminologias para tratar o assunto (APÊNDICE F). Isso evidencia que ainda não está suficientemente clara, aos pesquisadores, a definição de competências e, conseqüentemente, a de competências docentes. São empregados os termos: conhecimentos, habilidades, capacidades, saberes, competências, atitudes, áreas de domínios, fenômenos e conjuntos. Alguns autores adotam classificações, outros citam apenas alguns de seus elementos (conhecimentos ou habilidades ou atitudes).

As citações mais frequentes apuradas, já sugerindo uma terminologia ao seu mapeamento, são as competências: Pedagógica, Metodológica, Didática, Técnica, Comunicação, Organização, Planejamento, Curricular, Reflexão, Análise, Pesquisa, Avaliação, Trabalho em Equipe, Tecnológica, Autonomia, Social, Afetiva e Política. Estas são analisadas qualitativamente quanto ao enquadramento em prováveis classes, com base nas contribuições dos pesquisadores (APÊNDICE F). O resultado desse procedimento (Quadro 30) indica as classes: Educacional, Acadêmica ou Específica, Cognitiva, Social, Institucional ou Política e Investigativa ou de Pesquisa.

Quadro 30 - Codificação e tabulação de dados categoria de análise *classe* na construção da matriz

<b>Classe</b>	<b>Contemplam as contribuições bibliográficas</b>	<b>Autores</b>
<b>Educacional</b>	conhecimento pedagógico geral (do processo de ensino-aprendizagem, dos alunos, da aprendizagem; dos contextos educativos, das finalidades e dos valores educativos, da concepção e gestão do currículo, das TIC, das ferramentas), conhecimento pedagógico do conteúdo, domínio da teoria e da prática da tecnologia da educação, teorização das práticas, reflexão sobre sua prática pedagógica, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem (os objetivos gerais da disciplina, o processo de avaliação da aprendizagem, dos recursos didáticos, as estratégias metodológicas, dos programas, projetos, as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, dos tutores); didática: refere-se à capacidade de conhecer, saber selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar e recriar ou criar estratégias de intervenção didáticas efetivas, inclusive as novas tecnologias, habilidades de fazer preleções e conduzir discussões; tutoria aos alunos: dar suporte em tarefas cognitivas, dar suporte em tarefas cognitivas; participar da administração da escola.	Shulman (1986); Demo (1994); Zabala (1998); Braslavsky (1999); Perrenoud (2000); Masetto (2003); Zabalza (2003); Shulman (2005); Lowman (2007); Bozu e Herrera (2009); Nóvoa (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009).
<b>Acadêmica ou Específica</b>	domínio de conhecimentos de sua área de atuação, conhecimento do conteúdo disciplinar (específico) atrelado ao entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto em uma área específica, ao conhecimento da prática profissional do docente, proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada, a fim de dar um significado para o conteúdo que está sendo ensinado para a efetivação da aprendizagem; capacidade para abrir-se ao trabalho interdisciplinar, para aplicar um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos.	Shulman (1986); Zabala (1998); Braslavsky (1999); Masetto (2003); Konrath, Tarouco e Behar (2009).
<b>Cognitiva</b>	capacidade de analisar situações complexas, capacidade de análise e de reflexão, saber decidir de forma reflexiva pelas melhores estratégias; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; promover autorreflexão; saber escolher entre uma variedade imensa de conhecimentos e técnicas; saber analisar criticamente suas ações e resultados; saber aprender de uma forma contínua em toda sua carreira (formação permanente) e administrar sua própria formação contínua.	Houston (1988); Demo (1994); Zabala (1998); Perrenoud (2000); Paquay <i>et al.</i> (2001); Karawejczyk e Estivalette (2003); Konrath, Tarouco e Behar (2009).
<b>Social</b>	princípios relacionados com a relação professor-aluno e aluno-aluno; capacidade de comunicação e relacionamento com os alunos; capacidade de transformar ideias e conhecimento em mensagens de ensino claras; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; capacidade de construir mensagens contendo informações e afeto; tornar-se presente na comunicação: opinar, informar, estabelecer e manter contato a distância, convidar alunos para participar, corrigir; trabalhar em equipe; relacionamento interpessoal; compromisso ético, social e moral, informar e envolver os pais; capacidade de aprender a compreender e sentir com o outro; conhecer e compreender a cultura dos estudantes, as peculiaridades das comunidades, formas de funcionamento da sociedade civil e sua relação com o Estado, à tolerância, coexistência e cooperação entre diferentes; habilidade de liderança; atitudes e habilidade de empatia, flexibilidade, comprometimento, proatividade, responsabilidade.	Houston (1988); Braslavsky (1999); Perrenoud (2000); Masetto (2003); Zabalza (2003); Karawejczyk e Estivalette (2003); Pereira, M. (2007); Lowman (2007); Nóvoa (2009); Bozu e Herrera (2009); Imbernón (2009); Konrath, Tarouco e Behar (2009).
<b>Investigativa ou Acadêmica</b>	capacidade de pesquisa, análise de sua prática por estudos empíricos; conhecimento de metodologia científica.	Houston (1988); Demo (1994); Zabala (1998); Pereira, M. (2007); Bozu e Herrera (2009).

continua



Em continuação

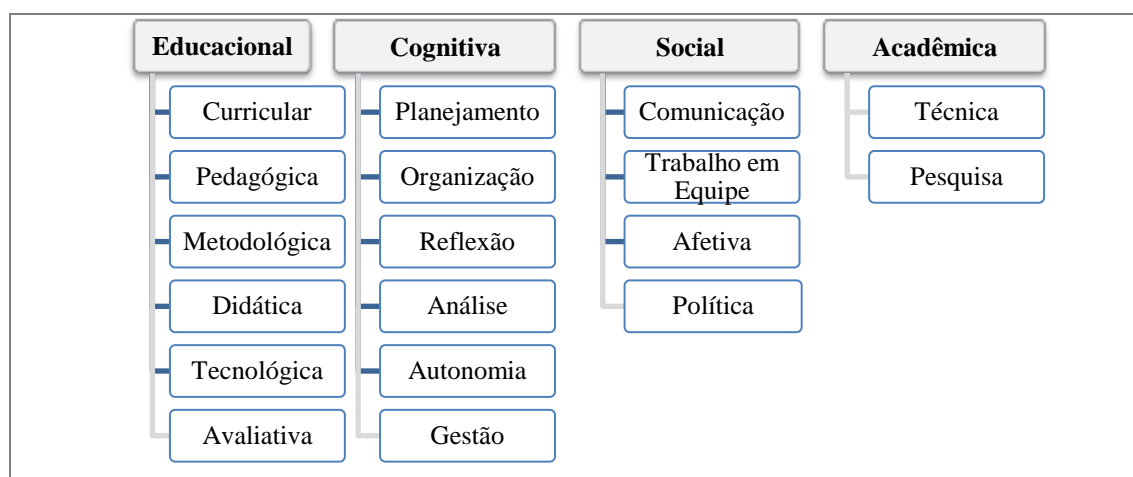
Classe	Contemplam as contribuições bibliográficas	Autores
<b>Institucional</b>	associada ao próprio professor como cidadão, seu comprometimento com sua civilização e sua comunidade; capacidade de articulação entre a macropolítica do sistema educativo com a micropolítica da escola e das atividades de ensino; diz respeito ao professor conseguir reconhecer a pessoa do aluno e visualizar o meio onde ele vive, estando preocupado com questões relacionadas ao meio social, político, ético e humano; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.	Zabala (1998); Braslavsky (1999); Perrenoud (2000); Masetto (2003).

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Dando sequência, o resultado da análise dos dados (Quadros 29 e 30) é codificado em *elementos* constitutivos, adotando-se as definições estabelecidas no Capítulo 4. O resultado corrobora com a caracterização de competências adotada neste estudo "[...] um conjunto de elementos compostos pelos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes" (BEHAR *et al.*, 2013a, p. 23), pela concentração identificada dos mesmos elementos (APÊNDICE F).

Uma vez categorizados os dados em *elementos*, estes são agrupados no tocante à familiaridade entre si, mapeando, assim, cada competência docente, utilizando-se as sugestões já indicadas no Quadro 29. Dos procedimentos adotados (categorização dos elementos, relação entre si e agrupamento em classes) resulta a Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, composta por 18 (dezoito) competências e categorizadas por classes na Figura 21 e compiladas no Quadro 31.

Figura 21 - Classes das competências docentes em Contabilidade



Fonte: Construção da pesquisa (2014).

Quadro 31 - Matriz de Competências Docentes em Contabilidade

Descrição	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>da estrutura e do funcionamento do ensino superior;</li> <li>das diretrizes curriculares nacionais e as do curso;</li> <li>dos contextos educativos: do currículo, dos programas, dos objetivos, das finalidades, dos valores, dos fundamentos filosóficos e históricos do curso;</li> <li>da capacitação pretendida ao futuro profissional;</li> <li>do perfil desejado ao egresso do curso; e</li> <li>dos indicadores de qualidade do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de elaboração de programas, projetos e planos de ensino contextualizados;</li> <li>de elaboração de programas, projetos e planos de ensino;</li> <li>de elaboração e aplicação do Projeto Político Pedagógico (PPP);</li> <li>de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e</li> <li>de elaboração de relatórios acadêmicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de cumprir metas e estratégias educativas;</li> <li>de seriedade na elaboração dos programas, projetos e planos de ensino;</li> <li>de estabelecer um modelo profissional abrangente e ater-se a relação pedagógica; e</li> <li>seriedade, comprometimento, responsabilidade.</li> </ul>
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>das teorias e das estruturas de aprendizagem;</li> <li>do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>das etapas de desenvolvimento da aprendizagem;</li> <li>dos estilos de aprendizagem;</li> <li>das terminologias, princípios e generalizações pedagógicas;</li> <li>da concepção epistemológica; e</li> <li>da concepção e gestão do currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de compreensão como se dá o conhecimento em cada etapa de desenvolvimento;</li> <li>de compreensão do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>de concepção pedagógica da atividade de ensino; e</li> <li>de abstração e generalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;</li> <li>de questionar-se sobre sua prática; e</li> <li>de adequar seu fazer pedagógico.</li> </ul>
Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>conhecimento pedagógico do conteúdo;</li> <li>de metodologias e de estratégias de ensino;</li> <li>de metodologias e de estratégias de aprendizagem;</li> <li>construção de projetos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de descrever um método;</li> <li>de aplicar as metodologias de ensino;</li> <li>de aplicar as estratégias de ensino; e</li> <li>de seleção, utilização, avaliação, aperfeiçoamento, criação e recriação de estratégias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de aplicar as metodologias e estratégias;</li> <li>de diversificar as metodologias e estratégias;</li> <li>engajar os estudantes nos diferentes estilos de aprendizagem; e</li> <li>criatividade.</li> </ul>
Organização	<ul style="list-style-type: none"> <li>de ordem, de classificação e categorias, de sistematização, de prazos; e</li> <li>das situações de aprendizagem, das metodologias e das estratégias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de organização e reorganização do processo de ensino e aprendizagem</li> <li>de distinguir ordens e prioridades;</li> <li>de dispor, de arrumar, de coordenar, de agrupar materiais, atividades, ambientes de aprendizagens; e</li> <li>de organização espacial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ordeira;</li> <li>disciplinada;</li> <li>metódica; e</li> <li>sistemática.</li> </ul>

continua

Em continuação

Descrição	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
<b>Planejamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do planejamento do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• do cenário (interno e externo) do curso e da atividade de ensino;</li> <li>• do conteúdo disciplinar;</li> <li>• a respeito dos alunos e demais agentes envolvidos;</li> <li>• dos recursos e materiais educacionais disponíveis;</li> <li>• dos riscos envolvidos;</li> <li>• das possibilidades, limites, direitos e deveres dos alunos; e</li> <li>• das suas possibilidades, limites, direitos e deveres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• e projetar, programar, propor: objetivos, conteúdos, métodos e recursos;</li> <li>• de analisar e considerar as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças;</li> <li>• de adequar o plano de ação às realidades dos estudantes e a sua profissional;</li> <li>• de estabelecer prioridades de atuação;</li> <li>• de integrar o plano de ação de forma interdisciplinar;</li> <li>• de prever opções estratégicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de planejar o processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• de colocar em prática o planejamento proposto;</li> <li>• objetiva, metódica;</li> <li>• comprometida;</li> <li>• flexível; e</li> <li>• criativa.</li> </ul>
<b>Tecnológica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• da teoria e da prática da tecnologia na educação;</li> <li>• das tecnologias da informação e comunicação (TIC);</li> <li>• de gestão de novas tecnologias;</li> <li>• dos ambientes virtuais de aprendizagem;</li> <li>• de multimídias; e</li> <li>• dos sistemas de informações contábeis e dos de gestão integrados (básicos).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de utilizar os recursos tecnológicos na educação;</li> <li>• de aplicar novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• de produção de materiais educacionais com o uso das TIC; e</li> <li>• de compreensão dos sistemas de informações contábeis e de gestão integrados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de exploração de novos ambientes de aprendizagem;</li> <li>• de exploração das TIC</li> <li>• proativa de incorporar novas tecnologias;</li> <li>• inovadora; e</li> <li>• de se manter atualizado tecnologicamente.</li> </ul>
<b>Didática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conhecimento didático do conteúdo;</li> <li>• de produção de materiais didáticos;</li> <li>• da experiência desenvolvidos no trabalho cotidiano;</li> <li>• da relação entre experiência do aluno e conhecimento teórico/científico; e</li> <li>• de mecanismos de motivação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de apresentação dos conteúdos, de fazer preleções e conduzir discussões;</li> <li>• de objetividade na exposição dos assuntos;</li> <li>• conceitualizar, organizar e sequenciar os assuntos;</li> <li>• de teorização das práticas;</li> <li>• de perceber a integração e a interdependência entre o assunto ministrado e demais assuntos do curso;</li> <li>• de mediação pedagógica, de tutoria (assessorar alunos); e</li> <li>• de desafiar os alunos, estímulo intelectual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de ministrar aulas;</li> <li>• construção de práticas docentes;</li> <li>• dedicação;</li> <li>• guiar e instruir, dar suporte em tarefas cognitivas dos alunos;</li> <li>• disposição para o esclarecimentos de dúvidas, dar <i>feedback</i>;</li> <li>• estimular o interesse dos estudantes, incentivar ao estudo; e</li> <li>• inovadora.</li> </ul>

continua

Em continuação

Descrição	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Trabalho de Equipe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de aprendizagens colaborativas;</li> <li>• das atividades e técnicas/dinâmicas de trabalhos em equipes;</li> <li>• das responsabilidades de cada participante;</li> <li>• dos tipos de equipes; e</li> <li>• das regras e convenções coletivas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de estruturar equipes, de estabelecer regras de participação e organização coletivas;</li> <li>• de definição e distribuição de atribuições na equipe;</li> <li>• de liderança, de delegar responsabilidades;</li> <li>• de argumentação;</li> <li>• administrar conflitos;</li> <li>• de trabalhar em equipe, de colaborar e cooperar;</li> <li>• de partilhar a liderança; e</li> <li>• de conviver com regramentos e diferenças culturais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;</li> <li>• participativa, colaborativa, cooperativa;</li> <li>• comprometida, responsável, respeitosa, flexível, amigável, harmoniosa, integradora;</li> <li>• aberta a críticas e sugestões;</li> <li>• confiança;</li> <li>• proatividade;</li> <li>• sinergia; e</li> <li>• democrática.</li> </ul>
Análise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das ações e resultados objeto de análise;</li> <li>• da complexidade envolvida;</li> <li>• da teoria relativa ao objeto de análise; e</li> <li>• de metodologias de análise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de identificar os elementos e as relações envolvidos</li> <li>• capacidade de analisar criticamente e de forma sistêmica;</li> <li>• de analisar ações, situações e resultados complexos;</li> <li>• de processamento de informações; e</li> <li>• de saber escolher as técnicas de análise para o objeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de repensar e reorganizar;</li> <li>• de fazer pensar e analisar;</li> <li>• metodológica;</li> <li>• crítica, ponderada; e</li> <li>• seriedade.</li> </ul>
Reflexão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do objeto em questão e seus diferentes aspectos;</li> <li>• de instrumentos teóricos;</li> <li>• de forma reflexiva pelas melhores estratégias;</li> <li>• de lógica; e</li> <li>• das próprias práticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de raciocínio crítico;</li> <li>• de pensar, meditar, considerar, ponderar;</li> <li>• de conceber, arguir, antecipar, prever;</li> <li>• de implicação, de generalização, de julgamento; e</li> <li>• de refletir com os alunos sobre os conteúdos estudados e os aspectos globais da ciência e da sociedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de promover a autorreflexão;</li> <li>• de repensar a sua prática pedagógica;</li> <li>• de incentivar o pensamento crítico dos alunos; e</li> <li>• de desafiar os alunos.</li> </ul>
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de suas potencialidades, fraquezas e limites;</li> <li>• do nível de desenvolvimento de suas competências docentes;</li> <li>• de modalidades de capacitações docentes; e</li> <li>• das fontes de informação disponíveis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de organizar suas próprias atividades e tarefas;</li> <li>• de criar, de elaboração própria, de autoria;</li> <li>• de motivação;</li> <li>• de adaptação às mudanças;</li> <li>• de realizar escolhas racionalmente, de tomar decisões;</li> <li>• de autodidaxia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de independência, autogoverno, autodeterminação;</li> <li>• ter autocontrole, ser responsável, autocrítico, compromissado e ético;</li> <li>• criativa, de inovação, iniciativa;</li> <li>• antecipação às mudanças;</li> <li>• decidida; e</li> <li>• proativa.</li> </ul>

Continua

Em continuação

Descrição	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Afetiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dos estados afetivos;</li> <li>• da linguagem afetiva;</li> <li>• das relações professor-aluno, aluno-aluno; e</li> <li>• da relação entre afetividade e a cognição.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de reconhecer estados afetivos dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e suas alterações;</li> <li>• de reconhecimento dos estados de ânimo em ambientes virtuais de aprendizagem;</li> <li>• de intervenções proativas no processo de aprendizagem dos estudantes;</li> <li>• de estabelecer vínculos entre o sujeito e o objeto do conhecimento; de cooperação;</li> <li>• de estabelecer relacionamento interpessoal; e</li> <li>• de administrar eventuais conflitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de comprometimento, atenção, empatia, de sensibilidade, de integridade, confiança;</li> <li>• disposição para atendimento intra/ extraclasse dos alunos;</li> <li>• convivência social;</li> <li>• inclusão social; e</li> <li>• afetividade.</li> </ul>
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dos meios de comunicação;</li> <li>• de linguagem, do idioma, da escrita;</li> <li>• das terminologias da área contábil;</li> <li>• de cultura geral; e</li> <li>• dos agentes envolvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de comunicação: diálogo, conversação, interlocução, escrita;</li> <li>• de clareza e objetividade nas comunicações escritas e orais (fazer-se entender facilmente);</li> <li>• de ouvir, processar e compreender;</li> <li>• de síntese;</li> <li>• de interação com alunos, de conotação afetiva, tacto pedagógico ; e</li> <li>• de avaliar os efeitos sociais da comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de ser comunicativo, expressivo, articulado;</li> <li>• de informar e envolver os alunos;</li> <li>• de prontidão; e</li> <li>• de empatia.</li> </ul>
Técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dos conteúdos da área de conhecimento específico;</li> <li>• domínio da teoria relacionada;</li> <li>• dos variados campos de conhecimento da área;</li> <li>• da experiência profissional da área de atuação;</li> <li>• do trabalho interdisciplinar;</li> <li>• dos princípios e normas de Contabilidade;</li> <li>• da internacionalização das normas contábeis;</li> <li>• do código de ética da profissão contábil; e</li> <li>• conhecimentos básicos das organizações e dos negócios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de aplicação de um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão de um tipo de sujeito, de uma instituição educativa, e/ou de um conjunto de fenômenos e processos;</li> <li>• de dar significado ao conteúdo específico;</li> <li>• da experiência profissional/ práticas mercadológicas; e</li> <li>• de atualização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de teorização das práticas;</li> <li>• de articular os conteúdos contábeis com outras áreas do saber;</li> <li>• de interdisciplinaridade;</li> <li>• de aplicar na docência os conhecimentos da profissão;</li> <li>• postura ética e profissional; e</li> <li>• incentivar profissionalismo nos alunos</li> </ul>

continua

Em continuação

Descrição	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes
Avaliativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dos critérios de avaliação da aprendizagem;</li> <li>• dos instrumentos de avaliação; e</li> <li>• das ferramentas de avaliação e monitoramento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de elaborar instrumentos de avaliação;</li> <li>• de administrar a progressão das aprendizagens;</li> <li>• de utilização das ferramentas de avaliação e de monitoramento;</li> <li>• de fornecer <i>feedback</i> eficaz; e</li> <li>• de avaliação e revisão dos critérios de avaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de monitoramento do progresso da aprendizagem;</li> <li>• de imparcialidade na avaliação dos estudantes;</li> <li>• estar disposto a rever o processo de ensino com base no resultado das avaliações;</li> <li>• ética; e</li> <li>• de fazer autoavaliação.</li> </ul>
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de planejamento e monitoramento;</li> <li>• de administração da sala de aula;</li> <li>• da visão sistêmica do processo e contextos;</li> <li>• do processo decisório;</li> <li>• de técnicas de gestão; e</li> <li>• da aprendizagem de uma forma contínua em toda sua carreira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de administrar o processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>• de gerir a informação, as ações, a sala de aula, o tempo, o cronograma; de tomada de decisão e desenvolvimento de soluções criativas;</li> <li>• de se antecipar às mudanças, assumir riscos calculados, de se adaptar às novas situações/novas desafios;</li> <li>• de incentivar os alunos ao cumprimento dos objetivos e metas estabelecidos e administrar sua formação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de avaliação e controle;</li> <li>• de estudo, de reflexão, mudança;</li> <li>• liderança;</li> <li>• segura, equilibrada, flexível, proativa;</li> <li>• melhoria da capacidade profissional; e</li> <li>• participação em educação continuada, formação permanente.</li> </ul>
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dos métodos científicos, das metodologias de pesquisa e procedimentos técnicos;</li> <li>• de classificações e categorias de pesquisas;</li> <li>• de grupos de pesquisa;</li> <li>• das fontes de consultas científicas;</li> <li>• do regimento do comitê de ética da IES; e</li> <li>• das teorias que fundamentam a pesquisa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de investigação: problematização, formulação de hipóteses e objetivos de pesquisa, de orientação;</li> <li>• de aplicar metodologias de coleta e análise de dados;</li> <li>• de elaborar os instrumentos de pesquisa;</li> <li>• de análise crítica dos resultados;</li> <li>• de construir conhecimentos teóricos e práticos;</li> <li>• de elaborar relatórios de pesquisa;</li> <li>• de apresentação e de discussão de textos científicos;</li> <li>• de coordenar pesquisadores e grupos de pesquisas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• investigativa, analítica, ética;</li> <li>• postura metodológica;</li> <li>• aprofundamento na análise e compreensão de estudos empíricos;</li> <li>• de aproximação da academia e da prática contábil;</li> <li>• de participação de grupos de estudos e de eventos científicos da área;</li> <li>• de divulgação dos resultados; e</li> <li>• incentivadora da iniciação científica.</li> </ul>
Política	<ul style="list-style-type: none"> <li>• do sistema educativo e da micropolítica da IES e das atividades de ensino;</li> <li>• dos sistemas econômico, político e social;</li> <li>• dos fenômenos políticos, sociais, econômicos e jurídicos;</li> <li>• da diversidade cultural;</li> <li>• da legislação básica; e dos direitos e deveres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de articulação entre a macropolítica do sistema educativo com a micropolítica da IES e das atividades de ensino;</li> <li>• de comprometimento com sua civilização e sua comunidade;</li> <li>• de integrar diversos fenômenos; e</li> <li>• de realização do bem coletivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• participação da administração da IES e da sociedade;</li> <li>• de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; de profissionalismo;</li> <li>• de intervir como cidadão; solidariedade;</li> <li>• integridade, ética, moral; inclusão social; e</li> <li>• ao exercício dos direitos e deveres.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

## 8.2 VALIDAÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES

Nesta etapa da pesquisa, realizaram-se os processos de análise e de interpretação dos dados obtidos por levantamento junto aos sujeitos da pesquisa (seção 7.3.2), relativos ao resultado do mapeamento realizado e de sua abrangência.

### 8.2.1 Análise do mapeamento das competências docentes e de seus elementos

Aos sujeitos da pesquisa foram apresentadas as competências integrantes da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, com a descrição dos seus elementos, por categorias de análise (seção 7.3.2, Quadro 22).

#### 8.2.1.1 Análise de concordância das competências docentes em Contabilidade

A Tabela 4 elenca o resultado ordenado pela média obtida em relação à concordância atribuída às 18 (dezoito) competências docentes integrantes da Matriz, pelos sujeitos da pesquisa.

Tabela 4 - Percepção dos sujeitos da pesquisa na categoria *concordância* da competência docente em Contabilidade na validação da matriz

Competência	5	4	3	2	1	Total	Concordância (5+4) - %	Média ( $\mu$ )	Desvio Padrão ( $\sigma$ )
Didática	262	103	12	1	0	378	95,0	4,656	0,553
Técnica	255	108	15	0	0	378	95,8	4,635	0,559
Comunicação	239	129	9	1	0	378	94,7	4,603	0,551
Planejamento	235	128	15	0	0	378	95,0	4,582	0,569
Metodológica	226	136	14	2	0	378	95,2	4,550	0,595
Avaliativa	218	144	16	0	0	378	93,7	4,534	0,578
Organização	220	142	14	1	1	378	95,2	4,532	0,610
Reflexão	218	145	13	1	1	378	91,8	4,529	0,605
Gestão	217	140	19	2	0	378	92,6	4,513	0,619
Análise	203	158	16	1	0	378	93,1	4,489	0,593
Trabalho em equipe	212	140	24	2	0	378	91,5	4,487	0,640
Pesquisa	216	133	25	3	1	378	85,4	4,481	0,680
Pedagógica	210	140	27	1	0	378	96,6	4,479	0,640
Curricular	204	151	22	1	0	378	95,2	4,476	0,619
Autonomia	203	150	23	1	1	378	89,4	4,463	0,647
Tecnológica	179	162	33	4	0	378	95,0	4,365	0,686
Afetiva	172	154	40	9	3	378	92,3	4,278	0,808
Política	150	165	53	8	2	378	82,5	4,198	0,795
<b>% do Total</b>	<b>56,4</b>	<b>37,2</b>	<b>5,7</b>	<b>0,6</b>	<b>0,1</b>	<b>100,0</b>	<b>93,6</b>		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

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

Do total de professores participantes (378), 93,6% manifestam concordância às competências docentes para o curso de graduação em Ciências Contábeis apuradas na pesquisa. Essa concordância é obtida considerando a descrição dos seus elementos conhecimentos, habilidades e atitudes. No conjunto, 56,4% Concordo plenamente e 37,2% Concordo em grande parte, 5,7% Concordo/discordo parcialmente e somente 0,7% manifestam discordância a alguma das competências da Matriz.

As competências com maiores médias são: Didática ( $\mu = 4,656$ ;  $\sigma = 0,553$ ), Técnica ( $\mu = 4,635$ ;  $\sigma = 0,559$ ), Comunicação ( $\mu = 4,603$ ;  $\sigma = 0,551$ ), Planejamento ( $\mu = 4,582$ ;  $\sigma = 0,569$ ), Metodológica ( $\mu = 4,550$ ;  $\sigma = 0,595$ ) e Avaliativa ( $\mu = 4,534$ ;  $\sigma = 0,578$ ). Nenhuma das competências da Matriz obteve média inferior a 4,0, a menor atribuída à competência Política ( $\mu = 4,198$ ;  $\sigma = 0,795$ ).

### 8.2.1.2 Análise da importância das competências docentes em Contabilidade

De forma similar, em relação aos resultados apurados na análise de concordância, as competências Didática, Técnica, Comunicação mantêm as três primeiras posições, seguidas das competências Metodológica, Planejamento e Avaliativa. O resultado está demonstrado na Tabela 5, ordenado pela média.

Tabela 5 - Percepção dos sujeitos da pesquisa na categoria *importância* da competência docente em Contabilidade na validação da matriz

Competência	5	4	3	2	1	Total	Importância (5+4) - %	Média ( $\mu$ )	Desvio Padrão ( $\sigma$ )
Didática	250	116	12	0	0	378	93,9	4,630	0,545
Técnica	247	114	17	0	0	378	96,0	4,608	0,574
Comunicação	232	131	15	0	0	378	92,6	4,574	0,570
Metodológica	228	130	17	3	0	378	93,9	4,542	0,622
Planejamento	224	134	19	1	0	378	92,9	4,537	0,605
Avaliativa	217	137	23	1	0	378	91,3	4,508	0,623
Reflexão	211	143	18	5	1	378	93,1	4,476	0,676
Análise	202	155	20	1	0	378	91,8	4,476	0,610
Pesquisa	214	134	27	2	1	378	83,3	4,476	0,676
Gestão	207	146	22	2	1	378	91,3	4,471	0,656
Autonomia	206	145	25	2	0	378	87,6	4,468	0,644
Trabalho em equipe	212	133	30	3	0	378	90,5	4,466	0,676
Curricular	200	155	20	3	0	378	94,7	4,460	0,635
Organização	200	150	24	3	1	378	93,7	4,442	0,674
Pedagógica	190	158	29	1	0	378	95,2	4,421	0,644
Tecnológica	175	159	40	4	0	378	92,9	4,336	0,707
Afetiva	162	156	51	8	1	378	92,1	4,243	0,784
Política	140	175	55	7	1	378	82,8	4,180	0,764
<b>% do Total</b>	<b>54,6</b>	<b>37,8</b>	<b>6,8</b>	<b>0,6</b>	<b>0,09</b>	<b>100,0</b>	<b>92,4</b>		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014)

Notas: 5: Essencial; 4: Muito importante; 3: Importante; 2: Mais ou menos importante; 1: Sem importância.



Entre os respondentes, 92,4% manifestam a importância das competências para um professor de graduação em Ciências Contábeis: Essencial (54,6%) e Muito importante (37,8%). Ainda, 6,8% consideram Importante e apenas 0,68% atribuem escala Mais ou menos importante e Sem importância (0,09%). As maiores médias são apuradas nas competências Didática ( $\mu = 4,630$ ;  $\sigma = 0,545$ ), Técnica ( $\mu = 4,608$ ;  $\sigma = 0,574$ ), Comunicação ( $\mu = 4,574$ ;  $\sigma = 0,570$ ), Metodológica ( $\mu = 4,542$ ;  $\sigma = 0,622$ ), Planejamento ( $\mu = 4,537$ ;  $\sigma = 0,605$ ) e Avaliativa ( $\mu = 4,508$ ;  $\sigma = 0,62$ ). Contudo, nenhuma competência obtém média inferior a 4,180 e variabilidade superior a 0,784.

### 8.2.1.3 Análise da relevância das competências docentes em Contabilidade por EAD

Consultados sobre a relevância das competências no exercício da docência na modalidade EAD, os professores da amostra atribuem às escalas, ordenadas pela média, conforme apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6 - Percepção dos sujeitos da pesquisa na categoria *relevância em EAD* da competência docente em Contabilidade na validação da matriz

Competência	5	4	3	2	1	Total	Relevância (5+4) - %	Média ( $\mu$ )	Desvio Padrão ( $\sigma$ )
Didática	180	124	45	15	14	<b>378</b>	79,4	4,167	1,031
Tecnológica	183	116	50	13	16	<b>378</b>	80,7	4,156	1,055
Técnica	167	140	42	11	18	<b>378</b>	79,9	4,130	1,041
Comunicação	171	132	44	13	18	<b>378</b>	77,5	4,124	1,059
Organização	163	139	48	13	15	<b>378</b>	78,6	4,116	1,021
Avaliativa	150	157	42	14	15	<b>378</b>	77,2	4,093	1,004
Reflexão	150	146	54	12	16	<b>378</b>	75,7	4,063	1,023
Planejamento	147	147	58	12	14	<b>378</b>	77,8	4,061	1,001
Autonomia	153	145	49	12	19	<b>378</b>	66,4	4,061	1,055
Análise	139	156	50	17	16	<b>378</b>	73,3	4,019	1,031
Metodológica	141	148	53	22	14	<b>378</b>	79,6	4,005	1,040
Gestão	148	134	58	21	17	<b>378</b>	69,6	3,992	1,084
Pesquisa	142	146	49	23	18	<b>378</b>	65,9	3,981	1,086
Pedagógica	119	160	63	21	15	<b>378</b>	80,7	3,918	1,028
Trabalho em equipe	123	141	70	22	22	<b>378</b>	74,1	3,849	1,117
Curricular	106	147	88	20	17	<b>378</b>	78,6	3,807	1,047
Política	95	155	87	19	22	<b>378</b>	60,6	3,746	1,070
Afetiva	96	134	86	34	28	<b>378</b>	75,9	3,624	1,171
<b>% do Total</b>	<b>37,8</b>	<b>37,7</b>	<b>15,3</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>100,0</b>	<b>75,7</b>		

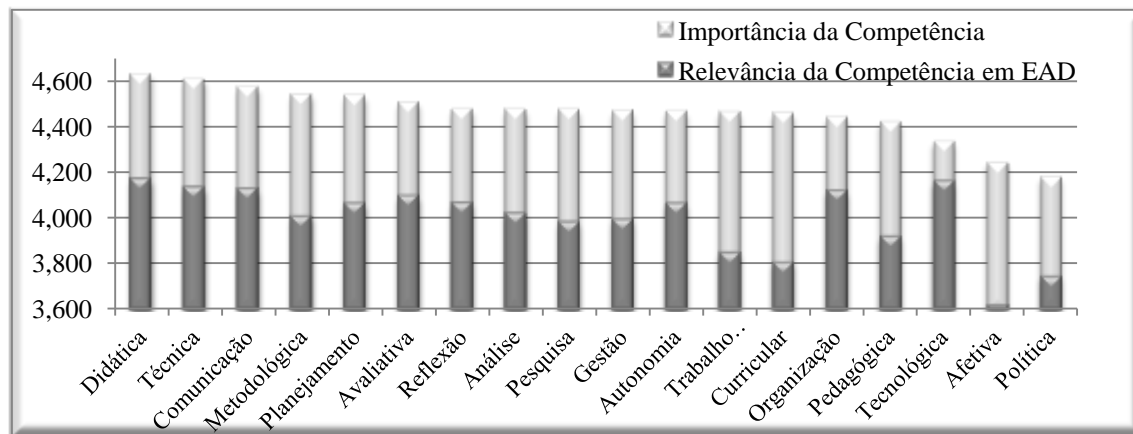
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Notas: 5: Plenamente relevante; 4: Relevante; 3: Parcialmente relevante; 2: Irrelevante; 1: Não se aplica.

No conjunto das competências docentes, 75,7% dos participantes consideram Plenamente relevante (37,8%) e Relevante (37,7%); 15,3% Parcialmente relevante, 4,6% Irrelevante e 4,6% não aplicável a EAD para a graduação em Ciências Contábeis.

Comparando os resultados da categoria relevância por EAD com os da categoria importância (Tabela 5), aqueles receberam um menor peso, do ponto de vista dos professores da amostra, conforme representação gráfica da Figura 22.

Figura 22 - Comparativo entre a importância e a relevância das competências docentes para a EAD



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

A percepção dos professores em comparação com os resultados da análise de importância apresentou uma redução considerável. Esse comportamento pode ser atribuído à própria experiência dos sujeitos, uma vez que a maioria (77,3%) dos professores da amostra atuam em cursos presenciais. Dos 378 participantes, destaca-se que 292 professores não ministram nenhuma disciplina EAD (seção 7.2, Figura 11).

Da mesma forma, a competência Didática se mantém em primeiro lugar e mantidas as prioridades das competências Técnica e Comunicação. Contudo, a competência Tecnológica é atribuída maior relevância, o que se considera previsível, em função da exigência tecnológica para EAD. Neste quesito, dois participantes se manifestam abertamente sobre o tema:

Em minha opinião o curso de ciências contábeis não deveria ser ofertado na graduação em EAD, pois uma vez por semana e sem a presença do professor, a possibilidade de desenvolvimento do futuro profissional fica comprometida em todos os níveis de habilidades e competências, razão do meu posicionamento de essencialidade em relação ao EAD. Poderia e deveria ser estimulado como especialização e até mestrado, desde que o aluno tivesse a graduação básica como presencial (Questionário 2014, Comentário Professor P248).

A minha atribuição de nota baixa para a "Relevância em EAD" é devido ao fato que eu não acredito no Ensino a Distância, mesmo tendo consciência que é um processo irreversível. Para mim é uma verdadeira enganação e tem muita gente ganhando dinheiro com essa enganação (Questionário 2014, Comentário P249).

#### 8.2.1.4 Nível de desenvolvimento das competências docentes em Contabilidade

O nível de desenvolvimento das competências docentes considerado pelo professor participante no momento da pesquisa está demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Nível de desenvolvimento das competências docentes em Contabilidade na validação da matriz

Competência	5	4	3	2	1	Total	Desenvolvimento (5+4) - %	Média ( $\mu$ )	Desvio Padrão ( $\sigma$ )
Técnica	163	177	32	5	1	378	89,2	4,312	0,705
Comunicação	142	205	30	1	0	378	86,0	4,291	0,618
Didática	149	190	37	2	0	378	86,8	4,286	0,658
Autonomia	144	191	37	4	2	378	78,6	4,246	0,714
Reflexão	135	196	42	5	0	378	83,6	4,220	0,689
Gestão	129	198	46	4	1	378	77,5	4,190	0,703
Organização	125	202	47	3	1	378	84,4	4,183	0,692
Pesquisa	129	193	49	7	0	378	72,8	4,175	0,718
Planejamento	123	205	44	4	2	378	85,7	4,172	0,710
Análise	121	207	41	7	2	378	77,8	4,159	0,726
Trabalho em equipe	124	196	51	7	0	378	87,6	4,156	0,717
Avaliativa	108	226	38	6	0	378	86,0	4,153	0,654
Curricular	100	219	51	7	1	378	91,0	4,085	0,701
Metodológica	103	193	75	6	1	378	87,8	4,034	0,747
Afetiva	115	181	64	16	2	378	83,9	4,034	0,831
Pedagógica	90	210	73	5	0	378	88,9	4,019	0,696
Tecnológica	92	184	89	12	1	378	85,7	3,937	0,792
Política	91	184	87	10	6	378	72,2	3,910	0,845
<b>% do Total</b>	<b>32,1</b>	<b>52,3</b>	<b>13,7</b>	<b>1,63</b>	<b>0,29</b>	<b>100,0</b>		<b>84,3</b>	

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

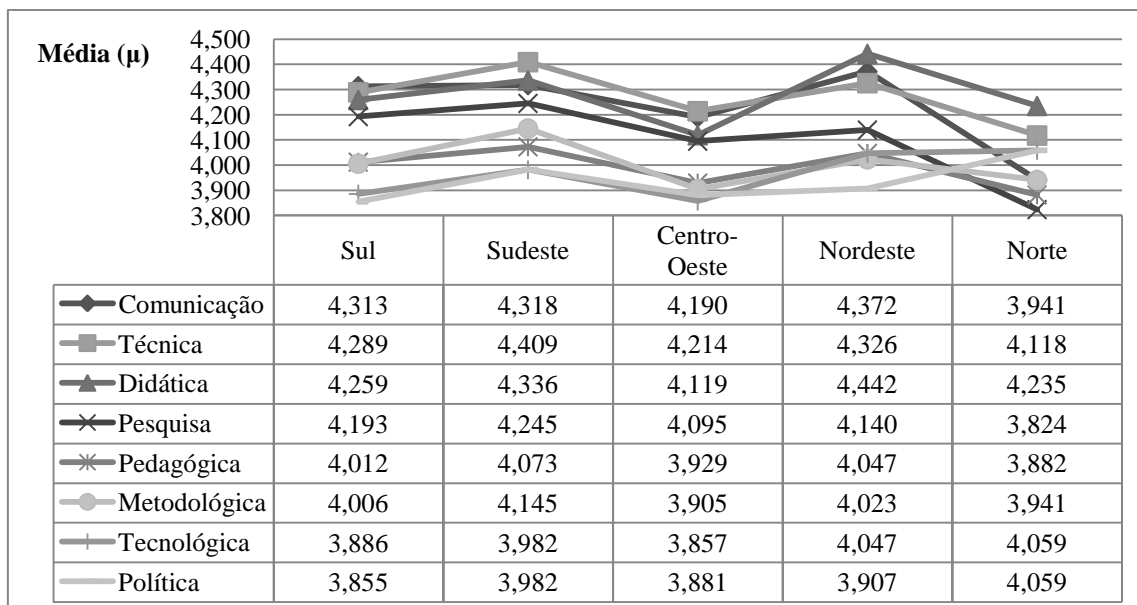
Nota: 5: Plenamente desenvolvida; 4: Desenvolvida em grande parte; 3: Parcialmente desenvolvida; 2: Pouco desenvolvida; 1: Não desenvolvida.

Os professores de graduação em Ciências Contábeis se consideram com 84,3% das competências docentes da Matriz desenvolvidas no momento da pesquisa, sendo 32,1% Plenamente desenvolvida, 52,3% Desenvolvida em grande parte. As competências mais desenvolvidas são: Técnica ( $\mu = 4,312$ ;  $\sigma = 0,705$ ), Comunicação ( $\mu = 4,291$ ;  $\sigma = 0,618$ ), Didática ( $\mu = 4,286$ ;  $\sigma = 0,658$ ), Autonomia ( $\mu = 4,246$ ;  $\sigma = 0,714$ ) e Reflexão ( $\mu = 4,220$ ;  $\sigma = 0,689$ ). Esses resultados se aproximam da importância atribuída às competências para o curso. Ou seja, ressalta a preocupação dos docentes em desenvolverem as competências julgadas mais importantes na opinião deles.

Em relação às competências parcialmente desenvolvidas estão as competências Metodológica, Pedagógica, Tecnológica e Política. As declaradas pouco desenvolvidas e não desenvolvidas estão Afetiva, Tecnológica e Política. As menores médias são em relação às competências: Metodológica e Afetiva ( $\mu = 4,034$ ), Pedagógica ( $\mu = 4,019$ ), Tecnológica ( $\mu = 3,937$ ) e Política ( $\mu = 3,910$ ).

Analisando o resultado entre as regiões brasileiras, as competências Técnica, Comunicação e Didática ficam nas primeiras posições e Política e Tecnológica entre as últimas, exceção à região Norte. No geral, a Região Sudeste apresenta as médias mais elevadas em relação às demais regiões, seguida da Região Nordeste, com algumas exceções. A Figura 23 ilustra graficamente estes resultados.

Figura 23 - Nível de desenvolvimento das competências docentes em Contabilidade por região brasileira



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Comparativamente ao resultado consolidado, as competências Pedagógica, Metodológica, Tecnológica e Política são declaradas Parcialmente desenvolvidas, mesmo sendo consideradas importantes (Tabela 5). Pesquisas anteriores já alertam para a deficiência tecnológica dos professores da área contábil, aqui ratificada com dados empíricos. Entende-se que, na visão dos professores respondentes, a atenção no desenvolvimento de suas competências vem sendo priorizado naquelas que lhe são imputadas maior importância ao exercício da docência.

Analisando os dados sob outra perspectiva, procede-se na análise de regressão linear múltipla, com o apoio do *software* SPSS. Utiliza-se como variável dependente o valor da média do nível de competências docentes em cada classe por sujeito da pesquisa em relação ao seu tempo de docência, ao número de horas de atuação na IES e ao número de disciplinas ministradas por semestre. Assim procedendo, obtém-se a função múltipla com três variáveis independentes (GUJARATI, 2000):

$$Y_i = \beta_0 + \beta_1 X_{i1} + \beta_2 X_{i2} + \beta_3 X_{i3}, \text{ onde:}$$

Y = média do nível de competência docente da classe educacional (variável dependente)

X<sub>1</sub> = número de anos de experiência docente

X<sub>2</sub> = número de horas de atuação docente

X<sub>3</sub> = número médio de disciplinas ministradas por semestre

β<sub>0</sub> a β<sub>3</sub> = parâmetros regressores da função

A análise foi realizada em cada uma das classes obtidas na pesquisa (Figura 21): classe Educacional: Curricular, Pedagógica, Metodológica, Tecnológica, Didática e Avaliativa; classe Cognitivas: Planejamento, Organização, Reflexão, Análise, Gestão e Autonomia; classe Social: Comunicação, Trabalho em Equipe, Afetiva e Política; classe Acadêmica: Técnica e Pesquisa. Os resultados evidenciam significância estatística aos

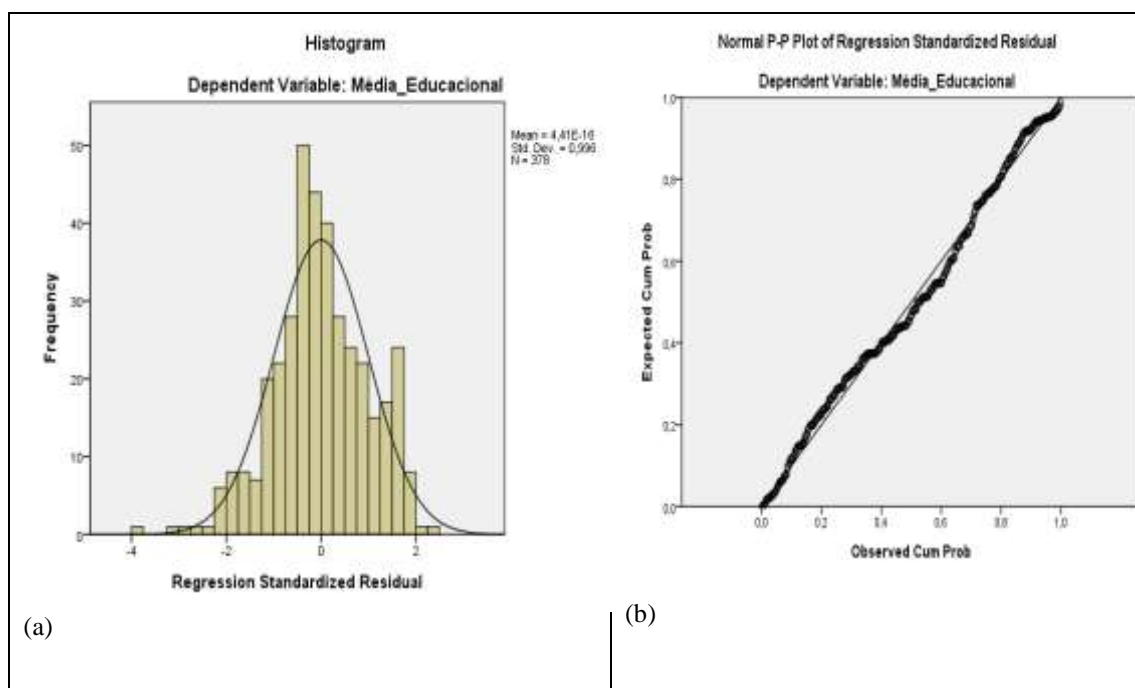
parâmetros estimados da função analisada, considerando um coeficiente de 5% de significância. A Tabela 8 exemplifica e a Figura 24 ilustra com o resultado obtido para a classe Educacional.

Tabela 8 - Testes de significância dos parâmetros da função no SPSS para a classe educacional

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	Test t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4,012	,102		39,481	,000
Tempo de experiência na docência	,009	,003	,128	2,515	,012
Número de horas de atuação do professor na IES	-,005	,001	-,166	-3,262	,001
Número médio de disciplinas por semestre	,046	,022	,106	2,076	,039

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Figura 24 - Análise gráfica dos resíduos da função no SPSS para a classe educacional



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

A representação gráfica demonstra que a dispersão dos resíduos, em sua maioria, ficam próximos a 0 (zero), considerando os valores médios obtidos na percepção dos respondentes relativas ao nível de desenvolvimento de suas competências docentes da classe Educacional.

### 8.2.2 Percepção da abrangência das competências docentes em Contabilidade

Visando identificar a abrangência das competências docentes da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, foi submetida à apreciação dos sujeitos da

pesquisas a questão: *Pensando em um bom professor de Ciências Contábeis que você conheça, quais competências docentes ele apresenta?* Na sequência, apresentou-se aos professores o rol de competências obtidas na construção da Matriz. Os resultados desta consulta estão expostos na Tabela 9, organizados pela média.

Tabela 9 - Competências docentes atribuídas ao bom professor de Contabilidade na validação da matriz

Competências / Escala	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	Total	Média ( $\mu$ )	Desvio Padrão ( $\sigma$ )
Técnica	178	98	77	17	3	5	0	0	0	0	0	378	9,101	1,063
Comunicação	168	119	65	18	4	3	1	0	0	0	0	378	9,101	1,043
Organização	135	124	85	28	4	0	2	0	0	0	0	378	8,926	1,050
Didática	143	117	76	27	10	4	0	1	0	0	0	378	8,897	1,166
Análise	129	126	91	22	6	3	0	0	1	0	0	378	8,886	1,098
Planejamento	126	127	83	29	10	1	1	0	1	0	0	378	8,839	1,146
Autonomia	124	115	92	28	12	5	1	1	0	0	0	378	8,759	1,213
Reflexão	115	117	91	30	13	5	4	0	3	0	0	378	8,640	1,383
Avaliativa	81	134	109	39	8	4	3	0	0	0	0	378	8,574	1,138
Gestão	103	115	95	41	15	7	0	0	1	1	0	378	8,571	1,316
Metodológica	84	124	98	44	14	9	4	0	0	1	0	378	8,450	1,341
Curricular	82	110	123	40	10	8	1	2	1	1	0	378	8,431	1,334
Trabalho em equipe	97	113	95	38	13	15	3	1	2	1	0	378	8,429	1,502
Pesquisa	99	114	82	42	23	10	1	0	4	1	2	378	8,378	1,642
Pedagógica	77	104	106	57	14	13	2	0	3	2	0	378	8,249	1,507
Afetiva	85	93	101	53	17	16	6	3	0	2	2	378	8,156	1,697
Tecnológica	52	91	99	77	36	12	3	4	2	0	2	378	7,868	1,604
Política	46	84	94	60	44	29	8	3	0	3	7	378	7,516	1,978
<b>% do Total</b>	<b>28,3</b>	<b>29,8</b>	<b>24,4</b>	<b>10,1</b>	<b>3,8</b>	<b>2,2</b>	<b>0,6</b>	<b>0,2</b>	<b>0,3</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>	<b>100,0</b>		

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Notas: Escala de 0 (zero) a 10 (dez), onde 0 (zero) diz respeito a uma competência inexistente e 10 (dez) uma competência plenamente desenvolvida.

Observa-se que a maioria (92,6%) das competências integrantes da Matriz recebe uma pontuação entre 10 a 7 pontos. No conjunto, as concentrações estão nas pontuações 10 (28,3%), 9 (29,8%) e 8 (24,4%), representando 82,5% dos participantes. As competências com maiores médias são Técnica ( $\mu = 9,101$ ;  $\sigma = 1,063$ ), Comunicação ( $\mu = 9,101$ ;  $\sigma = 1,043$ ), Organização ( $\mu = 8,926$ ;  $\sigma = 1,050$ ), Didática ( $\mu = 8,897$ ;  $\sigma = 1,166$ ) e Análise ( $\mu = 8,886$ ;  $\sigma = 1,098$ ). A média mínima é atribuída à competência Política ( $\mu = 7,516$ ;  $\sigma = 1,958$ ). Em geral, o desvio padrão apresentado evidencia a baixa variação dos dados obtidos em relação às médias apuradas em cada competência. Em nenhuma delas dispersa mais do que dois pontos, o menor desvio está na competência Comunicação ( $\sigma = 1,043$ ) e o maior, na Política ( $\sigma = 1,978$ ). As médias obtidas são similares entre as regiões brasileiras, conforme o *ranking* apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 - Competências docentes atribuídas ao bom professor de Contabilidade por região demográfica

Competências Região Sul		Competências Região Sudeste		Competências Região Centro-Oeste		Competências Região Nordeste		Competências Região Norte	
Técnica	9,157	Técnica	9,155	Comunicação	9,024	Técnica	9,279	Comunicação	9,059
Comunicação	9,114	Comunicação	9,118	Pesquisa	8,786	Planejamento	9,140	Didática	9,000
Organização	8,928	Didática	9,045	Técnica	8,762	Organização	9,116	Análise	8,941
Análise	8,904	Análise	8,955	Organização	8,762	Comunicação	9,093	Planejamento	8,882
Planejamento	8,837	Organização	8,927	Didática	8,738	Didática	9,023	Organização	8,824
Didática	8,795	Autonomia	8,791	Autonomia	8,738	Autonomia	8,860	Reflexão	8,824
Autonomia	8,717	Planejamento	8,764	Planejamento	8,714	Avaliativa	8,791	Afetiva	8,765
Avaliativa	8,584	Reflexão	8,709	Análise	8,714	Análise	8,791	Trabalho em equipe	8,765
Reflexão	8,566	Gestão	8,636	Reflexão	8,619	Gestão	8,721	Autonomia	8,765
Gestão	8,542	Avaliativa	8,582	Metodológica	8,405	Curricular	8,698	Metodológica	8,647
Metodológica	8,380	Curricular	8,564	Gestão	8,333	Reflexão	8,698	Avaliativa	8,647
Trabalho em equipe	8,361	Pedagógica	8,527	Avaliativa	8,262	Metodológica	8,628	Gestão	8,647
Curricular	8,349	Trabalho em equipe	8,482	Trabalho em equipe	8,214	Trabalho em equipe	8,628	Técnica	8,588
Pesquisa	8,223	Metodológica	8,473	Curricular	8,119	Pesquisa	8,628	Curricular	8,471
Pedagógica	8,042	Pesquisa	8,382	Pedagógica	7,976	Pedagógica	8,581	Pedagógica	8,294
Afetiva	8,042	Afetiva	8,200	Afetiva	7,976	Afetiva	8,419	Pesquisa	8,235
Tecnológica	7,825	Tecnológica	7,855	Tecnológica	7,571	Tecnológica	8,233	Tecnológica	8,176
Política	7,289	Política	7,782	Política	7,024	Política	7,930	Política	8,176

Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

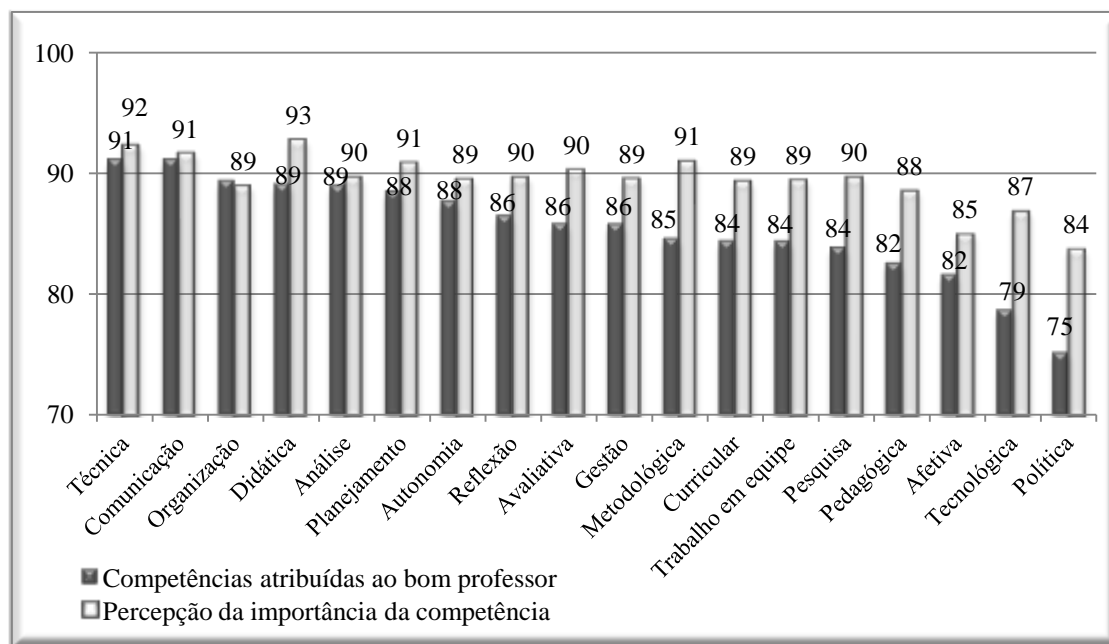
A competência Técnica obtém maiores médias, exceção a região Norte e liderando nas regiões Sul ( $\mu = 9,157$ ), Sudeste ( $\mu = 9,155$ ) e Nordeste ( $\mu = 9,279$ ), seguida da Comunicação que lidera nas regiões Centro-Oeste ( $\mu = 9,024$ ) e Norte ( $\mu = 9,059$ ). O comentário de um dos sujeitos da pesquisa exemplifica a importância atribuída pelos docentes à competência Comunicação:

Diante da diversidade histórica dos alunos que compõe o sistema universitário, há a necessidade de o professor dialogar, expondo o conteúdo de forma uniforme, adequando às diferentes visões (Questionário 2014, Comentário Professor P101).

Nas últimas posições, mas apresentando igualmente médias superiores a 7 (sete), as priorizações por regiões também são similares ao *ranking* geral, apresentando menores médias na região Centro-Oeste. As competências Pedagógica, Afetiva, Tecnológica e Política recebem pontuações menores em todas as regiões. A menor é na competência Política ( $\mu = 7,024$ ), antecedida pela Tecnológica ( $\mu = 7,571$ ), com alternância entre as posições das competências Afetiva, Pedagógica e Pesquisa.

Confrontando o resultado na categoria de análise importância da competência (Tabela 5) com os atribuídos ao bom professor de graduação em Ciências Contábeis (Tabela 9), obtém-se o resultado convertido em percentual disposto graficamente na Figura 25.

Figura 25 - Comparativo da importância com as competências docentes atribuídas ao bom professor (%)



Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

De forma geral, observa-se no comparativo percentual realizado que as competências tiveram um resultado médio superior, mantendo a similaridade da ponderação entre a importância atribuída e a pontuação obtida a um bom professor de Contabilidade. As competências Técnica, Comunicação e Didática permanecem nas primeiras posições. Por sua vez, o destaque concebido à competência Técnica nas diferentes categorias analisadas está coerente com a percepção dos sujeitos sobre a qualificação técnica. A percepção das qualificações e dos saberes práticos necessários ao exercício da docência em Ciências Contábeis está indicada na Tabela 11, por escalas.

Tabela 11 - Percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a qualificação à função docente em Contabilidade

Qualificação	Essencial		Muito Importante		Importante		Pouco Importante		Irrelevante		Total
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	
Qualificação Técnica	245	65,3	91	24,3	41	10,9	1	0,3	0	0,0	<b>378</b>
Qualificação Pedagógica	136	36,3	153	40,8	83	22,1	5	1,3	1	0,3	<b>378</b>
Qualificação Acadêmica Mestrado	106	28,3	161	42,9	89	23,7	17	4,5	5	1,3	<b>378</b>
Qualificação Acadêmica Doutorado	53	14,1	138	36,8	142	37,9	33	8,8	12	3,2	<b>378</b>
Saberes práticos	Essencial		Muito Importante		Importante		Pouco importante		Irrelevante		Total
	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	<i>fr</i>	%	
da profissão de Professor	159	42,4	158	42,1	57	15,2	3	0,8	1	0,3	<b>378</b>
da profissão de contador	164	43,7	144	38,4	64	17,1	6	1,6	0	0,0	<b>378</b>

Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Os resultados indicam a prevalência atribuída pelos professores à qualificação técnica e aos saberes práticos profissionais sobre as demais qualificações docentes. Porém, concedem pesos relevantes a todas elas, uma vez que a quase totalidade dos



respondentes pontua até a escala Importante. Isso denota uma percepção por parte dos professores da complexidade do exercício da docência em Ciências Contábeis. Eles também comprovam, com dados empíricos, o que estudos anteriores chamam a atenção: o professor de Contabilidade apresentar apenas domínio dos conteúdos não é suficiente à formação de profissionais da área contábil.

Os resultados também reforçam o peso conferido à formação técnica do docente: i) a qualificação técnica é indicada como Essencial (65,3%) e Muito importante (24,3%) na percepção de 336 professores, representando 89,6% dos respondentes; ii) os saberes práticos da profissão de contador considerados por 82,1% como Essencial (43,7%) e Muito importante (38,4%); iii) a da profissão de professor por 84,5%. A fala de um dos sujeitos da pesquisa ilustra o ponto de vista dos docentes em relação à relevância da formação técnica:

Para o bom ensino da prática contábil, as disciplinas técnicas devem ser lecionadas por profissionais que atuam na área. Como não temos mais os cursos técnicos de Contabilidade, as IES deveriam priorizar a formação técnica (Escrita contábil, fiscal, patrimonial e RH) até o 5º período e as disciplinas profissionalizantes deveriam ser ministradas a partir do 6º período. As disciplinas de prática contábil devem ser lecionadas em laboratório de informática com *softwares* específicos (Questionário 2014, Professor P52).

Por sua vez, a qualificação pedagógica<sup>101</sup> é considerada Essencial (36,3%) e Muito importante (40,8%), por 289 respondentes (77,1%) e Importante por mais 22,1%, totalizando 99,2% dos participantes. Os dados evidenciam que os professores também consideram a qualificação pedagógica relevante à docência em Ciências Contábeis que abrange as competências das classes Educacional, Cognitiva e Social (Quadro 30), refletida nas pontuações obtidas destas competências docentes nas categorias anteriormente analisadas.

Em relação à qualificação acadêmica para a função docente em Ciências Contábeis, a titulação de Mestre recebe maior peso (70,6%; 267 respondentes) em comparação a de Doutor (50,5%; 191 respondentes), considerando as escalas Essencial (28,3%) e Muito importante (42,9%). Esse resultado pode estar relacionado à própria titulação dos sujeitos da pesquisa (seção 7.2, Tabela 3) ou, aos parâmetros de exigência do MEC (51,9%; 196 respondentes) com titulação máxima de Mestre e 24,3% de Doutor. Nesse aspecto, os comentários espontâneos de alguns professores participantes da pesquisa dão a dimensão do significado atribuído à formação docente em Contabilidade no Brasil:

<sup>101</sup> Qualificação pedagógica: a preparação sistêmica para o exercício da docência, cujos saberes decorrentes dessas qualificações foram, domínio do conteúdo, saberes experienciais e conhecimento didático, respectivamente (MIRANDA, 2011).

Creio que falta à docência superior capacitação sobre técnicas de ensino. Saímos do mestrado e doutorado como pesquisadores, com pouca ou nenhuma prática de ensino. Assim, nos primeiros anos de docência tendemos a reproduzir o velho sistema de quadro e giz para repassar o conteúdo. Percebo que mesmo ciente dessa mudança nas técnicas de ensino, poucos a adotam ou tem autonomia para aplicá-las. Sinto falta de capacitação, de cursos, de compartilhamento dessas experiências entre os docentes (Questionário 2014, Comentário Professor P148).

A instituição onde trabalho ignora a necessidade de capacitar professores para melhorarem seu desempenho em sala de aula. Preciso de capacitação, e vejo que meus colegas também. Mas acredito que esta capacitação deva ser, em certa medida opcional, mas em boa parte obrigatória e periódica (Questionário 2014, Comentário Professor P94).

As IES ref. ao Curso de Ciências Contábeis precisam de melhorar bastante com novas tecnologias e profissionais de boa qualificação para formar profissionais competentes para o mercado de trabalho (Questionário 2014, Comentário Professor P220).

O sentimento de insuficiência, em relação à qualificação acadêmica recebida e à necessidade de formação continuada é externado nas falas dos professores que adotam o processo de modelagem para condução de suas práticas pedagógicas. Observa-se, também, a preocupação dos docentes pela sistematização das capacitações periódicas que podem ser proporcionadas pelas IES, a que estão vinculados. O Professor P148 indica que a qualificação acadêmica prepara o professor para a pesquisa e não para o exercício da docência.

A literatura aponta carência de estudos em Educação e Pesquisa em Contabilidade, o que, de certa forma, está refletida no reconhecimento da pontuação da competência Pesquisa pelos sujeitos. Nesse sentido, destaca-se a relevância das pesquisas em Contabilidade e a reflexão para futuras investigações, uma vez que apresentam consequências diretas na Educação Superior, em especial, na condução das pesquisas contábeis.

A percepção desta complexidade e abrangência da função docente em Ciências Contábeis, envolvendo sua prática pedagógica, é destacada na fala de um dos professores participantes da pesquisa:

Pensar nas práticas pedagógicas do Ensino Superior é pensar no alunado com vivências cidadãs e incentivá-los a por em prática sua profissão vinculando a cidadania e os valores éticos. Dessa forma, é possível abarcar um ensino superior de forma integrada, visualizando um cidadão do mundo que pensa, interage e decide (Questionário 2014, Comentário Professor P123).

Corroborando com o apontado na revisão da literatura, os docentes dos cursos em Contabilidade não recebem uma formação pedagógica que contemple as necessidades do exercício da docência. Os professores vêm desenvolvendo-as na própria prática, o que este estudo ratifica com dados empíricos. Os professores assim expressam:

O professor de graduação, deve compartilhar a prática e a docência, para desenvolver competências (Questionário 2014, Comentário Professor P186).

Sala de aula é sempre um desafio, pois em algumas uma metodologia funciona em outras a mesma metodologia não funciona, então o professor deve buscar essas competências e sentir que metodologias mais se aplicam a cada sala, disciplina e a cada conteúdo (Questionário 2014, Comentário Professor P258).

O professor, em sua essência mais profunda deve estar vinculado ao complexo processo cognitivo-pedagógico do conjunto de seus alunos, buscando aperfeiçoar constantemente seus métodos, de forma a obter de sua criatividade um processo diferente, próprio, adaptado a suas dimensões pessoais. Em outras palavras, deve desenvolver a sua metodologia própria, criativa, mediante a aplicação do conjunto de conhecimentos e experiências que se ampliam na medida em que vai acumulando suas atividades docentes. O tempo o aperfeiçoa quando fizer do tempo um processo de ampliação das experiências que praticou (Questionário 2014, Comentário Professor P363).

As manifestações dos professores de Contabilidade evidenciam que a construção e o desenvolvimento de suas competências docentes são atribuídas à prática, à tentativa e ao erro, ao compartilhamento de experiências com os colegas. Eles conferem à experiência na docência os processos de modificação e de aperfeiçoamento dos seus métodos pedagógicos.

Analisando à luz da Teoria da Epistemologia Genética, as falas e os dados demonstram a ocorrência de desequilíbrio cognitivo proporcionado pela dificuldade de assimilação "*sala de aula é sempre um desafio*". Um início de tomada de consciência se processa ao observar a necessidade de mudança de esquemas de ação (metodologias), a exemplo do P258 "*em algumas [...] uma metodologia funciona em outras a mesma metodologia não funciona*". Então, na tentativa de assimilação do objeto, o professor sente necessidade de modificar sua ação (processo de acomodação): P258 "*buscar essas competências e sentir que metodologias mais se aplicam a cada sala, disciplina e a cada conteúdo*". Assim procedendo, o professor desenvolve suas estruturas cognitivas para assimilar o objeto, desenvolvendo suas competências docentes, mesmo que esse processo não lhe seja totalmente consciente.

### 8.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO

Este capítulo evidencia os processos de construção e de validação da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade estruturada em seus elementos constitutivos: conhecimentos, habilidades e atitudes. Evidencia, também, o cumprimento de um dos objetivos específicos e sua contribuição efetiva para a academia: o mapeamento das competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

A estruturação da análise de dados na construção da Matriz ocorreu por intermédio das categorias estruturantes da investigação: *classe, competência e elementos* em conformidade com os preceitos teóricos abordados no Capítulo 4. A

análise da categoria *competência* evidencia que não se encontra suficientemente clara aos pesquisadores a definição de competências e, conseqüentemente, a de competências docentes. São empregadas distintas terminologias para defini-la, caracterizá-la e elencá-las.

Após categorizar os dados bibliográficos nos elementos e relacioná-los entre si, procedeu-se a construção da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade composta por um conjunto de 18 (dezoito) competências, validadas pelos sujeitos da pesquisa por levantamento. Estas competências foram agrupadas em classes:

- a) Educacional: envolvendo as competências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem - Curricular, Pedagógica, Metodológica, Tecnológica, Didática e Avaliativa;
- b) Cognitiva: diz respeito às atividades intelectuais do professor, abrangendo as competências Planejamento, Organização, Reflexão, Análise, Gestão e Autonomia;
- c) Social: englobando as competências Comunicação, Trabalho em Equipe, Afetiva e Política;
- d) Acadêmica: relativa à área de conhecimento específico e de conhecimento científico, composta pelas competências Técnica e Pesquisa.

A Matriz resultante, contempla a natureza das atividades dos professores nas instâncias acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e, também, as atividades administrativas e burocráticas pertinentes ao trabalho cotidiano do docente, conforme observado por Miller, H. (1991).

Buscou-se nessa construção, a compreensão da realidade, observando as especificidades da área, uma vez que os docentes da Contabilidade têm demandas específicas e diferenciadas, a exemplo das competências Técnica, Análise, Reflexão, Gestão e Política. Ao se referir ao professor de Contabilidade, Slomski (2008, p. 2), destaca que o "[...] papel do professor é o de dominar certas competências para agir individual ou coletivamente no exercício de sua profissão, a fim de ser reconhecido como aquele que conhece as especificidades de seu trabalho".

Nesse sentido, as evidências empíricas demonstram a prevalência da qualificação profissional e dos saberes práticos da profissão contábil às demais, destacando-se no *ranking* a competência Técnica. Os resultados evidenciam, também, que os professores participantes consideram a qualificação pedagógica relevante à docência em Ciências Contábeis. Esta se reflete, de forma destacada nas priorizações das competências Didática, Metodológica, Avaliativa e Curricular e das competências

das classes Cognitivas e Social. Também corroboram com a percepção por parte destes professores da complexidade do exercício da docência em Ciências Contábeis. Mesmo considerando o peso da capacitação técnica demonstram entendimento de que apenas domínio dos conteúdos não é suficiente ao exercício docente da área contábil, conforme destacado na construção do objeto da tese no Capítulo 2.

Os resultados da análise dos dados empíricos contribuem, também, para reforçar a necessidade de uma formação acadêmica que contemple as exigências da atuação do professor de Contabilidade e para destacar a indispensabilidade da sua educação continuada. Da mesma forma, o contexto social da atuação desses professores revela o sentimento de insuficiência em relação à qualificação acadêmica recebida e a preocupação pela sistematização das capacitações periódicas que podem ser proporcionadas pelas IES as quais estão vinculados, conforme alguns comentários:

Dentro da pesquisa assuntos relacionados a Educação é pouco explorado. Acredito que o trabalho vai trazer uma grande contribuição, principalmente ao detectar o que está sendo feito. Achei essa segunda parte da pesquisa cansativa para preencher, mais sinceramente é difícil pensar em outra forma, o assunto é abrangente e cheio de questionamentos (Questionário 2014, Comentário Professor P59).
Belo instrumento. Gostaria que todas as competências fossem acessíveis à todos os professores (Questionário 2014, Comentário Professor P71).
Todo processo adotado no sentido de melhorar o aprendizado na área contábil é importante e relevante, desde que seja aplicado de forma clara e objetiva (Questionário 2014, Comentário Professor P136).
Pesquisa excelente. Mas a segunda parte é um pouco complexa e demorada... Deus te abençoe. E boa finalização da pesquisa... (Questionário 2014, Comentário Professor P151).
Pesquisa interessante e importante. Parabéns pela iniciativa (Questionário 2014, Comentário Professor P201).
Pesquisa relevante. Se for possível correlacionar as habilidades do professor com o desempenho dos alunos no ENADE ficará muito interessante a sua análise. Parabéns (Questionário 2014, Comentário Professor P242).
Parabenizo pela iniciativa na temática do trabalho, uma vez que a Contabilidade carece deste tipo de estudo (Questionário 2014, Comentário Professor P27).
Parabéns pela realização desta pesquisa. Muito importante para a evolução de nossa área contábil (Questionário 2014, Comentário Professor P50).

As análises realizadas neste capítulo apresentam resultados favoráveis à validação da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, evidenciam a sua consistência e reforçam a complexidade da docência em Ciências Contábeis. Além disso, demonstram a necessidade de fortalecer a qualificação continuada dos professores de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Por fim, considerando que os sujeitos da pesquisas são vinculados a cursos presenciais e lecionam, em sua maioria, disciplinas somente nessa modalidade, entende-se que outros estudos devam ser realizados com docentes em Ciências Contábeis da EAD.

## 9 MPCCEaD - MODELO PEDAGÓGICO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE

Este capítulo é dedicado ao processo de construção e à aplicação do MPCCEaD - Modelo Pedagógico para o Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade, conforme plataforma metodológica. Os princípios norteadores de sua construção, buscando uma visão integrada de todos os seus elementos, são:

- a) as competências dos professores de Contabilidade são desenvolvidas historicamente pela prática e por processos de modelagem dos seus pares, sem formação pedagógica sistemática;
- b) os professores de Contabilidade carecem de capacitação para adoção das TIC nos processos de ensino e aprendizagem;
- c) os professores estão em exercício da docência e o Modelo proporciona reflexão sobre as práticas pedagógicas atuais dos participantes.

A construção foi realizada pelos procedimentos de concepção, planificação, implementação e validação (detalhados nas seções 9.1 e 9.2) e a aplicação (seção 9.3) ocorreu por meio de um curso de capacitação docente *online* com sujeitos integrantes da população de pesquisa. Finalizando, são apresentadas considerações finais do capítulo.

### 9.1 CONCEPÇÃO DO MPCCEaD

**O MPCCEaD é orientado ao desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil**, contemplando uma proposta pedagógica interdisciplinar para um Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Competências Docentes em Contabilidade. Respeitando as especificidades da área contábil, o Modelo proporciona a discussão e a reflexão contextualizada do papel do professor sobre a sua realidade social e as exigências de formação de profissionais especializados para atuarem nas organizações.

O MPCCEaD decorre de um sistema de premissas observadas nas especificidades da área contábil e de construtos teóricos sobre modelos pedagógicos que suportam a organização de práticas pedagógicas para a EAD. O Modelo é resultado da reflexão, elaboração, construção e aplicação dos eixos teóricos da Teoria da Epistemologia Genética (PIAGET, 1973, 1995) e do desenvolvimento de competências docentes (GASPAR, 2004; MACEDO, L., 2004; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2009)

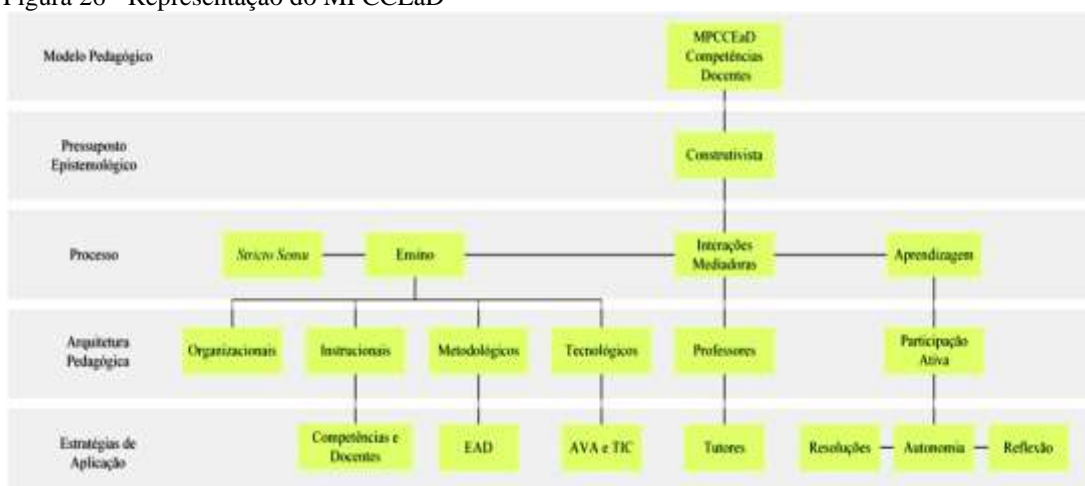
por meio da educação a distância (BELLONI, 2001; BEHAR, 2009; AMANTE, 2011; MORAN, 2011), relacionados entre si.

Nesta perspectiva, o pressuposto epistemológico que sustenta o MPCCEaD é o construtivismo, paradigma educacional interacionista. Na concepção epistemológica construtivista, o conhecimento prévio influencia as observações sobre a ação, determinando a maneira pela qual a realidade é percebida (HODSON, 1985; PIAGET, 1977, 1978, 1995; CHAUI, 1997). Conforme defendido por Piaget (1973), o sujeito desenvolve-se biológica, social e cognitivamente por sua ação e sua interação com o objeto do conhecimento.

Por sua vez, o desenvolvimento cognitivo de competências docentes emerge da ação e da reflexão dos próprios professores sobre seu fazer pedagógico, de forma a lhes possibilitar, permanentemente, a reconstrução e a recontextualização de suas competências (GASPAR, 2004; MACEDO, L., 2004; NÓVOA, 2009; IMBERNÓN, 2009). Conforme defendido por Gaspar (2004), a elaboração contínua de operações sobre sua ação pedagógica desenvolve as estruturas cognitivas no exercício da docência.

Portanto, as duas plataformas teóricas são convergentes e se aplicam no embasamento do desenvolvimento das competências docentes, objeto do MPCCEaD. Ancorado nessas instrumentalizações teóricas, o Modelo é concebido para promover reflexões sobre a prática pedagógica, partindo dos níveis prévios de competências docentes (conhecimentos, habilidades e atitudes) do professor-aluno. A aprendizagem é dinâmica, provocada por situações de desequilíbrios cognitivos e retomadas do equilíbrio em patamares superiores que possibilitem ao professor-aluno a construção de novos conceitos. A **Erro! Fonte de referência não encontrada.** representa a concepção do MPCCEaD.

Figura 26 - Representação do MPCCEaD



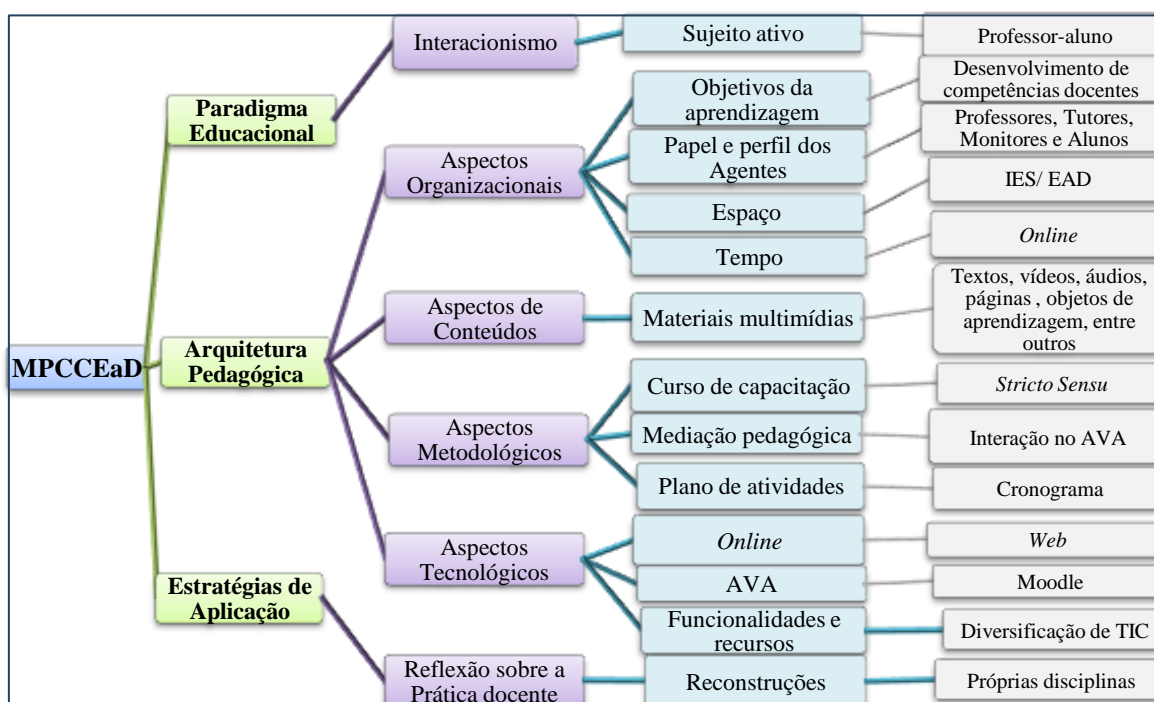
Fonte: Construção da pesquisa (2015).

Alinhado com o foco da pesquisa em EAD, o Modelo é construído com diferentes recursos e instrumentos de informação e comunicação (detalhados na seção 9.2.1). Estes proporcionam a flexibilização de horários e a experiência prática da adoção das TIC na Educação, conforme as recomendações da UAB para o desenvolvimento de competências. Os elementos constitutivos do Modelo são descritos nos procedimentos de planificação e de implementação na sequência.

## 9.2 PLANIFICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO MPCCEaD

O detalhamento da planificação do MPCCEaD segue as orientações metodológicas de Abbasi (2013) na elaboração do plano de ação e base teórica de Behar (2009) para modelos pedagógicos na modalidade de EAD, constituídos pelos elementos básicos: arquitetura pedagógica (seção 9.2.1) e estratégia para aplicação da arquitetura (seção 9.2.2). O pressuposto epistemológico norteia a definição de todos os aspectos dos elementos do Modelo. A Figura 27 representa a planificação realizada.

Figura 27 - Planificação da construção do MPCCEaD



Fonte: Construção da pesquisa (2015).



## 9.2.1 Arquitetura pedagógica do MPCCEaD

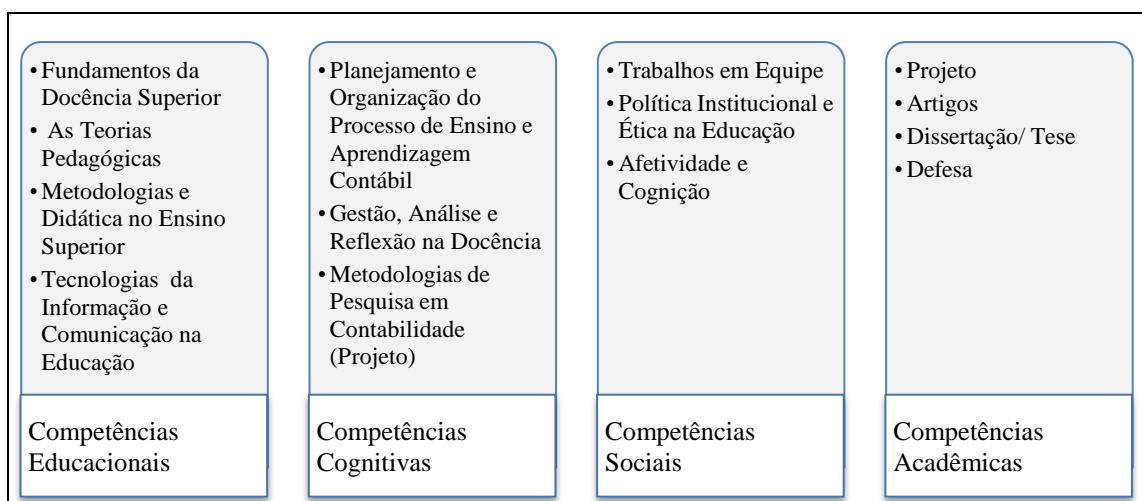
A arquitetura pedagógica do MPCCEaD representa o conjunto articulado dos aspectos organizacionais, de conteúdos, metodológicos e tecnológicos para um Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Competências Docentes em Contabilidade na modalidade EAD.

### 9.2.1.1 Aspectos organizacionais da arquitetura pedagógica do MPCCEaD

O MPCCEaD é concebido, planejado e esquematizado para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade por educação a distância. O objetivo educacional do Curso *Stricto Sensu* é contribuir no desenvolvimento das competências integrantes da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, pela participação ativa dos professores nos processos de construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e promoção de atitudes relacionadas ao exercício da docência.

Para o alcance do objetivo, a organização curricular do Curso *Stricto Sensu* prevê no mínimo 4 (quatro) semestres, contemplando 24 (vinte e quatro) meses. O currículo está disposto em atividades de ensino em formato de seminários e disciplinas, por tópicos temáticos de linhas de pesquisa, decorrentes da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade, conforme apresentado na Figura 28.

Figura 28 - Organização curricular do curso *stricto sensu*

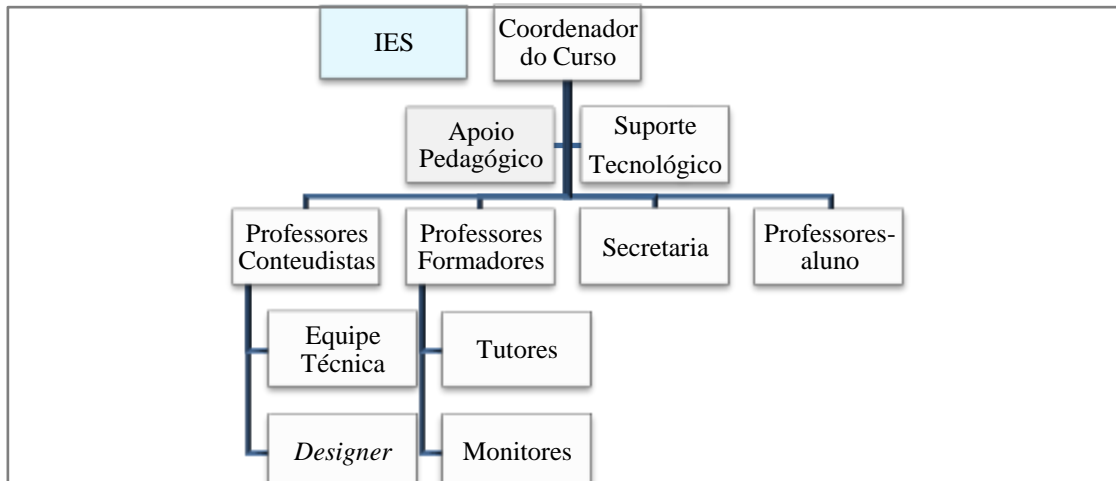


Fonte: Construção da pesquisa (2015).

Atendendo o escopo do MPCCEaD, o Curso *Stricto Sensu* apresenta uma estrutura de governança representada por uma coordenação geral e uma equipe multidisciplinar, com diferentes papéis a desempenhar. Os papéis dos agentes

envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do curso *stricto sensu* são estabelecidos, distintamente, para definição de suas atribuições, responsabilidades e direitos. O organograma do curso está demonstrado na Figura 29.

Figura 29 - Organograma da equipe de trabalho do curso *stricto sensu*



Fonte: Construtos da pesquisa (2015).

A coordenação é responsável pelo planejamento e implementação do projeto do curso EAD na IES, pela formação do corpo docente, pelo gerenciamento da grade curricular, pela elaboração do orçamento e pelas equipes de trabalho. Conta com o apoio de um núcleo pedagógico institucional, um suporte tecnológico e uma equipe de trabalho composta por professores, tutores, secretaria e técnicos (administrativos, financeiros, educacionais e de tecnologia).

O papel do professor conteudista é conceber os materiais a serem utilizados nas atividades pedagógicas, com a colaboração de equipes de desenvolvimento do conteúdo e *web designers*. O professor formador se responsabiliza por planejar e organizar o processo educativo, de criar e aplicar as situações que promovam a aprendizagem, de estabelecer os materiais instrucionais e as atividades educativas, pela mediação pedagógica entre os objetivos educacionais e os interesses de aprendizagem dos professores-alunos e pelos processos e os critérios avaliativos. Seu papel é incentivar a reflexão sobre a prática pedagógica dos mesmos, promover os desequilíbrios cognitivos que lhes possibilitem construções e reconstruções num patamar superior de suas competências docentes, à luz de novos conhecimentos.

O tutor e monitor são responsáveis pelo acompanhamento dos professores-alunos no processo de ensino e aprendizagem proposto pelo professor formador. A eles cabe o incentivo da participação, o apoio e a orientação na realização das atividades

individuais e de grupo, a promoção das interações no AVA e o *feedback* das atividades realizadas pelos professores-alunos, segundo orientações do docente.

Por sua vez, do professor-aluno é esperado um papel ativo (postura participativa, interativa e cooperativa no ambiente) no processo de desenvolvimento de suas competências docentes: navegar e explorar os materiais instrucionais, compartilhar experiências, realizar as tarefas e as discussões de forma colaborativa. Para tanto, inicialmente, o MPCCEaD promove a organização espacial e temporal para realização das atividades propostas, o monitoramento das aprendizagens realizadas e o estabelecimento de comunidades de aprendizagens no AVA. O Modelo leva em consideração a sua condição de educador, a sua formação inicial e as suas experiências pedagógicas anteriores.

O alinhamento pedagógico entre professores, tutores e monitores é proporcionado por meio de oficinas de capacitação e orientações gerais. A seleção destes agentes tem por parâmetros as competências específicas em EAD (ANEXO A). O plano de trabalho da equipe pedagógica está evidenciado no Quadro 32.

Quadro 32 - Planos de trabalho da equipe pedagógica do curso *stricto sensu*

<b>Atividades do Professor</b>
Planejar e organizar didática e pedagogicamente a disciplina.
Definir as metodologias a serem empregadas.
Elaborar o Plano de Ensino.
Elaborar os materiais educacionais.
Selecionar os materiais para disponibilização aos participantes.
Estruturar o Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Disponibilizar os conteúdos programáticos.
Elaborar as avaliações e gabaritos.
Corrigir as avaliações.
Elaborar o plano de trabalho do tutor.
Supervisionar as atividades do tutor.
Interagir com os participantes em <i>chats</i> , fórum, <i>e-mails</i> , salas de entregas, entre outras ferramentas.
Divulgar os conceitos finais no sistema de extensão na IES.
<b>Atividades do Tutor</b>
Atendimento <i>online</i> ao participante, em consultas individualizadas ou em grupo.
Ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações.
Incentivar a realização das tarefas propostas pelo professor.
<b>Atividades do Monitor</b>
Atendimento <i>online</i> ao participante, em consultas individualizadas para colaborar no uso das ferramentas do AVA.
Ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações.
Incentivar a realização das tarefas com o uso de TIC.

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

Os suportes técnico, pedagógico e administrativo são fornecidos por profissionais multidisciplinares da IES, compostos por equipes de secretaria de EAD, de núcleo de apoio pedagógico e de programa de pós-graduação. As principais responsabilidades das equipes de apoio estão descritas no Quadro 33.

Quadro 33 - Responsabilidades das equipes de apoio do curso *stricto sensu*

<b>Equipes</b>	<b>Responsabilidades</b>
Técnico	Capacitação das equipes de trabalho no tocante ao aperfeiçoamento pedagógico por intermédio da utilização das TIC. Contribuição na seleção dos tutores. Suporte pedagógico à plataforma EAD. Apoio dos polos presenciais da UAB.
Pedagógico	Apoio pedagógico na produção de materiais educacionais digitais. Suporte pedagógico.
Administrativo	Divulgação, inscrição e matrículas no curso. Registro e atualizações dos dossiês dos alunos. Acompanhamento das normatizações da pós-graduação. Providenciar os trâmites para emissão dos certificados de conclusão do curso. Organização dos registros dos alunos. Controle orçamentário do curso. Documentação do Curso e demais atividades administrativas e financeiras.

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

Os serviços oferecidos aos participantes dizem respeito ao suporte técnico e pedagógico às plataformas EAD e à infraestrutura dos polos de apoio presencial das entidades conveniadas da UAB no território nacional. Nesse sentido, a infraestrutura material (equipamentos, laboratórios, bibliotecas, miatecas, centros de documentação entre outras funcionalidades), e serviços de atendimento aos professores-alunos da IES são dimensionados ao número de participantes, à abrangência territorial e aos recursos tecnológicos empregados, atendendo aos demais aspectos da arquitetura pedagógica do Modelo.

### **9.2.1.2 Aspectos de conteúdo da arquitetura pedagógica do MPCCEaD**

Os aspectos de conteúdo do MPCCEaD contemplam a previsão, a seleção, a preparação de materiais instrucionais e a indicação de bibliografia, atendendo as ementas das atividades de ensino do Curso *Stricto Sensu*. Estas são planejadas prevendo conteúdos referentes aos elementos constitutivos da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade (conhecimentos, habilidades e atitudes), especificados no Quadro 31.

A previsão objetiva a identificação de materiais instrucionais digitais que contribuam para o embasamento teórico-prático, favoreçam a integração dos agentes do processo educativo e o papel ativo do professor-aluno, relacionados ao tipo de conteúdo planejado. Para tal, são realizadas buscas de materiais instrucionais digitais disponíveis, principalmente, na *web*, em repositórios digitais<sup>102</sup>, miatecas, entre outros, de domínio

<sup>102</sup> São exemplos: <[http://nuted.ufrgs.br/objetos\\_de\\_aprendizagem](http://nuted.ufrgs.br/objetos_de_aprendizagem)>, <<http://dominiopublico.gov.br>> e <<http://rived.mec.gov.br/>>.

público, reutilizáveis de formação de professores no contexto da EAD. Os objetos digitais utilizados são públicos e apresentam as informações relativas à autoria e aos créditos atribuídos aos seus elaboradores, obtidos *online*, licenciados pelo *Creative Commons Licences*.

Os conteúdos interativos indexados (*via web*) são selecionados, preferencialmente, em diversas mídias e linguagens: textos *online*, vídeos, áudios, hipertextos, páginas *web*, *hiperlinks*, bibliotecas virtuais, *softwares* educacionais, *e-books*, *audiobooks*, imagens, ferramentas de autoria e objetos de aprendizagem, a fim de envolver diferentes estilos de aprendizagem. Para conteúdos que não se identificam materiais disponíveis, são preparados novos em áudios para otimização espacial e temporal, a exemplo de utilização em momentos de deslocamentos.

### **9.2.1.3 Aspectos metodológicos da arquitetura pedagógica do MPCCEaD**

Fundamentado no pressuposto epistemológico construtivista, o planejamento metodológico do MPCCEaD é realizado para a participação ativa dos professores-alunos no processo de desenvolvimento progressivo de suas competências docentes. Ele sustenta metodologicamente a interação entre os professores-alunos (sujeito) e as competências docentes (objeto), mediada por TIC em um ambiente virtual de aprendizagem pelos professores formadores.

As competências docentes são desenvolvidas, progressivamente, com base nos conhecimentos prévios dos professores-alunos, pelas ações e coordenações de ações promovidas nas atividades do curso. Para tal, o plano de ação do MPCCEaD estabelece o processo de ensino e aprendizagem, centrado na ação do professor-aluno sobre os objetos, com proposição e acompanhamento de atividades síncronas e, principalmente, assíncronas, disponibilizadas *online* no ambiente virtual. Os professores-alunos dispõem de períodos flexíveis à participação, à realização e à evolução nas atividades dispostas em tópicos no AVA. A organização metodológica da plataforma permite percursos moduláveis ao não restringir, priorizar ou limitar acessos às atividades e aos materiais instrucionais. Adicionalmente, para que os professores-alunos possam avançar de forma autônoma, são disponibilizados diferentes objetos virtuais de aprendizagem.

Nesse sentido, a seleção, a estruturação e a combinação de procedimentos, técnicas e recursos de informática têm por base os processos de assimilação, acomodação, reflexionamento e reflexão da Teoria da Epistemologia Genética, descritos didaticamente no Quadro 34.

Quadro 34 - Planejamento pedagógico das atividades de ensino do MPCCEaD

<b>Sequência didática</b>	<b>Atividades pedagógicas</b>
Explorar conhecimentos prévios	Narrativas do participante sobre os conhecimentos práticos relativos aos temas a serem explorados na atividade de ensino. Descrição da sequência de ações de sua prática pedagógica, ilustrando o que faz para planejar as suas aulas
Desenvolver esquemas assimiladores	Leitura prévia de textos <i>online</i> (capítulos ou <i>e-books</i> ) e/ou assistir vídeos, realização de pesquisas envolvendo os temas a serem estudados.
Agir sobre os objetos com coordenação de ações	Estruturação de resumos e de esquemas, elaboração de comentários e discussões nos fóruns, realização de atividades teóricas-práticas que promovam a reconstituição de suas ações, entre outras, sobre os temas de estudo.
Promover a relação entre os conteúdos e conhecimentos prévios	Análises comparativas de sua prática com os elementos dos temas de estudo (representações em um todo coordenado). Apresentação do resultado de suas pesquisas relacionadas com a sua prática docente, por vídeos, trabalhos de campo, postagens de texto, discussões nos fóruns, registros no diário, entre outras.
Proporcionar novos patamares de reflexionamento	Resolução de problemas com base nos conteúdos anteriores e questões formuladas pelo professor; elaboração de novas práticas e/ou identificação de possibilidades de modificações.
Proporcionar a reflexão	Reflexão sobre a sua prática pedagógica para permitir a identificação de conexões entre a teoria e a prática favorecendo novas construções com base nos reflexionamentos precedentes.
Promover a meta-reflexão	Reelaboração do plano de ensino e aprendizagem e reconstrução de materiais didáticos em novos patamares à luz dos novos conceitos construídos sobre as competências docentes dos professores.

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

A avaliação da aprendizagem e do desempenho dos professores-alunos no curso em relação aos objetivos educacionais é processual, realizada com base no *feedback* das atividades síncronas e assíncronas propostas. Ela é de responsabilidade dos professores formadores e tutores das atividades de ensino.

Os instrumentos de avaliação são as próprias ferramentas do AVA. Os dados para avaliação são coletados por intermédio dos registros nas diferentes ferramentas adotadas para comunicação, realização de atividades e de postagens de materiais no ambiente. Os critérios de avaliação incluem qualidade das interações e das contribuições, participações individuais e de grupos, taxa de efetividade na realização das tarefas individuais e de grupos, pontualidade, índice de aproveitamento do participante no curso. Atendendo à legislação vigente, ao final do curso realiza-se uma avaliação presencial, via polos presenciais.

Para contribuir com os professores formadores das atividades de ensino (disciplinas, seminários, entre outras) do curso *stricto sensu*, disponibiliza-se um modelo de plano de ensino EAD, que contempla as informações gerais da disciplina e o planejamento do processo de ensino e aprendizagem do MPCCEaD (Figura 30).

Figura 30 - Modelo de plano de ensino e aprendizagem do MPCCEaD

<b>Atividade de Ensino (Disciplina/ Seminário/ Projeto/ Leitura Dirigida):</b>		<b>Código:</b>						
<b>Carga Horária:</b>		<b>Créditos:</b>						
<b>Período Letivo:</b>		<b>Etapa:</b>						
<b>Professor(a) Responsável:</b>								
<b>Perfil:</b>				<b>Contatos:</b>				
<b>Ementa/ Súmula:</b>								
<b>Objetivos:</b>								
<b>Programa (Competências):</b>								
<b>Método de Trabalho:</b>								
<b>Procedimentos e Critérios de Avaliação:</b>								
<b>Recomendação Bibliográficas:</b>								
<b>Cronograma de Atividades:</b>								
<b>Encontro/ Período</b>	<b>Objetivos educacionais pretendidos</b>	<b>Resultados de aprendizagem esperados</b>	<b>Programa (Conhecimentos/ Habilidades/ Atitudes)</b>	<b>Atividades/ Procedimentos</b>	<b>Estratégia de aplicação</b>	<b>Recursos</b>	<b>Materiais</b>	
Momento prévio ao início do Curso	Apresentar a Administração da IES, o Curso, sua Coordenação, seu Corpo Docente e seus Participantes.	Compreensão dos objetivos e das metodologias do Curso EAD; Conscientização da importância na organização e administração do tempo para participar do Curso.	Matriz de Competências Docentes em Contabilidade	Disponibilização de vídeos de apresentação da IES com as palavras do Administração, Coordenação do Curso e Professores das Atividades de Ensino; Elaboração do Perfil no Moodle.	Aproximação e de Acolhimento	<i>Site</i> do Curso Plataforma	Projeto do Curso; Vídeos de Apresentação; Plano de Estudos.	
1 De __/__/__ a __/__/__	Apresentar a Atividade de Ensino, o Plano de Ensino, o Cronograma, Metodologias e as bibliografias.	Compreensão dos objetivos, das metodologias, das atividades e disponibilidades do Professor; Familiarização com o AVA; Papel do Aluno.	Competência(s) Docente(s) respectiva(s)	Discussão do Plano de Ensino; Estabelecimento do Acordo Didático; Organização temporal e espacial; Horário das Correções	Navegação no AVA; Relatos de Experiências	Calendário, Enquete, Perfil, Diário, <i>Web</i> conferência	Plano de Ensino, Cronograma Tutoriais, Orientações.	
<i>n</i> De __/__/__ a __/__/__	especificar	especificar	especificar	especificar	especificar	especificar	especificar	

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

### 9.2.1.4 Aspectos tecnológicos da arquitetura pedagógica do MPCCEaD

O planejamento e a organização dos aspectos tecnológicos do MPCCEaD são realizados em consonância com os demais aspectos da sua arquitetura pedagógica, norteados pelo pressuposto epistemológico que o fundamenta. Para atender aos elementos da arquitetura pedagógica definidos, anteriormente, o MPCCEaD é suportado tecnologicamente pela Plataforma Moodle<sup>103</sup>. Na definição da plataforma, leva-se em consideração a disponibilização institucional, a robustez do sistema, o padrão de operacionalidade SCORM<sup>104</sup>, que suporta a exportação e a importação de conteúdos, a página ser personalizável, a infraestrutura tecnológica para a mediação pedagógica (ferramentas e recursos), as características de controle e o gerenciamento de integrantes, assim como a flexibilidade e a segurança na sua adoção e a facilidade de navegação aos usuários (professor, tutor, monitor e professor-aluno). Os recursos da Plataforma Moodle e as funcionalidades utilizadas no MPCCEaD estão descritos no Quadro 35.

Quadro 35 - Recursos da plataforma Moodle utilizados no MPCCEaD

Ferramentas	Recursos	Utilização no MPCCEaD
de comunicação	<i>Chat</i>	<u>Conversas com a Monitoria</u> : comunicações síncronas entre os participantes previstas no cronograma, bem como para contato <i>online</i> destinados ao esclarecimento de dúvidas dos alunos pelos tutores a distância <u>Sala de Bate-Papo</u> : contatos informais <i>online</i>
	Fórum	<u>Fórum de Discussões</u> : para as discussões (assíncronas) sobre os temas do programa, para organização dos trabalhos de grupo e para incentivar a interação entre os participantes. <u>Avisos do Professor</u> : informações e comunicações do professor aos participantes. <u>Fóruns Abertos</u> para interações informais, comentários, compartilhamentos de informações entre os professores-alunos.
	Perfil	Foto e registro de informações pessoais de cada participante
	Mensagens	Para comunicações <i>online</i> e por <i>e-mail</i>
	Enquete	Para consultas de opiniões e votações
	<i>Web Conferência</i>	Interação entre os participantes, atividades síncronas, atividades de grupos e mediação pedagógica.
de conteúdos: material de apoio, exercícios, atividades, textos complementares	Arquivo	Plano de ensino, plano de estudos e tutoriais Textos, áudios, <i>e-books</i> , <i>audiobooks</i> e vídeos
	Diário	Registro de atividades, relatos e reflexões dos participantes
	Glossário	Construção de conceitos e definições
	Lição	Síntese estruturada
	Livro	Conteúdos instrucionais e materiais de apoio
	Questionário	Questões sobre os temas estudados
	Página	Fornecimento de <i>links</i> de consultas a páginas <i>web</i>
<i>Wiki</i>	Ferramenta de apoio ao trabalho coletivo e fornecer suporte às produções textuais: textos, resenhas, resumos, <i>papers</i>	

continua

<sup>103</sup> *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.*

<sup>104</sup> *Sharable Content Object Reference Model.*



Em continuação

Ferramentas	Recursos	Utilização no MPCCEaD
ferramentas de multimídias vídeos, apresentações, páginas <i>web</i>	URL	Fornecimento de <i>links</i> de consultas à páginas <i>web</i> e de vídeos disponibilizados na <i>internet</i> , a ilustrações, a apresentações, acesso a conteúdos, palestras, entre outros.
	Ferramentas externas	Disponibilização de atividades utilizando outras ferramentas externas ao Moodle
	SCORM	Inclusão de pacotes de conteúdos baseados na <i>web</i>
ferramentas de gestão: agendas, calendários, notas, mural de apoio	Calendário	Estabelecimento do cronograma de atividades e prazos
	Rótulo	Organização dos temas e atividades no ambiente
	Pasta	Criação de portfólios com materiais educacionais de elaboração dos participantes (antes e durante)
	Tarefa	Sala de entrega de atividades e postagens
ferramentas de avaliação: questões, autoavaliação, entre outras	Laboratório de Avaliação	Coleta, revisão e avaliação de atividades
	Pesquisa de Avaliação	Instrumento de pesquisa
	Diário	Registro das atividades e de reflexões
	Tarefa	Sala de entrega de atividades
	Pesquisa	Interrogação aos participantes
	Questionário	Questões sobre os temas estudados

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

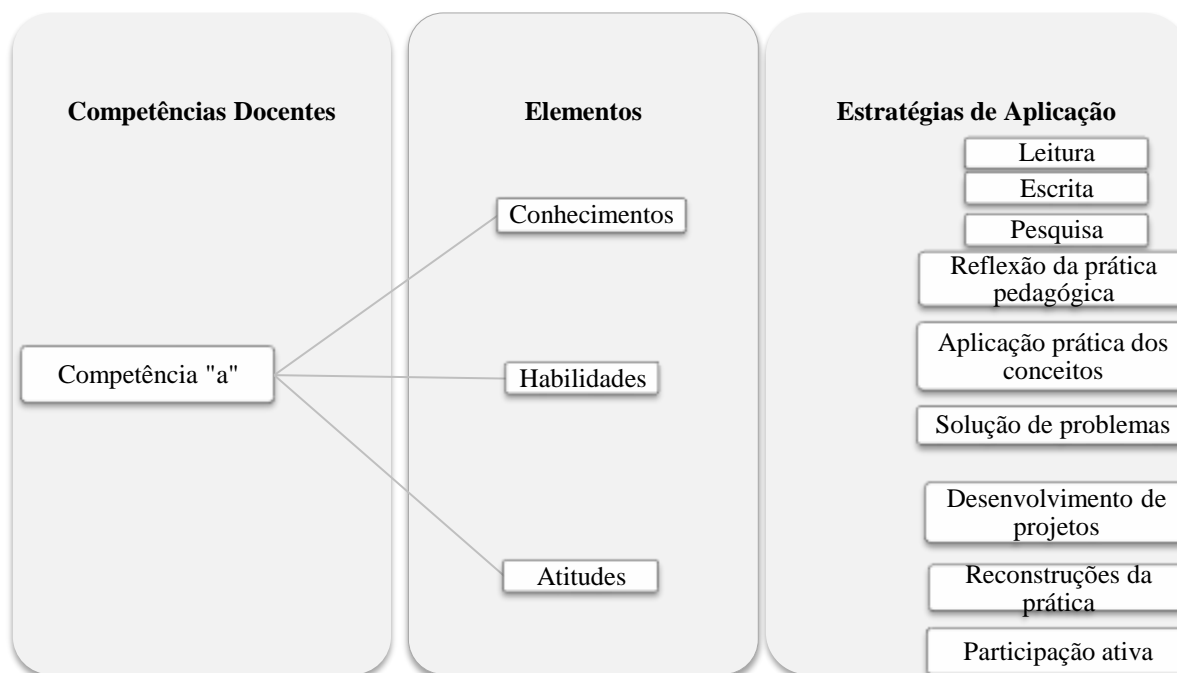
O Moodle fornece a infraestrutura tecnológica para estabelecer e organizar o AVA centrado no professor-aluno (usuário), para assegurar a interação e a comunicação pretendidas aos agentes e a mediação pedagógica para alcance dos objetivos educacionais. Ela é composta por suas funcionalidades e recursos síncronos e assíncronos para: comunicação e interação (recursos de escrita, visuais e audiovisuais), disponibilização de materiais instrucionais, cronograma, modularização do conteúdo, proposição das atividades, suporte aos trabalhos individuais e coletivos, postagens de tarefas e avaliações.

A fim de familiarização com a tecnologia adotada, ao iniciar o curso é realizada uma oficina para capacitar o professor-aluno nas ferramentas e recursos contemplados na plataforma, nas competências da EAD para garantir sua presença social no AVA.

### 9.2.2 Estratégias de aplicação do MPCCEaD

Alinhadas com a concepção epistemológica, com os aspectos metodológicos da arquitetura pedagógica e com os objetivos do MPCCEaD, as estratégias de aplicação objetivam o desenvolvimento cognitivo das competências docentes dos professores de Contabilidade, pela combinação de diferentes estratégias dinâmicas, articuladas e flexíveis, aplicadas na prática pedagógica no AVA. A Figura 31 apresenta as principais estratégias previstas no Modelo, tendo por base as competências docentes mapeadas na pesquisa.

Figura 31 - Estratégias de aplicação do MPCCEaD



Fonte: Construção da pesquisa (2015).

As estratégias de aplicação selecionadas provocam processos cognitivos que permitem aos professores-alunos estabelecerem relações com seus conhecimentos prévios, incertezas e questionamentos, uma vez que o processo de tomada de consciência não é imediato. Elas privilegiam condições que favoreçam a reflexão sobre a prática educativa dos professores-alunos e promovam inovações em suas próprias disciplinas ministradas. Os professores formadores e tutores podem intervir no processo de aprendizagem de forma a criar as condições à construção e à reconstrução (no plano da representação) das competências docentes dos professores-alunos, em diferentes níveis.

Os professores formadores do curso, colocando o seu modelo pessoal em prática, podem aplicar e ou adequar diferentes estratégias cognitivas (compreensão conceitual e aplicação dos conceitos) e metacognitivas (retrospecção, reconstrução e prospecção). Da mesma forma, intervir no processo de aprendizagem de forma a criar as condições à construção e à reconstrução (no plano da representação) e propor atividades que incentivem:

- a) a autonomia dos participantes: preparação prévia de questões, relatório sobre as análises realizadas, individuais e em grupo, artigos sobre os tópicos estudados no curso, entre outras;
- b) a colaboração, a interação e a afetividade entre os participantes;

- c) o envolvimento do grupo através do entrelaçamento de ações, registros de atividades (*portfólios*) para consulta dos demais, para avaliação e para autoavaliação;
- d) discussões de grupos em fóruns, *chats*, webconferências sobre as temáticas estudadas, promovendo comparações e análises sobre novas possibilidades de ação pedagógica, com os professores e tutores, entre colegas.

No início de cada atividade de ensino e ou no seu decorrer, os professores formadores podem capturar as expectativas de aprendizagem, necessidades de assimilação e conhecimentos prévios dos professores-alunos nos registros do Diário do Participante e nas respostas ao Questionário de Informações do Docente, acoplados à plataforma.

Durante as atividades de ensino do curso (Quadro 34) os professores-alunos atuarão de forma prática, à luz dos novos conceitos construídos, na reorganização da proposta pedagógica inicial de suas próprias disciplinas. Ao final de cada atividade de ensino do curso sugere-se a apresentação de um projeto, contemplando modificações e inovações em sua prática, com o embasamento teórico proposto.

### 9.2.3 Implementação do MPCCEaD

A implementação do MPCCEaD diz respeito ao desenvolvimento de todos os aspectos detalhados nos elementos arquitetura pedagógica e estratégias de aplicação. Nesta fase, são: i) submetidos os projetos nas diferentes instâncias na IES, na CAPES e lançados os editais de seleção; ii) providenciadas as infraestruturas na IES e nos polos presenciais; iii) realizadas as seleções dos agentes educacionais, das equipes de trabalho e dos participantes; iv) preparados o *site* do curso, o AVA, os materiais instrucionais e de divulgação, entre outros recursos; v) desenvolvidas as atividades contemplando os planos de ensino de cada uma das Atividades de Ensino do Modelo; vi) procedidas as reuniões e oficinas de alinhamento pedagógico com a equipe de trabalho, entre outras providências para atender aos planejamentos efetuados nas etapas precedentes.

A preparação e a organização do ambiente de aprendizagem deve atender aos aspectos previstos na planificação do Modelo, organizados em matriz de atividades por elementos educacionais do processo, contemplando no mínimo:

- a) Tópicos de Apresentação: contendo o objetivo do Curso, indicação dos professores, tutores e monitores, bem como suas disponibilidades de atendimento *online*, Vídeo de Apresentação, Plano de Ensino e

Aprendizagem, Questionário de Informações do Docente (a ser respondido ao iniciar o Curso), Vídeo de Apresentação da Monitoria e Fórum de Contato com a Monitoria;

- b) Tópico Nos Conhecendo: com orientações de revisão e atualização do Perfil dos participantes e inclusão de foto perceptível e participação na Enquete EAD;
- c) Tópico Diretório do Participante: um espaço para registro e acompanhamento da evolução das atividades durante o curso e postagem de materiais e tarefas, contendo: Diário, Sala de Entrega de Materiais (postagem de arquivos), Glossário para contribuições coletivas, Sala de Webconferência, Fórum dos Grupos, Sala de Bate-Papo para contatos com os Colegas;
- d) Tópicos Semanais do Programa: contendo as atividades e materiais disponibilizados, conforme o planejamento do Cronograma de Atividades;
- e) Tópicos Materiais de Consulta e Bibliografia.

Com os procedimentos de implementação do MPCCEaD providenciados e atendidos aplica-se o Modelo na IES.

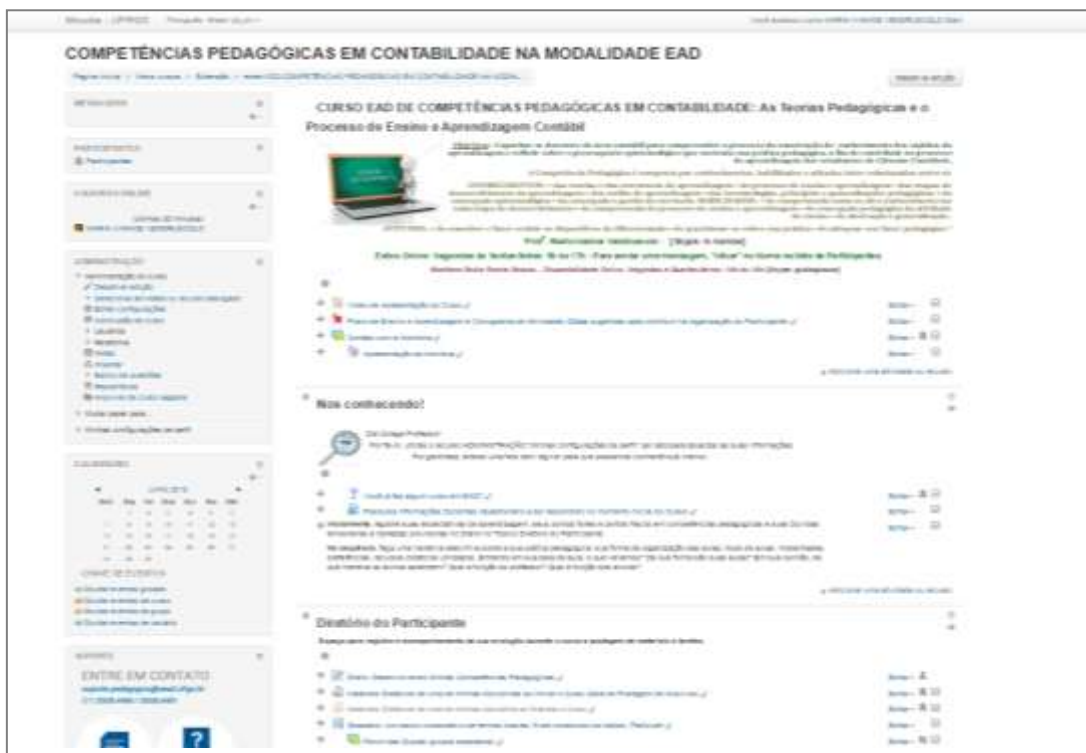
### 9.3 APLICAÇÃO DO MPCCEaD

O procedimento de aplicação do MPCCEaD, neste estudo, ocorreu por meio da realização de um Curso de Extensão EAD, tendo por objeto apenas a competência Pedagógica. Este foi realizado num contexto real do processo de ensino e aprendizagem, conforme descrito nos procedimentos metodológicos (seção 7.5).

Os participantes, aqui denominados de professores-alunos, foram: 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 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.

A Figura 32 ilustra a interface do Moodle construída na aplicação do MPCCEaD, contemplando a organização em 5 (cinco) tópicos, conforme o detalhamento descrito na seção 9.2.3.

Figura 32 - Interface da plataforma Moodle na aplicação do MPCCEaD



Fonte: Construção da pesquisa (2015).

Na sequência, descreve-se os procedimentos e os resultados das atividades de ambientalização no AVA adotadas ao iniciar o Curso e apresenta-se as análises e as interpretações realizadas por categorias de análise adotadas na pesquisa, no conjunto dos participantes e com detalhamento dos processos de construção e reflexões de três professores (9.3.2).

### 9.3.1 Ambientalização com o Moodle

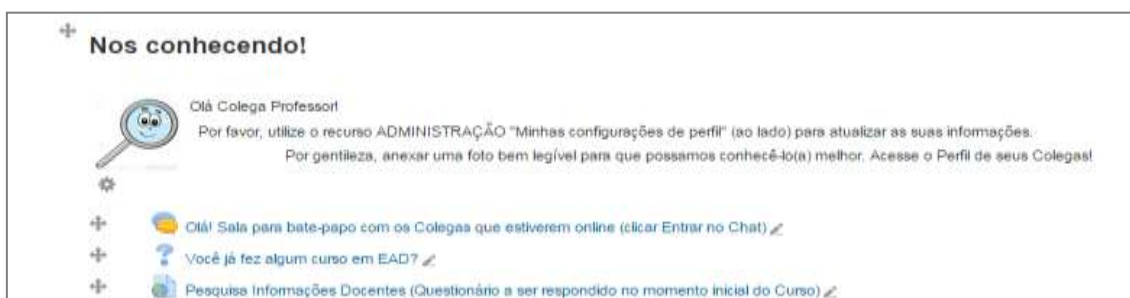
Nas duas primeiras semanas foram propostas atividades para ambientalização dos participantes no Moodle para que os professores-alunos se familiarizassem com as ferramentas de comunicação, com as funcionalidades do AVA no contexto da EAD e trocassem conhecimentos prévios entre os colegas. As atividades foram organizadas contemplando as três categorias da taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, conforme segue: 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).

Para tais, foram disponibilizados com antecedência no Moodle os recursos, contendo informações gerais do Curso: Vídeo de Apresentação da proposta do Curso,

Plano de Ensino e Aprendizagem, Cronograma de Atividades, Manual do Moodle e instruções iniciais para o uso do Diário e do Portfólio do Participante.

Após, buscando a interação inicial entre os participantes, os professores-alunos foram incentivados a construírem uma apresentação pessoal com o uso da ferramenta Perfil e acessarem o Perfil dos demais participantes. Também, incentivou-se o uso da ferramenta *Chat* para boas-vindas aos seus colegas quando estes estivessem *online*, conforme ilustrado na Figura 33.

Figura 33 - Interação inicial no Moodle na aplicação do MPCCEaD

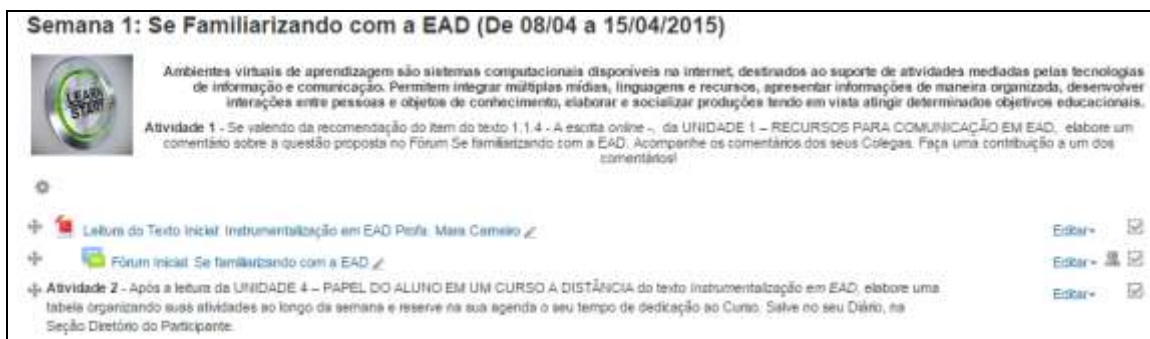


Fonte: Construção da pesquisa (2015).

Utilizando a ferramenta Enquete, os participantes foram questionados sobre a participação anterior em algum curso EAD. A maioria (71,4%) dos professores-alunos apresentava noções básicas, em oposição aos demais 28,6%, que não haviam participado de um curso EAD: Professor Alpha, Professor Lambda, Professor Kappa e Professor Ni.

Na primeira semana as atividades foram voltadas a trocas de experiências com os colegas relativas ao Moodle com o uso do Fórum e ao planejamento e organização do tempo de dedicação ao curso, de acordo com a Figura 34.

Figura 34 - Fórum inicial Se Familiarizando com a EAD na aplicação do MPCCEaD



Fonte: Construção da pesquisa (2015).

Com base nas postagens do Fórum Inicial Se Familiarizando com a EAD, observou-se que a maioria dos professores (92,8%) utiliza algum AVA em suas disciplinas presenciais com fins de repositório de materiais de aula e para interações

com os alunos por intermédio de mensagens (57,1%). Do total, 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 propostas no Curso contribuíram para 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 realizadas (28,6%) ocorreram no sentido de trocas de experiências com os recursos já aplicados, anteriormente. 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 conteúdos (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.

### **9.3.2 Análise e interpretação dos dados na aplicação do MPCCEaD**

As análises e as interpretações dos dados realizadas na aplicação do MPCCEaD estão descritas por categorias de análise adotadas, conforme previsão metodológica: i) contexto da docência; ii) interesses de assimilação e conhecimentos prévios; iii) prática pedagógica; v) reflexões sobre a prática pedagógica.

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.

### **9.3.2.1 Categoria de análise: contexto da docência**

Os professores-alunos são 80% do sexo feminino, com faixas etárias predominantes de até 40 anos (60%) e entre 41 a 50 anos (33,3%). Portanto, 93,3% apresentavam idade de até 50 anos quando da realização do curso. Do total dos participantes, 86,7% com formação em Ciências Contábeis. A titulação dos professores atende à formação mínima para cursos de graduação (73,3%), uma vez que 26,7% são Doutores, 13,3% com doutorado em andamento e 33,3% são Mestres. A maioria (60%) está vinculada a IES públicas, com 73,3% apresentando experiência docente de até 10 anos. Os professores-alunos (80%) também indicaram experiência profissional em áreas de atuação contábil, adicional à docência.

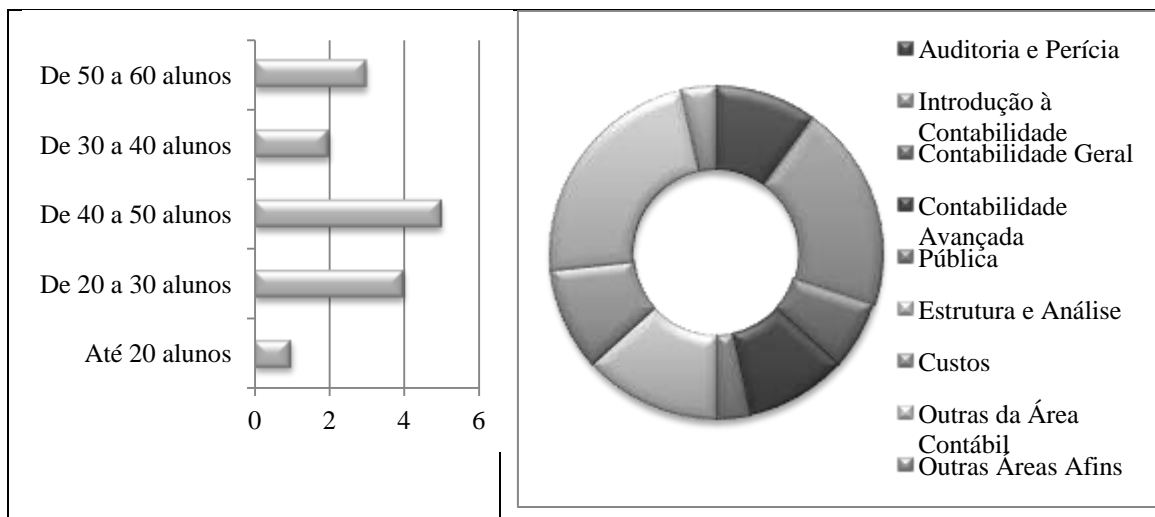
Em geral, suas turmas são numerosas, superando 40 alunos: 26,7% atuam com turmas entre 20 a 30 alunos; 13,3% entre 40 a 50 alunos; 33,3% entre 40 a 50 alunos; 20,0% entre 50 a 60 alunos. A maioria dos professores-alunos ministra de duas (33,3%) a três (33,3%) disciplinas em cursos presenciais.

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 Figura 35 elenca as modalidades de disciplinas da grade do eixo de formação profissional dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, ministradas pelos professores-alunos e a quantidade média de alunos em suas turmas.



Figura 35 - Representação gráfica da distribuição do número médio de disciplinas e de alunos por semestre dos professores-alunos na aplicação do MPCCEaD



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

Os professores-alunos indicam as percepções sobre o seu nível de competências docentes no momento inicial do Curso, conforme Tabela 12.

Tabela 12 - Níveis de competências docentes dos professores-alunos quando da aplicação do MPCCEaD

Competência	Média	Moda	Desvio
Técnica	8,4	8,0	1,0
Organização	8,4	7,0	1,2
Comunicação	8,3	9,0	0,9
Avaliativa (*)	8,2	9,0	0,9
Autonomia	8,2	9,0	1,0
Planejamento	8,1	9,0	1,4
Reflexão	8,1	9,0	1,1
Análise	8,1	9,0	1,3
Trabalho em equipe	7,9	9,0	1,7
Gestão	7,9	9,0	1,5
Afetiva	7,6	9,0	2,6
Curricular (*)	7,5	9,0	1,9
Didática (*)	7,1	9,0	2,4
Pesquisa	6,8	8,0	2,9
Metodológica (*)	6,7	7,0	2,3
Política	6,7	8,0	2,1
Tecnológica (*)	6,5	8,0	2,2
Pedagógica (*)	5,5	4,0	2,9

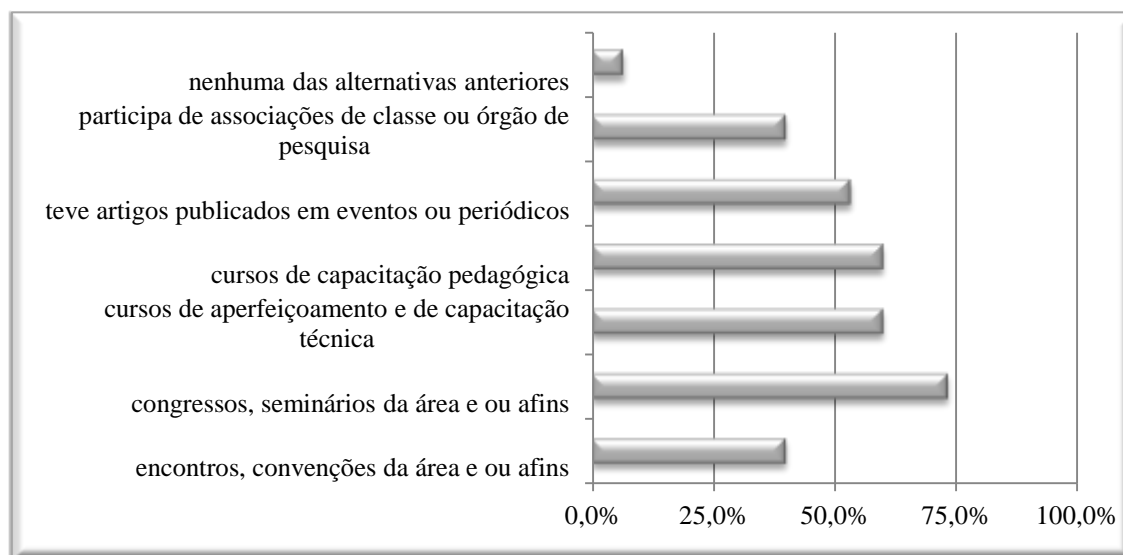
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2015).

Nota: (\*) competências docentes Classe Educacional (apresentada na Figura 21).

A percepção dos professores-alunos, em relação às suas competências docentes, revela médias superiores a 7,0 (sete), com exceção das competências Pedagógica ( $\mu = 5,5$ ), Tecnológica ( $\mu = 6,5$ ), Metodológica e Política ( $\mu = 6,7$ ) e Pesquisa ( $\mu = 6,8$ ). Constata-se que as competências com menor nível de desenvolvimento pertencem, principalmente, à classe Educacional (Figura 21 - Classes das competências docentes em Contabilidade), mapeada na pesquisa, à exceção da Avaliativa. Comparando os

resultados dessa etapa com os dos sujeitos da etapa anterior da pesquisa (Tabela 9 e Tabela 10), observa-se que as competências mais desenvolvidas (Técnica, Organização e Comunicação) e as menos desenvolvidas (Pedagógica, Tecnológica e Política) se mantém, ratificando os resultados anteriores. De forma similar, os professores-alunos atribuem maior peso à qualificação técnica e aos conhecimentos específicos da área contábil. Esses resultados corroboram a revisão da literatura que aponta que os professores de Ciências Contábeis apresentam domínio dos conteúdos específicos, não recebem formação pedagógica e necessitam de capacitação tecnológica aplicável à Educação. Em relação às iniciativas de qualificação, realizadas pelos professores-alunos nos últimos dois anos, estas estão evidenciadas na Figura 36.

Figura 36 - Iniciativas de capacitação pelos professores-alunos nos últimos dois anos



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

A participação em congressos, seminários da área e ou afins (73,3%) é a forma preferida pelos docentes 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. Esses dados demonstram a disposição dos participantes em desenvolverem suas competências docentes.

#### a) Contexto da docência Professor Alpha

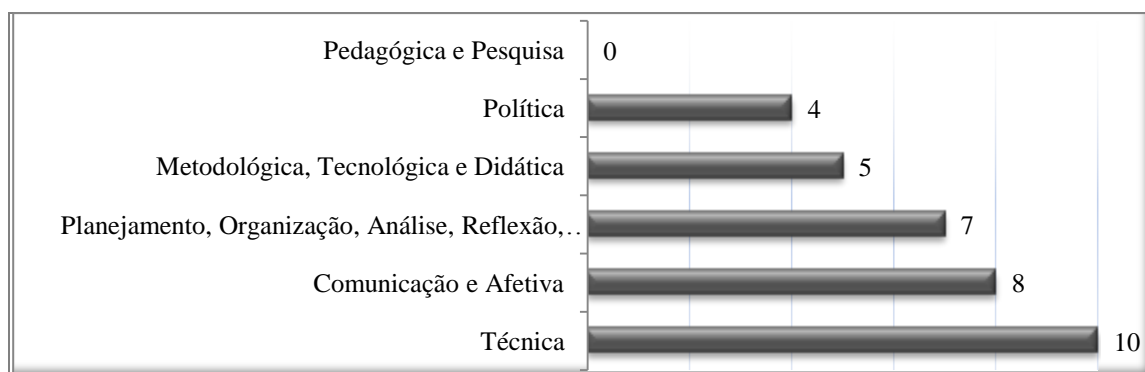
O Professor Alpha está na faixa etária entre 51 a 60 anos, formado em áreas afins às Ciências Contábeis, com titulação em Especialização, experiência profissional superior a 30 anos e na docência pelo período de até 5 anos. Quando da pesquisa, exercia uma carga de 40 horas semanais na atividade de professor e de até 10 horas na

ocupação profissional em áreas afins à contábil. Ministra em média 2 (duas) disciplinas na modalidade presencial por semestre, com turmas de 50 a 60 alunos em IES pública.

Nos últimos dois anos o Professor Alpha não participou de nenhuma iniciativa de capacitação e de nenhum evento da área contábil e ou afins, bem como não participa de associações de classe ou órgão de pesquisa e não havia participado de nenhum curso EAD.

O contexto da docência do Professor Alpha contempla uma experiência profissional contábil de mais de 30 anos, inserção na docência de até 5 anos, não realização da formação *stricto sensu* e de capacitação nos últimos dois anos. Esses dados refletem nos níveis de competências docentes declarados no momento inicial do Curso, demonstrados na Figura 37, com maior peso à competência Técnica, apontada como plenamente desenvolvida (Nível 10).

Figura 37 - Níveis de competências docentes do Professor Alpha ao iniciar o Curso



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

De forma similar, a experiência profissional na Contabilidade demonstra contribuir para o desenvolvimento das competências Cognitivas (Nível 7) Planejamento, Organização, Análise, Reflexão, Gestão e Autonomia e as da classe Social (Nível 8) Comunicação, Afetiva e Trabalho em Equipe (Nível 7). As competências Educacionais são consideradas parcialmente desenvolvidas: Avaliativa e Curricular (Nível 7), Metodológica, Tecnológica e Didática (Nível 5). Porém as competências Pedagógicas não são desenvolvidas (Nível 0) e a Política (Nível 4) pouco desenvolvida.

Na avaliação acima procurei ser sincero/a, fazendo uma autocrítica e identificando o que posso e devo melhorar para ter maior satisfação nesta atividade e melhor contribuir para a disseminação e aumento do conhecimento disponível. Neste sentido, quero reorientar minha carreira para atuar no magistério técnico ou superior (Questionário/Comentário Professor Alpha - 08/04/2015).

Observa-se a preocupação do Professor Alpha com a autoavaliação de suas competências docentes e com o redirecionamento profissional ao magistério técnico ou superior, iniciado até 5 anos. No momento da pesquisa, o professor tinha uma carga

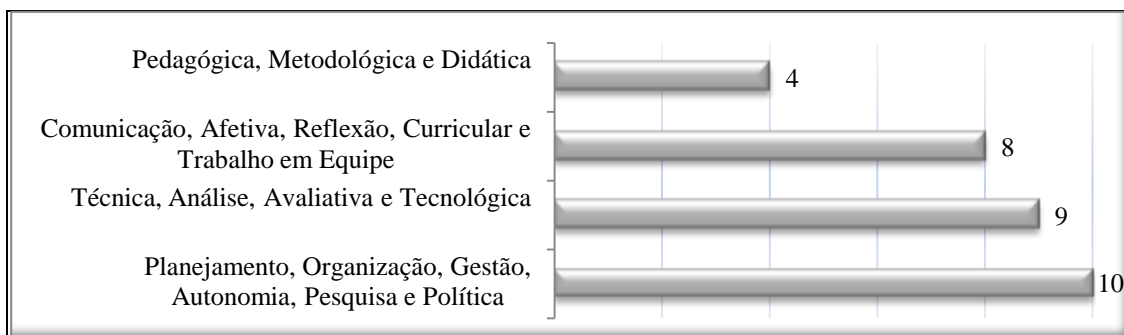
horária mais expressiva na docência do que na atividade profissional, refletindo a mudança profissional mencionada. Por sua vez, a presença de elementos indicativos do pressuposto epistemológico empirista, mesmo que ainda sem reconhecimento pelo professor, são observados: "*disseminação e aumento do conhecimento disponível*".

### **b) Contexto da docência Professor Delta**

O Professor Delta está na faixa etária entre 31 a 40 anos, formado em Ciências Contábeis, com titulação de Mestre, atua na docência superior como Professor e/ou Pesquisador até 5 anos, com alocação de 10 horas semanais. O Professor Delta também exerce ocupação profissional na atividade de Auditor, Perito ou Fiscal, com experiência profissional de até 5 anos. O Professor ministra uma disciplina na modalidade presencial por semestre, com número médio entre 20 a 30 alunos por turma em uma IES pública.

Nos últimos dois anos participou de congressos, seminários da área e ou afins, cursos de aperfeiçoamento e de capacitação técnica, publica em eventos ou periódicos e já havia participado de curso EAD. Seus níveis de competências docentes declarados no momento inicial do Curso estão demonstrados na Figura 38.

Figura 38 - Níveis de competências docentes do Professor Delta ao iniciar o Curso



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

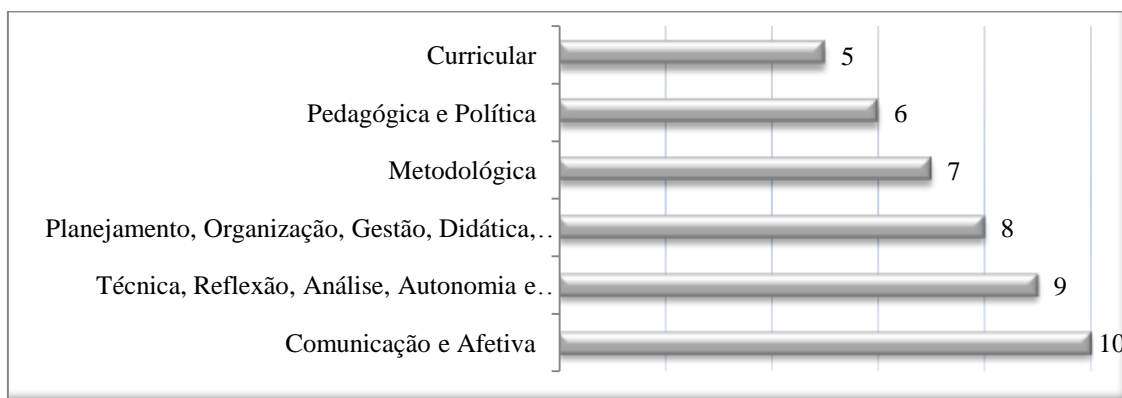
O Professor Delta considera desenvolvidas as competências: Planejamento, Organização, Gestão, Autonomia, Pesquisa e Política (Nível 10), Técnica, Análise, Avaliativa e Tecnológica (Nível 9), em grande parte, Comunicação, Afetiva, Reflexão, Curricular e Trabalho em Equipe (Nível 8) e a serem desenvolvidas as competências Pedagógica, Metodológica e Didática (Nível 4), pertencentes a classe Educacional. Observa-se que as competências da classe Cognitiva estão desenvolvidas e as Sociais, em grande parte.

### c) Contexto da docência Professor Eta

O Professor Eta está na faixa etária entre 30 a 40 anos, formado em áreas afins às Ciências Contábeis, com titulação de Mestre. Atua na docência superior como Professor e/ou Pesquisador entre 5 a 10 anos, com alocação de 40 horas semanais. O Professor também exerce ocupação no mercado de trabalho na área privada, com experiência profissional entre 10 a 15 anos em Contabilidade. O Professor Eta ministra em média 3 (três) disciplinas na modalidade presencial por semestre, com número médio de 40 a 50 alunos por turma em IES pública.

As iniciativas de capacitação continuada do Professor Eta nos últimos dois anos foi a participação em congressos, seminários da área e ou afins, encontros, convenções da área e ou afins, cursos de aperfeiçoamento e de capacitação técnica e de capacitação pedagógica, tem artigos publicados em eventos ou periódicos, participa de associações de classe ou órgão de pesquisa. O Professor já havia participado de curso EAD, anteriormente. Seus níveis de competências docentes declarados no momento inicial do Curso estão demonstrados na Figura 39.

Figura 39 - Níveis de competências docentes do Professor Eta ao iniciar o Curso



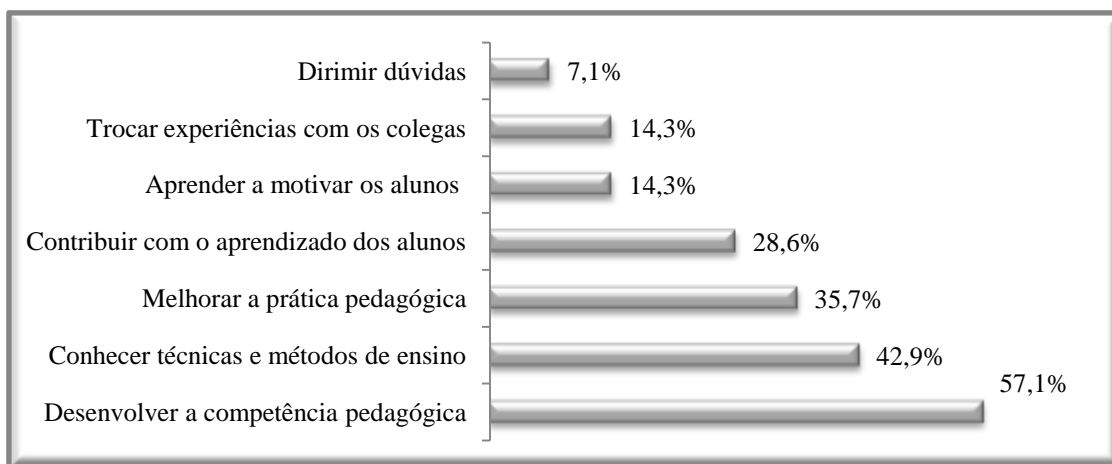
Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2015).

O Professor Eta considera por competências docentes desenvolvidas as de Comunicação e Afetiva (Nível 10) e as competências Técnica, Reflexão, Análise, Autonomia e Trabalho em Equipe (Nível 9). As competências desenvolvidas em grande parte foram Planejamento, Organização, Gestão, Didática, Tecnológica, Avaliativa e Pesquisa (Nível 8) e Metodológica (Nível 7). Observa-se que em todas, os seus níveis são superiores às médias dos demais participantes do curso (Tabela 12). As competências docentes com menores níveis declarados foram a Pedagógica e Política (Nível 6) e Curricular (Nível 5). Sendo assim, as competências da classe Social encontram-se desenvolvidas, com exceção, Política. As da classe Cognitiva desenvolvidas em grande parte e as da classe Educacional desenvolvidas parcialmente.

### 9.3.2.2 Categoria de análise: 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. O resultado da análise de conteúdo, procedida nos registros dos Diários dos professores-alunos, categorizado por temas de interesse de assimilação, está demonstrado na Figura 40.

Figura 40 - Interesse de assimilação do objeto de estudo na aplicação do MPCCEaD



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

O principal interesse de assimilação dos professores-alunos diz respeito ao próprio desenvolvimento da competência Pedagógica (57,1%), seguida de conhecer técnicas e metodologias do 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%). Estes dados refletem à preocupação dos professores com o desenvolvimento da sua competência Pedagógica e com o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, em especial com a aprendizagem dos estudantes.

Os objetivos educacionais propostos para o desenvolvimento da competência Pedagógica são significativos e necessários aos sujeitos da pesquisa. Nesse sentido, os professores-alunos apresentam interesse na interação com o objeto, satisfazendo uma das condições para construção de conhecimentos. O interesse que move o sujeito à ação, possibilita a assimilação, conforme apontado por Piaget ao longo de sua obra. Ilustra-se esse interesse com a fala de dois participantes:

Neste curso espero melhorar meus conhecimentos e capacidade de ensino. Observo que contribuo significativamente para o aprimoramento de meus acadêmicos, consigo ilustrar os tópicos teóricos com bons exemplos práticos, ajudando no processo de aprendizagem. Porém tenho dificuldade de entender

se estas práticas são suficientes para o processo de aprendizagem destes acadêmicos. O meu processo de ensino é baseado nas experiências que eu tive como discente, uma vez que não possuo formação pedagógica. Além da minha dificuldade em saber se estou colaborando com o conhecimento de meus acadêmicos, eu também não sei como medir/como identificar se o meu processo de ensino cumpre o seu papel, na expectativa dos acadêmicos. Quero entender mais sobre o processo de aprendizado, como ele se desenvolve e como conseguimos identificar o aprendizado em nossos alunos. Em muitas aulas saio com a impressão que todo o conteúdo foi trabalhado e entendido. Porém na aula seguinte, ao retomar alguns assuntos percebo que deveria ter feito melhor. Isso não desanima, isso fortalece, desafia (Diário, Professor Lambda).

[...] Minha expectativa para o curso é poder sanar as dúvidas (que são muitas) em relação às práticas acima descritas. Corrigir, melhorar, mudar o modo de dar aula e de pensar. É desvendar o mundo misterioso (que é para mim) do processo ensinar-aprender. Colocar em xeque meu procedimento em sala de aula, para poder melhorá-los. Meus pontos fracos em relação à docência: como dar aula, como transmitir a mensagem da forma como ela é. Pontos fortes: Se valer, acho que a segurança (a qual nunca está demais) em relação ao conteúdo. Gostar de trabalhar com pessoas. Senso de humor (embora não pareça). Gosto de estudar (Diário, Professor Ni).

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*".

Em conjunto, os principais pontos fortes indicados pelos professores-alunos são relacionados ao incentivo à participação em aula (35,7%) e à habilidade em ministrar aulas expositivas (35,7%). A maioria dos participantes não assinala pontos fortes. Esses aspectos reforçam a necessidade de desenvolvimento de suas competências pedagógicas. A reflexão proporcionada entre os pontos fracos e fortes dos professores em Competência Pedagógica, na etapa inicial do Curso, serve de forma e de conteúdo para os patamares seguintes, na evolução das atividades. Por sua vez, buscando compreender as construções prévias dos professores-alunos foram questionadas suas percepções sobre a função docente (Tabela 13).

Tabela 13 - Percepção dos professores-alunos sobre a função docente

<b>Como você percebe a função do professor?</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>Total (%)</b>
estabelecer relações entre conteúdos e contextualizar o conhecimento com a experiência de vida	60,0	33,3	6,7	0,0	0,0	<b>100,0</b>
criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos	13,3	80,0	6,7	0,0	0,0	<b>100,0</b>
intermediar o processo de aprendizagem	46,7	46,7	6,7	0,0	0,0	<b>100,0</b>
apresentar modelos, fazer mediações, explicar, redirecionar o foco e oferecer opções	46,7	40,0	6,7	6,7	0,0	<b>100,0</b>
corrigir, informar, opinar, solicitar a participação dos alunos	46,7	40,0	6,7	6,7	0,0	<b>100,0</b>
construtor do conhecimento, promotor da transformação da realidade	33,3	53,3	13,3	0,0	0,0	<b>100,0</b>

continua

Em continuação						
Como você percebe a função do professor?	5	4	3	2	1	Tota l (%)
ouvir e observar o fazer de seus alunos, interferir o mínimo possível	13,3	46,7	20,0	20,0	0,0	<b>100,0</b>
representar a principal fonte de informações, transmitir valores e conhecimentos aos alunos	6,7	33,3	20,0	33,3	6,7	<b>100,0</b>
interferir o máximo possível no processo de ensino e aprendizagem	0,0	33,3	33,3	13,3	20,0	<b>100,0</b>

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). Esses dados demonstram que os participantes percebem a complexidade da função docente, atribuindo um conjunto de funções ao seu exercício.

#### a) Interesse de assimilação e conhecimentos prévios Professor Alpha

O Professor Alpha tem interesse em desenvolver a sua competência Pedagógica:

[..] minha expectativa é desenvolver competências pedagógicas para melhor utilizar minha experiência profissional no aprendizado dos alunos. Quero poder despertar no aluno o interesse pelo estudo continuado, que é a forma de evoluir pessoal e cientificamente (Diário- 08/04/2015, Professor Alpha).

Minha experiência é muito de atividades profissionais. Particpei de palestras e treinamentos como instrutor/a, mas não é a mesma atividade de magistério. Me sinto preparado/a para transmitir conteúdos mas não para transmitir conhecimento de forma a ensinar o aluno a aprender (Questionário/Comentário Professor Alpha - 08/04/2015).

Mais uma vez, o Professor Alpha evidencia em sua fala aspectos do empirismo, paradigma instrucionista que subjetivamente norteia a sua prática pedagógica: *transmitir conteúdos / transmitir conhecimento*. O Professor Alpha reconhece, no contexto da ação (e coordenações de ações), que os conhecimentos técnicos construídos na atividade profissional, que antecedeu à docência, aqui utilizados como esquemas de ação (*utilizar minha experiência profissional no aprendizado dos alunos*), não foram suficientes para atuação pedagógica (*mas não é a mesma atividade de magistério*), colocando-o em desequilíbrio cognitivo (não assimilação do objeto) para o êxito desejado (*aprendizado dos alunos; ensinar o aluno a aprender*). No entanto, esse estado



cognitivo lhe proporciona o interesse de assimilação do objeto do curso "*minha expectativa é desenvolver competências pedagógicas*".

Refletindo sobre suas ações pedagógicas, num processo contínuo de adaptações (assimilações e acomodações), o Professor Alpha evidencia não existir estruturas prévias para dar conta da novidade (*atividade de magistério*). Este estado de desequilíbrio cognitivo (*Me sinto preparado/a para transmitir conteúdos mas não para transmitir conhecimento*), mesmo que momentâneo, é condição para a construção de conhecimentos (desenvolvimento de sua competência Pedagógica). Assim, este estado pode levá-lo a modificar sua ação em novos processos de interação com o objeto (interesse de assimilação).

Para identificar os conhecimentos prévios dos professores-alunos com o ambiente Moodle e com as teorias da aprendizagem foram realizadas atividades no Fórum Inicial.

[...] Utilizo o Moodle para distribuir materiais de leitura e solução de exercícios. [...] Minhas aulas são todas presenciais, apesar de ter verificado que na cadeira de [...] utilizou ambos recursos, aulas a distância e presenciais. Acredito que possam auxiliar na aprendizagem, mas ainda entendo que o contato presencial é fundamental para a relação de confiança (Fórum EAD Professor Alpha - 09/04/2015).

Não consigo identificar as teorias pedagógicas aplicadas. Eu simplesmente preparo o conteúdo e apresento em aula. Desenvolvo exercícios ou estudos de casos, repetindo o que os professores anteriores faziam. No andamento do curso estarei mais preparado/a\* para esta identificação (Diário 20/04/2015, Professor Alpha).

Em relação ao AVA, a fala evidencia outros sinais da pedagogia centrada no professor e no conteúdo, decorrente da concepção empirista do conhecimento que o professor emprega. O Professor utiliza o Moodle apenas como repositório de materiais, pois, a interação do processo de ensino e aprendizagem é realizada presencialmente.

Iniciando o estudo com noções básicas das diferentes abordagens das teorias de aprendizagem, pelas estratégias aplicadas no MPCCEaD, o Professor Alpha aponta (Enquete) a corrente teórica Humanista enquanto a mais próxima do processo de aprendizagem dos seus alunos. Porém, refletindo sobre sua ação esclarece: "*não consigo identificar as teorias pedagógicas aplicadas*".

Esta situação evidencia a indiferenciação às estruturas prévias relacionadas às suas atividades pedagógicas e a não assimilação do objeto (teorias), quando da interação provocada por situações de aprendizagem aplicadas no Curso. Essa ausência de base conceitual (estruturas prévias, esquemas assimiladores) para suportar sua prática faz com que, na tentativa de assimilar o objeto (docência, dar aulas), ele utilize, por esquemas de ação, o processo de modelagem, repetindo ações praticadas por seus próprios professores (*repetindo o que os professores anteriores faziam*). Os

conhecimentos prévios influenciam as observações sobre a ação, determinando a maneira pela qual a realidade é percebida (PIAGET, 1973, 1977, 1983).

### **b) Interesse de assimilação e conhecimentos prévios Professor Delta**

O Professor Delta reconhece a necessidade de desenvolvimento das competências Pedagógica, Metodológica e Didática.

Tenho expectativa de agregar conhecimento pedagógico e desenvolver técnicas e ferramentas que possam me auxiliar a enriquecer as aulas, e torná-las mais atrativas e eficazes, no sentido de transferir conhecimento aos alunos. Como ponto forte acredito que sejam a organização e planejamento da aula, para posterior explanação aos alunos. Procuro evidenciar os conceitos principais e demonstrar a dinâmica contábil seguindo o que foi planejado. Como ponto fraco, aliado ao fato de ser uma disciplina tradicionalmente expositiva e prática, sinto que muitas vezes me sinto isolado/a\* em sala; eu falando e eles fingindo que escutam. Os exercícios práticos, pouco evoluem pela pouca participação dos alunos [...]. Minha Certeza Provisória é de que os conteúdos estão sendo demonstrados, mas minha Dúvida Temporária é se o modelo tradicional de expositor-ouvinte está sendo eficaz na transmissão do conhecimento, ou se faltam ferramentas para transformar a aula em algo produtivo (Diário, Professor Delta)

Nunca usei o *Chat* e a Enquete. O chat pela dificuldade de agrupar os alunos num mesmo horário fora da sala de aula, e a enquete porque em geral pode ser abarcado no fórum. Os recursos que mais usei foram o Fórum e o Questionário. O fórum pela possibilidade de integrar e interagir com os alunos a partir de provocações que podem ampliar o escopo da atividade, enquanto o questionário fornece um *feedback* imediato e possibilita a avaliação quantitativa própria (Fórum, Professor Delta).

Inicialmente, os seus interesses de assimilação estão diretamente relacionados ao próprio desenvolvimento dos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes que constituem a Competência Pedagógica. Observa-se em sua fala, as necessidades de compreensão do processo de construção do conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem. Elas denotam desequilíbrio cognitivo em suas estruturas prévias por não assimilação do objeto (aulas) "*sinto que muitas vezes me sinto isolado/a em sala; eu falando e eles fingindo que escutam*". Estas reflexões iniciais do Curso permitem ao Professor Delta princípios de tomadas de consciência, ainda que incompletas e fornecem elementos para reorganizações em patamares superiores de sua prática pedagógica.

Verifica-se, também, a presença em seu discurso de indicativos de um pressuposto epistemológico empirista "*agregar conhecimento; transferir conhecimento aos alunos, transmissão do conhecimento*". Contraditoriamente, o Professor Delta aponta o Humanismo (Enquete) como sendo a corrente teórica mais próxima do processo de aprendizagem dos seus alunos.

Quanto ao cognitivismo e a relação com o seu processo pedagógico:

No plano de ensino, propriamente dito, não sei se consigo identificar características da teoria. Essa reflexão elaborada para o fórum já estabeleceu conceitos que me conduzem a citar a mesma teoria. Identificaria a teoria COGNITIVA, pois no plano identificam-se competências que somente podem ser alcançadas seguindo-se a sequência encadeada (Currículo), que utiliza esquemas de assimilação mentais, incorpora situações do cotidiano e da realidade (Professor Delta).

Esta situação evidencia a indiferenciação às estruturas prévias relacionadas às suas atividades pedagógicas e a não assimilação do objeto (teorias), quando da interação provocada por situações de aprendizagem aplicadas no Curso. O Professor Delta realiza abstração por reflexionamento ao comparar o processo de aprendizagem dos estudantes com as suas proposições de atividades no plano de ensino.

O Professor Delta indica por seu ponto forte nas competências Pedagógicas: "*acredito que sejam a organização e planejamento da aula, para posterior explanação aos alunos*", coerente com o nível 10 dado ao desenvolvimento das competências Planejamento e Organização.

### **c) Interesse de assimilação e conhecimentos prévios Professor Eta**

O Professor Eta participou anteriormente de cursos de capacitação pedagógica, bem como frequentou uma disciplina de práticas pedagógicas para o ensino superior no Mestrado, conforme seu relato:

Nesta oportunidade tive contato com as ideias de Piaget, Paulo Freire e Anísio Teixeira. Falamos um pouco da aprendizagem significativa, do ambiente propício ao aprendizado e da importância de explicar os objetivos de cada aula, bem como o objetivo geral do semestre. Além disto é importante salientar que o aluno deve se colocar aberto ao conhecimento, deve se ver como ator, participando ativamente deste processo. [...] Mas confesso que preciso estudar com mais profundidade as teorias da aprendizagem para conseguir saber exatamente se existe e quais são (caso existam) diferenças entre estas teorias e as teorias pedagógicas (Diário, Professor Eta).

Considerando os níveis de desenvolvimento das competências Pedagógica e Metodológica do Professor Eta, observa-se que os interesses de assimilação do objeto de estudo no Curso dizem respeito a preocupações e a inquietações sentidas no processo de ensino e aprendizagem:

minhas expectativas em relação ao curso seriam: aprender como motivar alunos com perfil tão reativo, como aplicar técnicas pedagógicas de acompanhamento de crescimento individual (e outras práticas pedagógicas que acredito serem importantes) em turmas tão grandes, trocar experiências com os colegas e aprender mais e mais como ser um professor que de fato contribua com o aprendizado dos meus alunos (Diário, Professor Eta).

O Professor Eta apresenta interesse de aprendizagem em relação à motivação dos alunos e externa sua preocupação com o perfil reativo dos mesmos: "*aprender como motivar alunos com perfil tão reativo*". A motivação para o aprendizado é consequência das construções prévias do sujeito, do seu interesse em assimilar o objeto frente a uma situação de desequilíbrio cognitivo, portanto, endógenas.

Por sua vez, demonstra dificuldade em assimilar o objeto (aula) com os seus esquemas de ação (dinâmicas): "*Gostaria de aplicar determinadas dinâmicas com mais frequência, no entanto com 50 alunos (ou mais) em cada turma, algumas abordagens ficam prejudicadas*". Observa-se a necessidade de superação do desequilíbrio cognitivo

provocado na tentativa de assimilação sem êxito, quando da interação com o objeto. Nesta, por abstração empírica, retira do objeto certas características (*número de alunos*) e de suas ações (*práticas pedagógicas* etc) para reorganizá-las em outro patamar na tentativa de assimilação. Realiza todo esse esforço em direção a modificações em suas estruturas cognitivas prévias. Contudo, um início de diferenciação acontece entre os esquemas de ação (*metodologias aplicadas*) e a resistência de assimilação do objeto. Para assimilar o objeto e retomar o equilíbrio, o Professor Eta necessita modificar sua ação "*como aplicar técnicas pedagógicas*". O Professor apresenta um início de tomada de consciência com a prática adotada:

"Exijo leituras e pesquisas prévias. Noto que este aspecto é bem desvalorizado pelo aluno de ciências contábeis, que na maioria das vezes tem uma postura bem reativa e prefere respostas prontas. A quantidade de alunos em sala de aula também dificulta a abordagem ideal, mas sempre tento" (Diário, Professor Eta).

O Professor Eta apontou o Behaviorismo como a corrente teórica mais próxima do processo de aprendizagem dos seus alunos, esclarecendo:

[...] alunos que simplesmente não estão engajados com o próprio aprendizado e não querem estar por mais que o professor busque motivá-lo. Normalmente estes alunos julgam que o bom professor é aquele que dá o peixe (ou seja as respostas prontas) ao invés de ensinar a pescar (ou a pensar), a nota está em primeiro lugar e o que buscam é simplesmente aprovação (6,0). São os que eu considero acomodados com o sistema educacional vigente (Diário, Professor Eta).

### 9.3.2.3 Categoria de análise: prática pedagógica

Os professores-alunos, quando consultados sobre a sentença mais representativa de sua prática pedagógica ao iniciar o curso, responderam conforme a Tabela 14.

Tabela 14 - Percepção dos professores-alunos sobre sua prática pedagógica

Opção	Sentença oferecida	Total (%)
A	O professor organiza os conteúdos e os expõe aos estudantes de forma clara e sequencial. Os estudantes prestam atenção e tomam notas das explicações da matéria. Existindo dúvidas, o professor responde aos questionamentos dos alunos, aproveitando para reforçar os pontos importantes do conteúdo. Após, o professor propõe atividades e exercícios aos alunos para fixação da matéria.	66,7
B	Iniciando um novo conteúdo, o professor propõe que os alunos em grupos apresentem possíveis soluções/explicações para uma situação-problema proposta, cuja resolução depende de conteúdos a serem estudados. Num momento seguinte, incentiva a pesquisa de campo ou bibliográfica para a busca de informações. Finaliza com uma sistematização das aprendizagens pelos estudantes, através da elaboração por eles de um texto, mapa conceitual, gráficos, etc.	26,7
C	As aulas do professor são elaboradas para que os estudantes aprendam sozinhos. O aluno aprende por si mesmo e a função do docente é de ser um facilitador do aprendizado, ouvir e observar o fazer de seus alunos, interferindo o mínimo possível no seu processo de aprendizagem.	6,7
<b>Total</b>		<b>100,0</b>

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

Nota: A:Instrucionista (empirismo); B: Interacionista (construtivismo); e C - Apriorista (aprimorismo).

De forma semelhante ao resultado da etapa anterior da pesquisa (Quadro 20 - Evidências da concepção epistemológica dos sujeitos ), constata-se que a maioria (66,7%) dos professores-alunos opta pela alternativa "A" que caracteriza o pressuposto epistemológico empirista do conhecimento, pedagogia instrucionista. Na fala do Professor Dzeta, percebe-se uma tentativa de estabelecer relações com o contexto do mercado, a fim de que a aprendizagem seja significativa aos estudantes.

Em relação ao método que eu utilizo, apesar de eu não conhecer muitas metodologias, acredito ser o método tradicional. Normalmente, utilizo o início das aulas para explicar o conteúdo e posteriormente costumo aplicar vários exercícios sobre a matéria. Vale ressaltar que as disciplinas que eu ministro são disciplinas de [...], por isso preciso aplicar vários exercícios. Ainda, em cada uma delas procuro fazer com que os acadêmicos façam pesquisas bibliográficas e sempre aplico um trabalho prático relacionando à disciplina com o mercado de trabalho (Diário, Professor Dzeta).

Por sua vez, 26,7% indicam a sentença "B" com características de que o conhecimento seja construído pelo sujeito, concepção construtivista, exemplificada na fala do Professor Mi:

Sigo minhas aulas de acordo com os assuntos do plano de ensino e nas datas estipuladas. Primeiramente exponho o conteúdo através de *slides*, procurando sempre fazer a relação com a prática. Sempre tem uma atividade a ser desenvolvida pelos alunos sobre o que foi apresentado e discutido em aula. Acredito que os alunos assimilam melhor o conhecimento quando tem uma atividade que os faça pensar para ser resolvida. Procuro assumir o papel de levar os alunos a raciocinarem e se concentrarem no que estão desenvolvendo. Os recursos didáticos utilizados são: áudio visuais, *cases*, vídeos, exercícios, debates, pesquisas, seminários. Entrando na minha aula veriam os alunos realizando atividades em grupo ou individuais, na maioria das vezes (Diário, Professor Mi).

Outros 6,7% dos participantes optam pela sentença "C", indicativa da concepção apriorista, com evidências de que o conhecimento nasce (*a priori*) com o sujeito. O Professor Gamma apresenta práticas que ilustra essa interpretação:

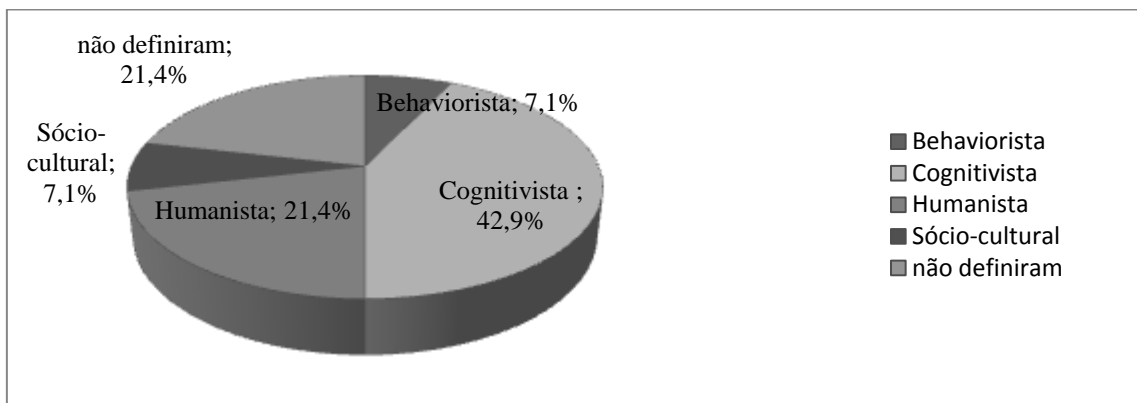
Em geral, minhas aulas compreendem um primeiro momento de contato com [...] aplicável ao assunto do encontro; um segundo momento, com a resolução de questões em pequenos grupos (privilegio questões que simulem uma situação de dúvida sobre a aplicação da [...] a uma situação prática); e, um terceiro momento, de correção das questões e de esclarecimento das dúvidas surgidas na resolução das questões. Na minha opinião, os alunos aprendem confrontando seu conhecimento prévio com [...], na busca por respostas para questões que lhes estimulem a conhecer determinado assunto, de modo a reelaborar aquele conhecimento prévio, internalizando-o. Neste sentido, a função do professor é oferecer situações que estimulem a curiosidade dos alunos, auxiliando na compreensão das informações que eles encontram, na perspectiva de que essa informação se torne conhecimento (Diário, Professor Gamma).

Ao se estabelecer a relação entre o que os professores-alunos pensam ser a função docente (Tabela 13) e suas ações praticadas na docência (Tabela 14), os dados evidenciam que não esteja suficientemente claro a eles o pressuposto epistemológico e a pedagogia que caracteriza suas práticas. A maioria dos professores-alunos assinala opções epistemológicas divergentes do que admitem por função do docente.

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 a não assimilação do objeto de estudo. A Figura 41 destaca os resultados na Enquete realizada com os professores-alunos.

Figura 41 - Percepção dos professores-alunos sobre o processo de aprendizagem dos estudantes em Contabilidade



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

Interessante ressaltar a contradição, pois, mesmo adotando em sua maioria (Tabela 14) 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.

#### a) Prática pedagógica Professor Alpha

Em geral, entrando em sala de aula do Professor Alpha encontra-se *Sempre* o professor expondo conteúdos e um ambiente silencioso; *Frequentemente*, os alunos prestando atenção no professor, poucas conversas paralelas; *Raramente* os alunos em atividades individuais e ou de grupos, ou realizando atividades virtuais; *Nunca*, alunos apresentando trabalhos. Durante suas aulas, o Professor costuma/tem por hábito *Sempre* explicar o conteúdo, desenvolver um exemplo ilustrativo e fazer perguntas aos alunos durante suas exposições.

Ao dispor os conteúdos de suas disciplinas, *Sempre* inicia pelos conceitos dos conteúdos a serem abordados, dos mais simples aos mais complexos, apresenta características, vantagens e desvantagens em projetores (*slides*, imagens etc.),

*Frequentemente* apresenta os conteúdos no quadro e *Nunca* solicita leituras prévias aos alunos sobre os conteúdos a serem abordados.

Em relação às atividades que costuma propor aos alunos *Frequentemente* a resolução dos exercícios em aula e *Raramente* solicita exercícios extraclasse. Quando solicita, *Frequentemente* são investigações no ambiente de trabalho do aluno; *Raramente* realização de exercícios práticos, pesquisas sobre a temática das aulas e pesquisas adicionais; *Nunca* a resolução de problemas complexos.

Os recursos pedagógicos que costuma utilizar são: *Sempre slides* e livro texto; *Frequentemente* escreve no quadro, usa exemplos e modelos, adota ambiente virtual de aprendizagem; *Raramente* solicita leituras complementares e adota monitoria acadêmica; *Nunca* utiliza vídeos.

O Professor Alpha costuma avaliar a aprendizagem de seus alunos: *Sempre* por intermédio de provas; *Frequentemente* faz avaliação evolutiva do desempenho do aluno; *Raramente* o faz por atividades práticas e por participação em aula; *Nunca* considera a frequência na disciplina e atividades avaliativas a cada aula. Em relação aos objetivos não alcançados nas avaliações: *Frequentemente* repete suas explicações em aula e habilita o aluno para avaliações ao final do semestre; *Raramente* aplica uma atividade prática complementar ou uma prova de recuperação, conversa individualmente com os alunos, promove discussão em grupo ou pede para o aluno estudar mais.

O Professor atribui o aumento da capacidade de aprender por parte dos estudantes: *Concorda plenamente* fazer relações entre os conceitos, realizar orientações individuais, fazer perguntas e fazer leituras sobre os conteúdos; *Concorda em grande parte* assistir todas as aulas, prestar atenção às aulas, fazer bastante exercícios, repetir a realização dos exercícios, realizar orientações coletivas e o aluno explicar aos colegas os conteúdos; *Concorda ou discorda parcialmente* que seja descobrir por si só. Por sua vez, respondeu que *Frequentemente* realiza uma sondagem antes de ministrar novos conteúdos, parte dos conhecimentos prévios dos alunos e disponibiliza os conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Assim, coerente com os dados observáveis coletados relativos à sua prática pedagógica ao iniciar o curso, o Professor Alpha assinala a opção que melhor representa sua atividade docente por:

O professor organiza os conteúdos e os expõe aos estudantes de forma clara e sequencial. Os estudantes prestam atenção e tomam notas das explicações da matéria. Existindo dúvidas, o professor responde aos questionamentos dos alunos, aproveitando para reforçar os pontos importantes do conteúdo. Após, o professor propõe atividades e exercícios aos alunos para fixação da matéria (Questionário, alternativa assinalada pelo Professor Alpha - 08/04/2015).
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

As práticas descritas nessa opção apontam para o paradigma instrucionista, norteador de sua ação docente, pressuposto epistemológico empirista do conhecimento. Entretanto, quando questionado sobre a função docente, o Professor Alpha *Concorda plenamente* que seja ser construtor do conhecimento, promotor da transformação da realidade, estabelecer relações entre conteúdos e contextualizar o conhecimento com a experiência de vida e ouvir e observar o fazer de seus alunos, interferindo o mínimo possível; *Concorda em grande parte* que seja criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos, intermediar o processo de aprendizagem e apresentar modelos, fazer mediações, explicar, redirecionar o foco e oferecer opções; *Discorda em grande parte* que seja representar a principal fonte de informações, transmitir valores e conhecimentos aos alunos; *Discorda plenamente* que seja interferir o máximo possível no processo de ensino e aprendizagem.

Observa-se, a contradição entre o que o Professor Alpha diz ser a função docente e os dados observáveis de sua prática, indicando a não tomada de consciência (PIAGET, 1977) sobre seu fazer pedagógico. A análise do conjunto das suas práticas pedagógicas indica a adoção de uma pedagogia diretiva, sendo o professor a principal fonte de conhecimentos e o sujeito da ação (*Sempre* o professor expondo e explicando conteúdos, desenvolvendo um exemplo ilustrativo e apresentando características, vantagens e desvantagens) e não o aluno. Este fica numa postura quase passiva no processo proporcionado pelo Professor Alpha (*Sempre* um ambiente silencioso; *Raramente* os alunos em atividades individuais e ou de grupos, ou realizando atividades virtuais; *Nunca* os alunos apresentando trabalhos). Por consequência, sua principal metodologia de ensino é a aula expositiva. Os processos cognitivos realizados pelos alunos durante as aulas do professor-aluno não são analisados nesta pesquisa.

Estas práticas decorrem da concepção epistemológica (sem indicativos de tomada de consciência sobre) do Professor Alpha de que o conhecimento é transmitido (*Sempre* explicar o conteúdo, desenvolver um exemplo ilustrativo; *Nunca* os alunos realizarem leituras prévias sobre os conteúdos; *Sempre* inicia pelos conceitos dos conteúdos a serem abordados; *Raramente* realização de exercícios práticos, de pesquisas sobre a temática das aulas e de pesquisas adicionais. Uma vez que a construção de conhecimentos consiste num processo endógeno de desenvolvimento das estruturas cognitivas, nesta prática do professor fica prejudicada, com a proposta de participação passiva dos estudantes.



## **b) Prática pedagógica Professor Delta**

Ao entrar em sala de aula do Professor Delta encontra-se: *Frequentemente* o professor expõe conteúdos, um ambiente silencioso, alunos prestando atenção no professor, poucas conversas paralelas e alunos em atividades individuais; *Raramente* os alunos em atividades de grupos, realizando atividades virtuais ou alunos apresentando trabalhos. Durante suas aulas costuma/tem por hábito: *Sempre* disponibilizar os conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem e partir dos conhecimentos prévios dos alunos; *Frequentemente* realizar uma sondagem antes de ministrar novos conteúdos, explicar o conteúdo, desenvolver um exemplo ilustrativo e fazer perguntas aos alunos durante suas exposições.

Por sua vez, o Professor Delta costuma dispor os conteúdos de suas disciplinas: *Sempre* realiza uma contextualização prévia e inicia pelos conceitos dos conteúdos a serem abordados; *Frequentemente* apresenta os conteúdos no quadro e materiais em projetores (*slides*, imagens etc), dos mais simples aos mais complexos, apresenta características, vantagens e desvantagens e solicita leituras prévias aos alunos sobre os conteúdos a serem abordados.

Em relação às atividades propostas aos alunos: *Sempre* resolução dos exercícios em aula; *Frequentemente* exercícios extraclasse e situações experimentais para serem realizadas pelos alunos; *Raramente* pesquisas em aula ou extraclasse; *Nunca* apresentações, resumos e resenhas. Com relação às atividades extraclasse, propõe *Sempre* a realização de exercícios práticos; *Frequentemente* pesquisas sobre a temática das aulas, pesquisas adicionais e investigações no ambiente de trabalho do aluno; *Raramente* a resolução de problemas complexos. Os recursos pedagógicos que costuma utilizar são: *Sempre slides*; *Frequentemente* livro texto, quadro, exemplos e modelos, leituras complementares, ambiente virtual de aprendizagem e recursos tecnológicos; *Raramente* adota monitoria acadêmica; *Nunca* utiliza vídeos.

O Professor Delta costuma avaliar a aprendizagem de seus alunos: *Sempre* por intermédio de provas; *Frequentemente* faz atividades avaliativas a cada aula, por atividades práticas; *Raramente* por participação em aula, frequência na disciplina ou faz avaliação evolutiva do desempenho do aluno. Os objetivos não alcançados: *Sempre* pede para o aluno estudar mais e aplica uma prova de recuperação; *Frequentemente* repete suas explicações em aula, aplica uma atividade prática complementar, promove discussão em grupo e habilita o aluno para avaliações ao final do semestre; *Raramente* conversa individualmente com os alunos.

O Professor atribui o aumento da capacidade de aprender por parte dos estudantes: *Concorda plenamente* que seja assistir todas as aulas, prestar atenção à aula, fazer leituras sobre os conteúdos e realizar orientações coletivas; *Concorda em grande parte* fazer relações entre os conceitos, realizar orientações individuais, fazer perguntas, fazer bastante exercícios, repetir a realização dos exercícios e descobrir por si só; *Concorda ou discorda parcialmente* que seja o aluno a explicar aos colegas os conteúdos.

A análise do conjunto das práticas pedagógicas indica que o Professor Delta adota uma pedagogia diretiva, sendo o professor a principal fonte de conhecimentos. Sua principal metodologia de ensino é a aula expositiva. Estas práticas apontam para o paradigma instrucionista, norteador de sua ação docente, sendo passiva a participação dos alunos no seu processo de aprendizagem. Em decorrência de seu paradigma norteador sempre inicia pelos conceitos dos conteúdos e a suposta construção é a memorização que também é objeto da avaliação.

Coerente com os observáveis de sua ação pedagógica, o Professor Delta assinala a opção que melhor representava sua atividade docente:

O professor organiza os conteúdos e os expõe aos estudantes de forma clara e sequencial. Os estudantes prestam atenção e tomam notas das explicações da matéria. Existindo dúvidas, o professor responde aos questionamentos dos alunos, aproveitando para reforçar os pontos importantes do conteúdo. Após, o professor propõe atividades e exercícios aos alunos para fixação da matéria (Questionário, opção Professor Delta).

A opção indica um pressuposto epistemológico empirista do conhecimento, paradigma instrucionista da prática pedagógica, coerente às práticas pedagógicas descritas. Entretanto, em relação à função docente, o Professor Delta: *Concorda plenamente* ser construtor do conhecimento, criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos, intermediar o processo de aprendizagem, apresentar modelos, fazer mediações, explicar, redirecionar o foco e oferecer opções, estabelecer relações entre conteúdos e corrigir, informar, opinar, solicitar a participação dos alunos; *Concorda em grande parte* representar a principal fonte de informações, transmitir valores e conhecimentos aos alunos, interferir o máximo possível no processo de ensino e aprendizagem; *Concorda ou discorda parcialmente* ouvir e observar o fazer de seus alunos.

A interpretação dos observáveis da ação do Professor Delta caracteriza a concepção epistemológica empirista. Analisando o pensamento sobre a função docente e a sua ação pedagógica, observa-se um descolamento teórico, indicando a não tomada de consciência sobre seu fazer ao adotar a transmissão ou transferência e a organização centradas no conteúdo e pensar que função seja construir conhecimentos (*Concorda*

*plenamente* ser construtor do conhecimento, criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos, intermediar o processo de aprendizagem).

### c) Prática pedagógica Professor Eta

Inicialmente, a opção indicada pelo Professor Eta que melhor representa sua atividade tem características do paradigma interacionista, pressuposto epistemológico construtivista:

Iniciando um novo conteúdo, o professor propõe que os alunos em grupos apresentem possíveis soluções/explicações para uma situação-problema proposta, cuja resolução depende de conteúdos a serem estudados. Num momento seguinte, incentiva a pesquisa de campo ou bibliográfica para a busca de informações. Finaliza com uma sistematização das aprendizagens pelos estudantes, através da elaboração por eles de um texto, mapa conceitual, gráficos, etc. (Questionário/Comentário Professor Eta).

As alternativas assinaladas pelo Professor Eta em relação à questão sobre a percepção da sua função docente mostram coerência com a opção indicada sobre sua ação pedagógica; *Concordo plenamente* intermediar o processo de aprendizagem, estabelecer relações entre conteúdos e contextualizar o conhecimento com a experiência de vida e ser um construtor do conhecimento, promotor da transformação da realidade; *Concordo em grande parte* criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos, fazer mediações, explicar, redirecionar o foco e oferecer opções, corrigir, informar, opinar, solicitar a participação dos alunos e apresentar modelos; *Concordo ou discordo parcialmente* interferir o máximo possível no processo de ensino e aprendizagem; *Discordo em grande parte* representar a principal fonte de informações, transmitir valores e conhecimentos aos alunos e ouvir e observar o fazer de seus alunos, interferir o mínimo possível.

Da mesma forma, analisando as suas práticas pedagógicas durante as aulas *Frequentemente*: realiza uma sondagem antes de ministrar novos conteúdos; partir dos conhecimentos prévios dos alunos; fazer perguntas aos alunos durante suas exposições, explicar o conteúdo, desenvolver um exemplo ilustrativo e disponibilizar os conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Utilizo bastante o Moodle, mesmo que a maioria das minhas aulas sejam presenciais. O recurso pesquisa é ótimo para coletar dados sobre o perfil da turma, aplico sempre no início do semestre. Aplico também questionários com questões sobre o conteúdo visto em aula, para que eles resolvam em casa. Já apliquei até prova através deste recurso. Quase toda aula solicito tarefas para serem postadas dentro de prazos definidos. Utilizo o fórum, principalmente nas raras ocasiões que não posso estar presencialmente em sala de aula. Também utilizo o Moodle para disponibilizar os materiais e para me comunicar com a turma, quase toda a semana envio mensagens solicitando que entrem no AVA para verificar atualizações, pois ali informo o conteúdo a ser ministrado durante a semana e as leituras prévias exigidas (embora tenha no plano de ensino, minha experiência é de que eles não olham o plano com a mesma regularidade que o Moodle). Utilizo também os recursos pasta, rótulo e página para organizar os conteúdos dentro do AVA (Fórum, Comentário Professor Eta).

Para tanto, a forma como o Professor Eta costuma lidar com os conteúdos em suas disciplinas *Frequentemente*: solicita leituras prévias aos alunos sobre os conteúdos a serem abordados, realiza uma contextualização prévia, apresenta os conteúdos no quadro (raramente utiliza *slides*), apresenta os conteúdos dos mais simples aos mais complexos, inicia pelos conceitos dos conteúdos a serem abordados, apresenta características, vantagens e desvantagens. Os recursos pedagógicos que utiliza são *Frequentemente*: escreve no quadro, adota livro texto, exemplos e modelos, resumos, gráficos, tabelas, leituras complementares, monitoria acadêmica e ambiente virtual de aprendizagem. *Raramente* apresenta *slides*, vídeos e recursos tecnológicos. Contudo em geral, atividades com a participação mais ativa dos alunos: admite que, em sala de aula, *Frequentemente*: expõe conteúdos, alunos prestam atenção no professor e ou os alunos realizando atividades de grupos. Esta postura é normalmente atribuída ao modelo de transmissão de conhecimentos. Mas o Professor Eta, também, *Frequentemente* costuma propor aos alunos atividades de resolução de exercícios em aula, exercícios e pesquisas extraclasse. *Raramente* propõe pesquisas em aula, apresentações, resumos, resenhas, situações experimentais para serem realizadas pelos alunos. Com relação às atividades extraclasse, propõe *Frequentemente*: pesquisas sobre a temática das aulas, realização de exercícios práticos e atividades na modalidade a distância. *Raramente* propõe resolução de problemas complexos, pesquisas adicionais à temática das aulas e investigações no ambiente de trabalho do aluno.

Neste aspecto, o Professor Eta apresenta contradições entre o que pensa ser a função docente e a sua prática, mas, observa-se um início de conceituação, de tomada de consciência. "*Então, resumindo, procuro me aproximar o mais possível do que acredito, mas na maioria das vezes sigo o sistema, pois não vejo condições de ir além. Assim, na prática, assim como Newton coloca no vídeo, utilizamos um pouco de cada teoria.*

O Professor Eta *Frequentemente* avalia a aprendizagem de seus alunos por provas periódicas, atividades práticas e avaliativas a cada aula, participação em aula e frequência na disciplina. *Raramente* procede a avaliação evolutiva do desempenho do aluno. Em relação aos objetivos educacionais não alcançados, nas avaliações o Professor Eta *Frequentemente* repete suas explicações em aula, promove discussão em grupo, conversa individualmente com os alunos, pede para o aluno estudar mais e habilita o aluno para avaliações ao final do semestre. *Raramente* aplica uma atividade prática complementar ou aplica uma prova de recuperação.

Quanto à capacidade de aprender dos estudantes, o Professor reconhece o papel de sujeito dos mesmos: *Concordo plenamente* descobrir por si só, fazer relações entre os conceitos, realizar orientações individuais e coletivas, o aluno explicar aos colegas os conteúdos; *Concordo em grande parte* ao fato do aluno assistir todas as aulas, prestar atenção as aulas, fazer leituras sobre os conteúdos, fazer bastante exercícios e fazer perguntas; *Concordo ou discordo parcialmente* quanto ao aluno repetir a realização dos exercícios.

Gostaria de poder acompanhar o desenvolvimento individual de cada aluno, saber de sua realidade e de poder contar com a Universidade para encaminhar cada um de acordo com suas necessidades, para aulas de reforço ou acompanhamento pedagógico ou psicopedagógico, pois, infelizmente recebemos alunos de diversas realidades e com situações complexas e não temos a mínima condição de ajudar. Tudo isso certamente influencia em seu aprendizado, mas me sinto impotente para contribuir para o crescimento integral do aluno, por mais que acredite que seja esse o meu papel (Diário, Professor Eta).

#### **9.3.2.4 Categoria de análise: reflexão sobre a prática pedagógica**

As análises efetuadas na aplicação 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) Reflexões sobre a prática pedagógica Professor Alpha**

Pelas estratégias de aplicação do MPCCEaD, ao interagir com diferentes abordagens das teorias da aprendizagem, o Professor Alpha realiza diversos processos de reflexões sobre a sua prática pedagógica, de forma progressiva na interação com o objeto de estudo, exemplificados a seguir.

Inicialmente, relacionadas à representação de seu fazer pedagógico, o Professor Alpha expõe "*Eu simplesmente preparo o conteúdo e apresento em aula. Desenvolvo exercícios ou estudos de casos*". O Professor Alpha, também, compara suas ações pedagógicas com as interiorizadas em relação à prática de seus professores anteriores: "*Não se modificou muito desde que conclui minha graduação*" e "*Creio que há similaridade com os aspectos de hierarquia na transmissão do conhecimento*". Da

mesma forma, compara com a metodologia proposta no plano da disciplina "*Nos planos de curso que recebi há uma preocupação em transmitir um conteúdo, um cronograma, onde os conteúdos parecem estáticos.*" Esses reflexionamentos iniciais servem de forma e de conteúdo para as reflexões que se sucedem, no decorrer das atividades do curso.

Por processos reflexionantes sobre sua prática docente, o Professor Alpha constata que a atividade docente exige competências distintas das desenvolvidas na atividade profissional. Ao abstrair de suas ações internalizadas (*minha experiência profissional*) do patamar precedente (*atividades profissionais*) e reorganizá-las num novo patamar (*atividade de magistério*), apresenta um desequilíbrio cognitivo por não assimilação do objeto (*mas não é a mesma atividade de magistério*).

Este lhe proporciona condições para refletir sobre sua prática (*Me sinto preparado para transmitir conteúdos mas não para transmitir conhecimento de forma a ensinar o aluno a aprender*). Observa-se, também, evidências de tomada de consciência quando admite uma diferenciação entre conteúdo e conhecimento, mesmo que ainda incompleta, sem modificação de sua ação pedagógica: *Nas disciplinas que estou trabalhando uso técnicas diversas, repetição de estímulos buscando introjeção de conceitos, empatia com os alunos, desenvolvimento do conhecimento a partir das experiências e conhecimentos que os alunos já possuem.*

Com base em novos conceitos sobre as teorias de aprendizagem estudadas, quando da aplicação do MPCCEaD, o Professor Alpha realiza novas reflexões, com modificação de sua ação: "*Hoje procuro transmitir conteúdos utilizando a prática em sala de aula*" e "*Também procuro discutir casos*", o que não tinha sido observado nas práticas anteriores do Professor, capturadas por questionamento ao iniciar o curso. Os reflexionamentos ainda indicam assimilações incompletas do objeto de estudo. O Professor demonstra compreender a necessidade de adotar atividades práticas para promover a assimilação por seus alunos, mas ainda apresenta contradição "*transmitir conteúdos utilizando a prática em sala de aula*".

O Professor Alpha apresenta novos patamares de reflexão sobre as ações precedentes, evidenciando compreender que, para construir conhecimentos, o sujeito precisa agir sobre os objetos. O que o leva a modificar sua ação e propor atividades participativas aos alunos. Contudo, novamente se desequilibra "*Nem todos os alunos respondem ao cognitivismo, ou seja, não parecem querer descobrir ou pesquisar. esperam do professor as informações. Nem mesmo exercícios para estudo estão dispostos a fazer, se não for em sala de aula*". Por sua vez, apresenta abstrações pseudo-empírica ao retirar do objeto características que ele mesmo lhe atribuiu "*cadeira [...]*,

*ela está mais vinculada ao behaviorismo*". Esta abstração denota uma dificuldade de leitura do objeto, o que indica a necessidade de modificação das estruturas cognitivas pelo mecanismo de acomodação.

Estas abstrações reflexionantes o colocam, novamente, em desequilíbrio cognitivo, "*preparado/a para transmitir conteúdos mas não para transmitir conhecimento de forma a ensinar o aluno a aprender*". Os dados de sua prática antes do curso (analisados na categoria prática pedagógica) evidenciam que o Professor não costumava propor atividades aos alunos (*Raramente* contemplam a realização de exercícios práticos, pesquisas sobre a temática das aulas e pesquisas adicionais à temática das aulas e *Nunca* a resolução de problemas complexos).

As estratégias de aplicação do MPCCEaD incentivam a participação ativa do professor-aluno sobre o objeto (teorias da aprendizagem) e a reflexão sobre seu fazer pedagógico com novos conceitos. Estas proporcionam ao Professor Alpha momentos de desequilíbrios e de retomadas de equilíbrio pelo mecanismo de autorregulação, em diferentes patamares de abstrações. Este estado lhe possibilita as condições para refletir sobre sua prática docente, com possibilidades de modificação, bem como de progressivas tomadas de consciência, favorecendo o desenvolvimento de suas competências docentes pelas modificações de suas estruturas cognitivas, no processo de aprendizagem realizado no curso.

#### **b) Reflexões sobre a prática pedagógica Professor Delta**

As estratégias de aplicação de descrever a prática possibilitam ao Professor Delta analisar suas ações e constatar a necessidade de desenvolver sua competência pedagógica. O Professor observa no contexto da ação que mesmo fazendo exatamente como planejou "*Procuro evidenciar os conceitos principais e demonstrar a dinâmica contábil seguindo o que foi planejado*" não consegue êxito com sua ação "*sinto que muitas vezes me sinto isolado/a em sala; eu falando e eles fingindo que escutam*" colocando-o em desequilíbrio por não assimilação do objeto (docência). Por sua vez o professor apresenta uma abstração pseudoempírica ao atribuir uma característica que não está no objeto, mas que o próprio lhe confere "*ser uma disciplina tradicionalmente expositiva e prática*". Adotando uma metodologia centrada em sua ação, contraditoriamente, espera um comportamento ativo dos alunos no seu processo de aprendizagem. Porém, a reflexão sobre a sua prática permite ao Professor Delta verificar o resultado quando aplica atividades e constata que "*exercícios práticos, pouco evoluem*

*pela pouca participação dos alunos", mas sem tomada de consciência sobre sua ação pedagógica: "os conteúdos estão sendo demonstrados".*

A ausência de base conceitual (estruturas prévias, esquemas assimiladores) para suportar sua prática faz com que, na tentativa de assimilar o objeto (docência, dar aulas), ele utilize, por esquemas de ação, o processo de modelagem, repetindo ações praticadas por seus próprios professores *"Acredito que as aulas tendem a replicar muito do que aprendi com meus professores. A mesma métrica do ensino, encadeada na mesma sequência de competências evidenciadas"*. O interesse em assimilar é observado pelo estado de desequilíbrio decorrente da assimilação insuficiente: *"se o modelo tradicional de expositor-ouvinte está sendo eficaz na transmissão do conhecimento, ou se faltam ferramentas para transformar a aula em algo produtivo"*. O Professor Delta, ao longo das atividades apresenta novas reflexões sobre sua prática, a exemplo *"No entanto, a atividade de mediação não é propriamente dita uma mediação, mas sim uma aula expositiva"*, agora evidenciando a tomada de consciência.

Durante a aplicação do MPCCEaD, o Professor Delta realiza diversos processos que contribuem no desenvolvimento de estruturas cognitivas e esquemas assimiladores, favorecendo as condições para tomar consciência sobre o seu fazer pedagógico com modificação de sua ação: *"A partir das teorias pedagógicas analisadas nos capítulos anteriores algumas ações práticas da disciplina foram alteradas e/ou incluídas para motivar a participação dos alunos e tornar as aulas mais participativas, como discussões, debates, questionários, análises gráficas, estudos de caso e visita técnica"*.

Foram previstos no plano de aula atividades como a discussão da utilidade da Informação contábil (1) verificação das demonstrações contábeis de uma empresa, e discussão sobre os aspectos identificados (2), aplicação de questionários e correção em grupos (3), verificação das demonstrações contábeis de 3 empresas de segmentos econômicos distintos. Cálculo dos indicadores e discussão em grupo e com toda a turma (4), verificação das demonstrações contábeis de 3 empresas de segmentos econômicos distintos. Cálculo dos indicadores e discussão em grupo e com toda a turma (5), exercícios e correção em grupos e estudo de caso (6), e visita técnica (se possível) e simulação de controles (7). (Diário, Professor Delta).

### **c) Reflexões sobre a prática pedagógica Professor Eta**

Ao analisar aspectos das teorias da aprendizagem, o Professor Eta realiza processos cognitivos de forma progressiva na interação com o objeto de estudo, do patamar inicial à reflexão que propiciam tomadas de consciência sobre sua prática.

Inicialmente, o Professor Eta compara sua ação docente com os novos conceitos e com seu planejamento de ensino *"Meu plano de ensino reflete também esta teoria"* e a outras teorias *"Mesmo que meu plano de ensino tenha muito do behaviorismo, na prática do ensino, procuro iniciar a apresentação do conteúdo com questionamentos, para saber até onde há conhecimento prévio"* e com o estilo de aula de seus próprios



professores *"Acredito que embora eu busque, na medida do possível ir além do que me foi oferecido quando era estudante, em alguns aspectos acabo repetindo sim os métodos tradicionais"* até o patamar de reflexão *"Eu procuro me ver como professor/a de ciências contábeis e como tal devo dominar não só o conteúdo técnico, a aplicação prática, mas também a técnica pedagógica e as ferramentas disponíveis nos AVAS"*.

Com base nos processos cognitivos promovidos nas atividades do curso, novas possibilidades de construções e significações pelo Professor Eta são criadas. Diversas abstrações são observadas, por exemplo *"difícil seguir as linhas pedagógicas mais modernas em virtude do tamanho das turmas e da grande ênfase ao conteúdo, além de que o sistema vigente hoje permite que o aluno chegue ao final do curso sem grande parte do conhecimento que deveria. É bem difícil vencer o conteúdo quando o aluno chega com uma falta de base (por se contentar com a meta medíocre 6,0)"*.

O Professor Eta evidencia processos de tomada de consciência com base nas reflexões realizadas que lhe permitem rever a sua prática pedagógica *"Acredito que a teoria BEHAVIORISTA ainda seja a predominante, embora eu tente de diversas formas evoluir para teorias humanistas e sócio culturais, conforme comentei no fórum"*.

Acredito que embora eu busque, na medida do possível ir além do que me foi oferecido quando era estudante, em alguns aspectos acabo repetindo sim os métodos tradicionais. Apesar disso cabe ressaltar as melhorias que procuro implementar, uma vez que, na minha graduação em ciências contábeis, com certeza absoluta nenhum de meus professores possuía conhecimento das teorias pedagógicas, tampouco valorizava este conhecimento. Muitos eram excelentes profissionais e por essa razão davam aula na sua área de atuação. Eu procuro me ver como professor/a de ciências contábeis e como tal devo dominar não só o conteúdo técnico, a aplicação prática, mas também a técnica pedagógica e as ferramentas disponíveis nos AVAS (Diário, Professor Eta).

A aplicação do MPCCEaD proporciona ao Professor Eta realizar reflexões sobre sua prática pedagógica que contribuam no desenvolvimento de estruturas cognitivas e esquemas assimiladores, favorecendo a tomada de consciência sobre o seu fazer pedagógico com modificação de sua ação. Durante o curso, o Professor desenvolveu um projeto de reorganização de sua disciplina contemplando novos conceitos construídos na aplicação do MPCCEaD, exemplificado na Figura 42.

### **9.3.4 Síntese do procedimento de aplicação do MPCCEaD**

O contexto de capacitação docente adotado para aplicação do MPCCEaD proporcionou a obtenção de dados empíricos, gerados num processo real de ensino e aprendizagem para desenvolvimento de competências docentes. A participação da pesquisadora na aplicação do MPCCEaD 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.

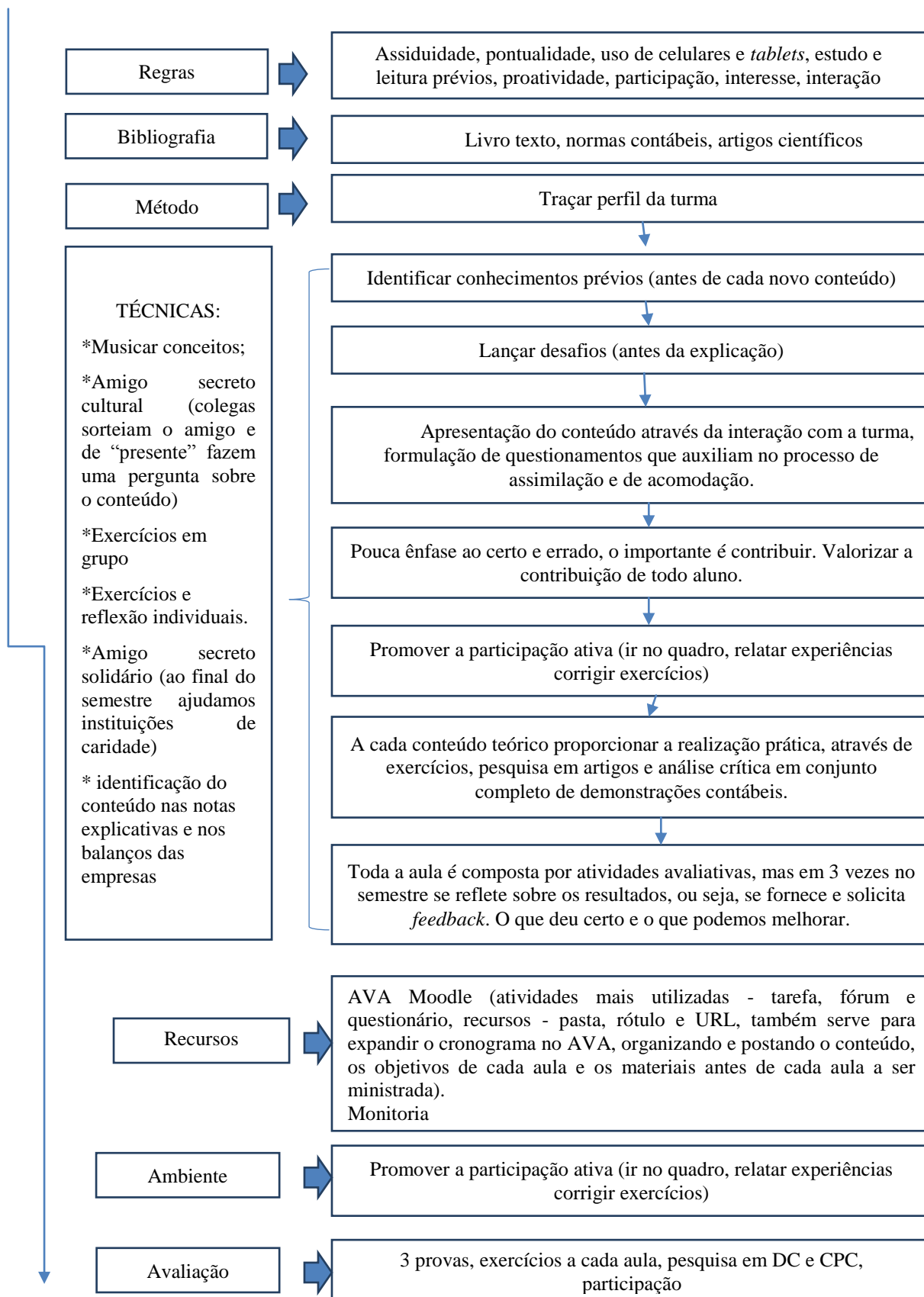
O contexto da EAD possibilitou a organização e reorganização metodológica do AVA, viabilizou percursos de aprendizagem moduláveis de acessos às atividades, aos materiais instrucionais, aos recursos tecnológicos e metodológicos centrados na aprendizagem do professor-aluno.

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. 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 também 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.

A análise dos processos de reflexão e reflexões à luz dos fundamentos da Epistemologia Genética de Jean Piaget evidencia que a aplicação 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. As abstrações empíricas e reflexionantes realizadas pelos professores-alunos durante a aplicação do MPCCEaD, em diferentes patamares, desde os mais elementares até as reflexões sobre reflexões, permitem aos professores identificar suas as razões das conexões entre prática e a teoria. Os professores-alunos ao refletirem sobre suas práticas docentes à luz das teorias da aprendizagem, ao se apropriarem (tomar consciência) de suas ações pedagógicas podem rever seus próprios modelos e reconstruí-los, com base nos fundamentos de concepção epistemológica identificada.

Ilustrando essas construções dos professores-alunos durante a aplicação do MPCCEaD, apresenta-se, na Figura 42, a reorganização da prática pedagógica realizada pelo Professor Eta, com a introdução de novos conceitos construídos.

Figura 42 - Representação da reorganização pedagógica do Professor Eta elaborada na aplicação do MPCCEaD



Fonte: Elaboração do Professor Eta na aplicação do MPCCEaD (2015).

Nota: DC = demonstrações contábeis; CPC = pronunciamentos técnicos do Comitê de Pronunciamentos Contábeis.

Logo, a aplicação do MPCCEaD, construído com arquitetura pedagógica para a EAD e estratégias de aplicação com a participação ativa dos professores-alunos no seu processo de aprendizagem, contribuiu no desenvolvimento da competência Pedagógica dos sujeitos da pesquisa. Neste sentido, os procedimentos adotados na aplicação do MPCCEaD mostram consistência com os preceitos teóricos empregados em sua construção.

#### 9.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAPÍTULO

O MPCCEaD é concebido em nível de um curso *stricto sensu* e visa contribuir no desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil pela EAD.

O pressuposto epistemológico construtivista, com ênfase do paradigma interacionista da ação docente e da condução da aprendizagem, orienta a definição da arquitetura pedagógica e o estabelecimento das estratégias de aplicação do Modelo. O uso das TIC viabiliza a construção de um ambiente de aprendizagem com flexibilização de horários e ampliação das condições de sua realização com a integração das tecnologias na educação.

A aplicação do MPCCEaD ratifica que o paradigma dominante na área da Educação Contábil é o empirista. Este norteia as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, enquanto tais, e ao mesmo tempo, reflete ao exercerem o papel de aprendizes no AVA. Este comportamento representa uma cultura acadêmica secular, sem distinção de área de conhecimento.

Mesmo que não totalmente conscientes, os professores-alunos reconhecem o desequilíbrio entre o conjunto de conhecimentos de outras áreas e de outras abordagens e as competências técnicas. No entanto, estas prevalecem justificadas na crença na transmissão de conhecimentos do paradigma instrucionista. A prática pedagógica do professor em sala de aula revela reproduções e recriações influenciadas pelos processos de modelagem de ensino e aprendizagem dos seus professores.

Por sua vez, o incentivo à participação ativa busca a compreensão conceitual por parte dos professores-alunos sobre o processo de aprendizagem e implica revisões de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à sua competência Pedagógica. Desta forma, o Modelo efetivamente contribui para a reflexão das próprias práticas pedagógicas e para evidência de possibilidades de alterações, com outra base teórica da aprendizagem dos indivíduos.

Os mecanismos de tomada de consciência pelo professor enriquece 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 sucessiva 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 procedentes que lhe permitem em contínuo, maior consciência do seu fazer pedagógico e, em consequência, reconstruções de suas ações pedagógicas

## 10 CONCLUSÕES

*“Primeiro busquei compreender o que eu sabia;  
Depois, busquei entender o que eu não sabia.  
Agora, busco aprender a diferenciar os dois” (Hu Chao Tien).*

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 estudos anteriores no campo docente contábil se revelam ainda incipientes, demandando à comunidade científica soluções aos seus problemas específicos e emergentes. Esta Tese 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; POPPER, 1993; DEMO, 1996; GOLDENBERG, 2001; GIL, 2007), à luz da construção de conhecimentos (PIAGET, 1967, 1973, 1977, 1978, 1995).

No contexto da Educação no século XXI, o professor deve estar atualizado para orientar o aluno em suas necessidades de aprendizagem, ser um facilitador desse processo, superando assim, o modelo tradicional de transmissão e de memorização de conteúdos (CAMARGO-ESCOBAR; PARDO-ADAMES, 2008; LITTO, 2010; VALENTE, 2011). O que exige uma mudança de paradigma na educação contábil, tanto na formação de seus profissionais, quanto na qualificação acadêmica *stricto sensu* de seus docentes e em sua educação continuada.

Considerando que os modelos pedagógicos se transformam, acompanhando a evolução do próprio conhecimento científico e as mudanças de percepção da realidade (MORIN, 1984; GALAGOVSKY; ADURIZ-BRAVO, 2001; OCAÑA, 2005), o MPCCEaD, proposto como Tese, traz 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.

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, englobando os aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos e tecnológicos e de estratégias de aplicação centradas na ação do estudante (BEHAR, 2009).

## 10.1 RESULTADOS PRODUZIDOS

Atendendo seu escopo, no decorrer da pesquisa, foi investigado, construído e aplicado o MPCCEaD, contemplando a elaboração de uma arquitetura pedagógica para a EAD e o estabelecimento de estratégias de aplicação alicerçadas no pressuposto epistemológico construtivista.

Os elementos do Modelo 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 (1973, 1977, 1978, 1995).

Esses resultados evidenciam que a aplicação do MPCCEaD promove a reflexão dos professores-alunos sobre suas práticas pedagógicas à luz de novos conceitos que 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.

A maioria dos modelos pedagógicos pessoais dos professores apresenta indícios de uma concepção empirista do conhecimento que repercute em suas práticas pedagógicas. Também, apresentam contradições entre o que acreditam ser a função docente e as práticas adotadas no contexto da Educação contábil, evidenciando a lacuna de formação pedagógica precedente e a não tomada de consciência do seu fazer pedagógico.

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.

Adicionalmente à construção do MPCCEaD, no percurso da investigação é realizado o mapeamento das competências docentes em Contabilidade, estruturadas em seus elementos constitutivos: conhecimentos, habilidades e atitudes. O mapeamento contempla um conjunto de 18 (dezoito) competências, englobando a amplitude das atividades de ensino, pesquisa e extensão, inerentes à natureza do exercício da docência em cursos de Ciências Contábeis, no âmbito das IES no Brasil.

Estas competências são agrupadas entre si nas classes: *Educacional* - envolvem as competências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem (Curricular, Pedagógica, Metodológica, Tecnológica, Didática e Avaliativa); *Cognitiva* - dizem respeito às atividades intelectuais do professor (Planejamento, Organização, Reflexão, Análise, Gestão e Autonomia); *Social* - englobam as competências Comunicação, Trabalho em Equipe, Afetiva e Política; e *Acadêmica*, relativas às áreas de conhecimento específico e de conhecimento científico (Técnica e Pesquisa).

Os resultados das análises dos dados empíricos, obtidos junto a 378 (trezentos e setenta e oito) professores, integrantes da população de pesquisa, evidenciam que 93,6% manifestam concordância quanto às competências docentes integrantes da Matriz para um professor do eixo de formação profissional de cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Os participantes da pesquisa, também, apontam a relevância da qualificação pedagógica para a função docente em Contabilidade. Esta relevância se reflete, de forma destacada, na priorização das competências Didática, Metodológica, Avaliativa e Curricular e das competências das classes Cognitivas e Social, mesmo atribuindo o maior peso à competência Técnica. As competências com menores níveis de desenvolvimento são as competências Pedagógica, Tecnológica e Política.

Por conseguinte, os resultados das análises dos dados empíricos, obtidos no procedimento de validação, evidenciam a consistência da Matriz de Competências Docentes em Contabilidade e reforçam a complexidade da prática docente e externam a necessidade de formação sistemática e continuada, por parte dos professores da amostra.

## 10.2 PROPOSTAS DE ENFRENTAMENTO DO PROBLEMA INVESTIGADO

A construção do MPCCEaD, de caráter interdisciplinar pela interface de outras áreas do conhecimento, amplia e aprofunda a formação realizada em programa *stricto*



*sensu* e aprimora com a proposta de qualificação pedagógica dos professores da área contábil. Ao se investir na formação docente, contribui-se, também, para construção de conhecimentos acadêmicos e profissionais, em geral, e em particular, os dos profissionais da área contábil.

O desenvolvimento de um modelo pedagógico EAD, com propostas teórico-metodológicas, contemplando os recursos das TIC, também atende à necessidade de instrumentalização dos professores para cursos presenciais e ou na modalidade a distância de todas as áreas de conhecimento das IES e, especificamente, da área contábil.

Logo, o MPCCEaD - Modelo Pedagógico de Desenvolvimento de Competências Docentes em Contabilidade por EAD representa um produto de pesquisa com utilidade prática na construção de competências docentes específicas da Educação Superior, em geral, e em particular, em Contabilidade, beneficiando a comunidade acadêmica e aproximando a pesquisa da sociedade, em consequência, pela perspectiva de melhoria na formação profissional do egresso da IES.

No percurso da investigação sentiu-se necessidade de elucidar os conceitos de competências e de competências docentes. Por não identificar consenso na literatura, foi preciso propor um conceito, que fornecesse suporte ao estudo, contribuindo com a comunidade científica e na construção de conhecimentos sobre o tema.

Por competências, entende-se 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 cultural, profissional, social, educacional ou político. Por sua vez, as competências docentes representam o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados entre si que o professor mobiliza e articula para obtenção dos objetivos educacionais e na resolução das situações próprias do processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma, o produto de pesquisa Matriz de Competências Docentes em Contabilidade subsidia políticas institucionais ligadas à formação continuada dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e a proposição de iniciativas para desenvolvê-las de forma sistemática. O mapeamento realizado serve de base a revisões das competências docentes na área contábil e apoia futuras pesquisas em outras áreas do conhecimento. Por sua vez, passa a ser um parâmetro de análise e de planejamento pelos docentes do desenvolvimento de suas competências contábeis.

Nesse sentido, os resultados das análises e os produtos de pesquisa podem contribuir na proposição e ou na reformulação de programas de formação *stricto sensu*

em Ciências Contábeis. Também, na oferta, pelas IES, de capacitação de professores de Contabilidade direcionada ao desenvolvimento de suas competências docentes.

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 e pelas contribuições das diversas áreas do conhecimento.

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. 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. A Matriz de Competências Docentes em Contabilidade e o MPCCEaD fornecem elementos básicos para formatação dessas iniciativas.

### 10.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Este estudo investigativo envolveu distintos procedimentos técnicos para o alcance de seus objetivos. Concentrou-se em mapear e em validar competências docentes e em construir e aplicar um modelo pedagógico para o desenvolvimento destas competências em Contabilidade. Assim sendo, seu escopo não abrange a investigação de mecanismos de avaliação do nível de desenvolvimento das competências docentes,

nem contempla a proposição de indicadores que possam contribuir na determinação e na evolução desse desenvolvimento.

Por sua vez, a pesquisa limitou-se em analisar a contribuição do MPCCEaD pela análise dos registros produzidos pelos sujeitos na etapa de sua aplicação. Não contemplou a observação das práticas pedagógicas no contexto da ação em sala de aula. As análises foram realizadas pelos dados empíricos obtidos junto à amostra, 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.

Na realização que chega a Tese, outras questões foram descortinadas e não investigadas, por não atenderem a delimitação de seu objeto. Estas requerem futuras investigações aprofundadas. Em seus distintos momentos, observou-se que a quase totalidade dos sujeitos participantes da pesquisa, atuava em cursos presenciais de graduação em Ciências Contábeis. Estes atribuem diferentes pesos na competências mapeadas, quando questionados em relação à relevância das competências para o trabalho docente na modalidade de EAD. Esse resultado pode estar relacionado ao seu contexto. Conforme destacado por Minayo (1994), em pesquisas de Ciências Sociais, o contexto social deve ser contemplado em decorrência da própria natureza desse campo do conhecimento, cuja formação social e configuração são específicas. Nesse sentido, recomenda-se pesquisas direcionadas a sujeitos integrantes de cursos na modalidade de EAD para analisar a consistência das competências docentes mapeadas em cursos não presenciais.

Sob outra perspectiva, os dados empíricos revelam evidências da concepção epistemológica empirista dos sujeitos da pesquisa, em sua maioria com a adoção de práticas instrucionistas. Ao interpretar os dados, há de se considerar o contexto de atuação dos sujeitos da pesquisa. Constata-se ausência de formação pedagógica dos professores, porém, o número médio de três disciplinas ministradas por semestre, a quantidade de alunos por turma, a dupla jornada de trabalho - profissional e docente, entre outros suscitam questionamentos. As práticas adotadas dizem respeito ao processo de modelagem empregado por falta de formação pedagógica ou essas variáveis do contexto influenciam aquela atuação docente?

De acordo com a revisão da literatura, os professores de Contabilidade adotam práticas pedagógicas relacionadas à ação de seus antigos professores. O que é corroborado neste estudo.

A fim de analisar as questões manifestadas ao longo desta pesquisa, sugere-se a adoção do método clínico de Piaget na realização de futuras investigações com professores de Contabilidade. Este método possibilita a análise do processo de aprendizagem dos sujeitos e a tomada de consciência, com interrogações direta ao sujeito sobre suas ações e coordenações de ações realizadas no seu contexto. Apresentam-se possíveis questões para formatação de futuros estudos. Qual o percurso cognitivo do professor quando em processo de aprendizagem? Quais os mecanismos assimiladores da prática pedagógica do professor de Contabilidade nesse contexto? Quais as situações que colocam o professor em desequilíbrio frente a sua prática pedagógica?

Outro aspecto observado, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, proporcionado pela aplicação do MPCCEaD, 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?

Refletindo sobre essas questões, com base nos resultados da Tese, elencam-se hipóteses para novos campos de investigação:

- a) a concepção epistemológica empirista dos professores de Contabilidade decorre da não teorização de suas práticas pedagógicas;
- b) os processos de interação nas comunicações no AVA são decorrentes da ausência de esquemas de assimilação na mediação pedagógica com o uso das TIC;
- c) há ruptura da modelagem das práticas docentes tradicionais no contexto de realização e projeção de qualificação por competência docentes.

#### 10.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num país emergente como o Brasil, a Educação exerce um papel significativo. A Educação representa um dos fatores relevantes para o progresso econômico e social. Depende de sua qualidade um novo sentido para a Educação Superior, em geral, e em especial, das Ciências Contábeis.

Os professores, os alunos, as IES e a sociedade demandam por respostas para antigas e novas questões na busca de soluções aos problemas da docência contábil. Esta tem relevância no processo educacional brasileiro, decorrente de sua responsabilidade pela qualidade da educação refletida no desenvolvimento econômico do Brasil.

O professor de Contabilidade é um agente transformador do próprio conhecimento científico da área e das mudanças na percepção da realidade. Nesse contexto, a formação acadêmico profissional continuada e sistemática desses docentes, com conseqüente qualidade dos egressos, contadores, é uma contribuição basilar à sociedade.

Considerar na formação dos seus professores, as especificidades do fazer contábil e do fazer docente pela capacitação pedagógica que desenvolvam competências específicas amplia e aprofunda condições para patamares mais elevados da Educação, em geral, e da Contabilidade, em particular.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 3. ed. Tradução de Alfredo Bosi. Título original: **Dizionario di Filosofia** [1971]. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ABBASI, Nishat. Competency approach to accounting education: a global view. **Journal of Finance and Accountancy**, Flórida, v. 13, [s.n.], 2013. Disponível em: <<http://www.aabri.com/manuscripts/131566.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION. **The Accounting Education Change Commission: its history and impact**, 1999. Disponível em: <<http://aaahq.org/aecc/history/cover.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

ALDANA, Ignacio Abdón Montenegro. **Aprendizaje y desarrollo de competencias**. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2005.

ALENCAR, E. **Análise do significado**: roteiro de aula. [S.l. s.n.], 2002. 20 f. Mimeo.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

AMANTE, Lúcia. Formação de professores a distância: a experiência da Universidade Aberta de Portugal. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 09-26, jan./jun. 2011.

AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION. **A framework for the development of accounting education research**, 2013. Disponível em: <<http://aaahq.org/market/display.cfm?catID=7>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS. **Core competencies**, 2011. Disponível em: <<http://www.aicpa.org/CoreCompetencies.aspx>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ANDERE, Maira Assaf; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set./dez. 2008.

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David Reading. (Ed.). **A taxonomy for learning teaching and assessing**: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives - complete edition. New York: Addison Wesley Longman, 2001.

ANNISSETTE, Marcia; KIRKHAM, Linda M. The advantage of separateness explaining the unusual profession-university link in English Chartered Accountancy. **Critical Perspectives on Accounting**, n. 18, p. 1-30, 2007.

ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de; RODRIGUES, Edna de Almeida. O ensino da Contabilidade: aplicação do método PBL nas disciplinas de contabilidade em uma Instituição de Ensino Superior particular. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6., São Paulo, 2006. **Anais....** São Paulo: USP/FEA, 2006.

ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de; SANTANA, Ana Larissa Alencar; RODRIGUES, Evandro Marcos Saidel. Fatores que afetam o processo de ensino no curso de Ciências Contábeis: um estudo baseado na percepção dos professores. In: CONGRESSO IAAER, 3., São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: ANPCONT, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Competências para educação a distância**: referenciais teóricos e instrumentos para validação. Fredric Michael Litto (Coord.). Abril, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EaD.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013 - Censo EaD.br: analytic report of distance learning in Brazil. Tradução de Maria Thereza Moss de Abreu. Curitiba: Ibpx, 2014. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo\\_ead/1272/2014/10/censoead.br\\_2013/2014](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/1272/2014/10/censoead.br_2013/2014)>. Acesso em: 11 jun. 2015.

ASSOCIATION TO ADVANCE COLLEGIATE SCHOOLS OF BUSINESS. **Establishing criteria for attainment and maintenance of faculty qualifications**: an interpretation of AACSB Standards, 2010. Disponível em: <<http://www.aacsb.edu/about/default.asp>>. Acesso em: 08 nov. 2013.

AVENDAÑO-CASTRO, William Rodrigo. Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. **Revista Luna Azul**, Colômbia. n. 36, p. 110-133, enero/jun. 2013.

BALA, John S. A. Competency-based approach to the professional preparation of Filipino Accountants. **The Accountant's Journal**. [S.l.], v. 54, n. 1, p. 43-47, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**: edição revisada e atualizada. [Título original. L'Analyse de Contenu. Paris : Presses Universitaires de France, 1977]. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARROS, Daniela Melaré Vieira *et al.* Competências para a formação docente: metodologia de uso de ambientes virtuais para o ensino das competências. **Paidei@ Revista Científica de Educação a Distância**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-25, 2008.

BASSANI, Patrícia Scherer; BEHAR, Patricia Alejandra. Análise das interações em ambientes virtuais de aprendizagem: uma possibilidade para avaliação da aprendizagem em EAD. **Revista Renote - Novas Tecnologias da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-10, Julho, 2006.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: BECKER, Fernando (Org.). **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEHAR, Patricia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.

BEHAR, Patricia Alejandra *et al.* Competências: conceitos, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, Patricia Alejandra *et al.* (Orgs.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 20-41.

BEHAR, Patricia Alejandra *et al.* Educação a distância e competências: uma articulação necessária. In: BEHAR, Patricia Alejandra *et al.* (Orgs.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 42-54.

BEHAR, Patricia Alejandra; MACEDO, Alexandra Lorandi; BERNARDI, Maira. Experiências de aplicação de modelos pedagógicos em cursos de educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Orgs.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 232-252.

BEHAR, Patricia Alejandra; PASSERINO, Liliana; BERNARDI, Maira. Modelos pedagógicos para educação a distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, Dezembro, 2007. Disponível em: <<http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/4bPatricia.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2011.

BELL, Timothy B. *et al.* The relation between research productivity and teaching effectiveness empirical evidence of Accounting educators. **Accounting Horizons**, v. 7, n. 4, dez., 1993.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

BEHN, Bruce *et al.* The pathways commission on Accounting Higher Education: charting a national strategy for the next generation of accountants. **Issues in Accounting Education**, v. 27, n. 3, p. 595-600, August, 2012.

BERNARDI, Maira. **Prática pedagógica em EAD: uma proposta de arquitetura pedagógica para educação continuada de professores**. 2011. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BLOOM, Benjamin S. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, by a committee of college and university examiners. In: BLOOM, Benjamin (Org.). **Handbook I. cognitive domain**. New York: Longmans, Green, 1956.

BLOOM, Benjamin S. *et al.* **Taxonomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo**. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1972.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



BOZU, Zoia; HERRERA, Pedro José Canto. El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. **Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria**, España, v. 2, n. 2, p. 87- 97, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 248, dez. 1996, p. 27.833-27.841. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES 10, de 16 de Dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso 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: 05 nov. 2013.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Tabela de Áreas de Conhecimento**. 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento\\_072012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. e-mec. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados**, 2013. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse do Censo da Educação Superior**, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**. Buenos Aires. n. 19, p. 13-50, enero/abr. 1999.

BICKMAN, Leonard.; ROG, Debra J.; HEDRICK, Terry E. Applied research design: a practical approach. In: BICKMAN, Leonard.; ROG, Debra J (Orgs.), **Handbook of applied social research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. p. 5-37.

BUNGE, Mário. **Philosophy of science: from problem to theory**. History of ideas. Series. v.1 of Philosophy of Science. Science and Technology Studies. London: Transaction Publishers, 1998.

CAMARGO-ESCOBAR, Itala Marina; PARDO-ADAMES, Carlos. Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v.7, n.2, p. 441-445, ago. 2008.

CARDOSO, Ricardo Lopes. **Competências do contador: um estudo empírico**. 2006. 276 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARDOSO, Ricardo Lopes. MENDOÇA NETO, Octavio Ribeiro. OYADOMARI, José Carlos. Os estudos internacionais de competências e os conhecimentos, habilidades e atitudes do contador gerencial brasileiro: análises e reflexões. **Brazilian Business Review**, Vitória, ES, v.7, n.3. p. 91-113, set - dez, 2010.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes. **Instrumentalização para o ensino a distância**. Coordenado pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CARVALHO JÚNIOR, Arlindo Fernando Paiva de. **Educação a distância: uma análise dos modelos de ensino**. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0377.html>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância: concepções e suporte telemático. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 16., **Anais... SBIE - UFJF**, 2005, p. 362-372.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: **Aprendizagem em Rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007. p. 35-52.

CASTRO, Claudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1978.

CATAPAN, Anderson; COLAUTO, Romualdo Douglas; SILLAS, Edson Paes. Percepção dos discentes sobre os docentes exemplares de contabilidade em IES públicas e privadas. **Revista de Informação Contábil**. Recife, v. 6, n. 2, p. 63-82, abr-jun, 2012.

CELERINO, Sidnei; PEREIRA, Wally Fonseca Chan. Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília, v.37, n. 170, p. 65-77, 2008.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1997.

CLARET, Alfonso Zambrano. **Educación y formación del pensamiento científico**. Bogotá: Arfo Editores, 2003.

CITTADIN, Andréia; LAESKER, Raquel. O perfil dos docentes do curso de ciências contábeis da UNESC e suas estratégias metodológicas. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS, 2., Criciúma, 2010. **Anais... Criciúma: SEMINÁRIO UNESC**, 2010.

COELHO, Claudio Ulysses Ferreira. A abordagem das competências e a importância da formação pedagógica em Contabilidade. **Revista de Contabilidade do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo**. São Paulo, SP: Ano VIII. n. 28, p.50-61, jun. 2004.

COELHO, Claudio Ulysses Ferreira. A formação pedagógica em contabilidade: um pouco de história e algumas reflexões. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**. Florianópolis, v. 3, n. 9, p. 55-65, ago-nov, 2004.

- COELHO, Claudio Ulysses Ferreira. Reflexões sobre o ensino de contabilidade: aspectos culturais e metodológicos. **Boletim Técnico SENAC**, Rio de Janeiro, v. 33, n.1, p. 62-75, jan-abr. 2007.
- COLARES, Maria de Fátima Aveiro; TRONCON, Luiz Ernesto de Almeida; FIGUEIREDO, José Fernando de Castro. Construção de um instrumento para avaliação de atitudes de estudantes de Medicina frente a aspectos relevantes da prática médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 26, p. 194-203, 2002.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Pesquisa perfil do profissional de Contabilidade 2012/13**. Brasília: CFC, 2013. 86 p. Disponível em: <[http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/livro\\_perfil\\_2013\\_web2.pdf](http://portalcfc.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/livro_perfil_2013_web2.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2015.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Exame de Suficiência**. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br>>. Acesso em: 09 nov. 2013.
- CORNACHIONE JÚNIOR, Edgar Bruno. **Tecnologia de educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2004. 383 f. Tese (Livre Docência) do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2004.
- CRESWELL, John William. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda França Lopes. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CUERVO, Angel Alberto Valdés; NORIEGA, José Ángel Vera; MARTÍNEZ, Ernesto Alonso Carlos. Medición de competencias científicas en profesores de educación superior tecnológica. **Avaliação Revista de Avaliação da Educação Superior (Campinas)**. Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 237-254, mar. 2012.
- CUNHA, Ana Maria de Oliveira. **A mudança conceitual na educação continuada de professores**. 1999. 394 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- DABBAGH, Nada. Pedagogical models for E-learning: a theory-based design framework. **International Journal of Technology in Teaching and Learning**, [online], v.1, n.1, p. 25–44, 2005.
- DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. Tradução de Laura Teixeira Motta. 7. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DEL MUNDO, Galicano V.; REFOZAR, Rey Fernan G. The Accounting teachers of Batangas: their profiles competencies and problems. **International Scientific Research Journal**, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 131-166, 2013.
- DE ZUBIRÍA, Julián. **Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante**. Bogotá: Editorial Magisterio, 2006.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria.

**Ensino de ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade.** Rio de Janeiro: Editora Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação:** Mudanças e contos sobre mudança. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DOLLE, Jean-Marie. **Para além de Freud e Piaget:** referenciais para novas perspectivas em psicologia. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1993.

DURAND, Thomas. Forms of incompetence. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE BASED MANAGEMENT, 4., Oslo, 1998. **Anais ...** Oslo: Norwegian School Management, 1998.

ECHANIS, Erlinda S. Research: an imperative for teaching. **The Accountant's Journal**, [S.l.], v. 53, n. 2, p. 34-35, 2003.

ENGEL, Cristina Inês; VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BIANCHI, Márcia. Formação docente do Curso de Ciências Contábeis: um estudo da base pedagógica nos programas *stricto sensu*. In: CONGRESSO UFSC DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 6., Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis: Congresso UFSC, Florianópolis, 2015.

FARIAS, Manuel Raimundo Santana. **Desenvolvimento científico da Contabilidade:** uma análise baseada na epistemologia realista da ciência. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

FILATRO, Andrea. As teorias fundamentais em EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 98-104.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração e Contabilidade**, São Paulo, Edição Especial ANPAD 2001, p. 183-196, 2001.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação.** 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE. **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis.** 2. ed. revista e atualizada. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

GAGNÉ, Robert Mills; BRIGGS Leslie J.; WAGER, Walter W. **Principles of instructional design.** Orlando: Holt, Rinehart and Winston, 1988.

- GALAGOVSKY, Lída; ADÚRIZ-BRAVO, Agustín. Modelos y analogías en la enseñanza de las Ciencias Naturales: el concepto de modelo didáctico analógico. **Enseñanza de las Ciencias**. Barcelona, v.19, n.2, p. 231-242, 2001.
- GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 5. ed. Petrópolis: Vozes: 1999.
- GASPAR, Maria Ivone. Competências em questão: contributo para a formação de professores. **Discursos**. Série: perspectivas em educação, p.55-71, dez. 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.2/158>>. Acesso em: 09 dez. 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIORGI, Wanny Arantes Bongiovanni Di; PIZOLATO, Célia de Lima; MORETTIN, Ana Aparecida. Competências, habilidades e o ensino superior de Contabilidade. **Pensar Contábil**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 16, p. 9-12, ago/out 2001.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOMES, Luiz Fernando. EAD no BRASIL: perspectivas e desafios. **Avaliação**, Campinas. Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22 mar. 2013.
- GOMES, Maria Eugênia Mendes *et al.* Atributos e práticas pedagógicas do professor de contabilidade que possui êxito em sala de aula: estudo da percepção discente em IES públicas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2., Curitiba, PR, 2009. **Anais...** Curitiba: 2009.
- GRADVOHL, Renata Furtado; LOPES, Francisca Flavia Plutarco; COSTA, Francisco José da. O perfil do bom professor de contabilidade: uma análise a partir da perspectiva de alunos de curso de graduação. In: CONGRESSO USP CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 9., São Paulo, 2009. **Anais...** São Paulo: USP/FEA, 2009.
- GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa**: projetos e relatórios. 2. ed. rev. São Paulo: Loyola, 2004.
- GUJARATI, Damodar N. **Econometria básica**. São Paulo: Makron Books, 2000.
- GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário?** Série Planejamento de Pesquisas nas Ciências Sociais, v.1. Brasília: Laboratório de Psicologia Social, 2003.
- HEIJDEN, BEATRICE I. J. M. Van Der. Organizational influences upon the development of occupational expertise throughout the career. **International Journal of Training & Development**, [S.l], n.7, v.3, p.142-165, 2003.
- HERNANDES, Danieli Cristina Ramos; PELEIAS, Ivam Ricardo; BARBALHO, Valdir Ferreira. O professor de Contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.). **Didática do ensino da Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, p. 61-119, 2006.

HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta *et al.* Los enfoques de aprendizaje: una revisión del estado de la cuestión. In: HERNÁNDEZ-PINA, Fuensanta *et al.* (Orgs.) **Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior**. Madrid: La Muralla, 2005. p. 15-49.

HODSON, Derek. Philosophy of science, science and science education. **Science Education**, v. 20, n. 12. p. 25-57, 1985.

HOUSTON, W. R. Competency-based teacher education. In: Michael J. Dunkin (editor), **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**, Oxford, Pergamon Press, 1988. p. 86-94.

HOWIESON, Bryan Arthur. Accounting practice in the new millennium: is accounting education ready to meet the challenge? **The British Accounting Review**, [S.l.], v. 35, n., 2, p. 69-103, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2010.

INHELDER, Barbel *et al.* **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 1977.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. **Handbook of International Education Pronouncements 2010 Edition**. New York: IFAC, 2010. Disponível em: <<http://www.ifac.org/sites/default/files/publications/files/handbook-of-international-e-2.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. As faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 50-56, 1986.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. Ensaio sobre algumas raízes profundas da Contabilidade em apoio aos Princípios Fundamentais. **Revista de Contabilidade e Organizações**. Ribeirão Preto, 2007, v.1, n.1, p. 8-15, set-dez. 2007.

JESSUP, Margie Nohemy.; PULIDO, Rosalba. Problemas como estrategia de educación en ciencias naturales. In: CLARET, Alfonso. **Educación y formación del pensamiento científico**. p. 137-168. Bogotá: Arfo Editores, 2003.

KERLINGER, Fred Nichols. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual**. Tradução de Helena Mendes Rotundo; revisão técnica de José Roberto Malufe. São Paulo: EPU, 1980.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Reflexões sobre o ensino da contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 153, p. 65-80, mai./jun. 2005.

KARAWEJCZYK, Tamára Cecilia; ESTIVALETE, Vânia de Fátima Barros. Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em

um mundo em transformação. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., Atibaia, 2003. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; ECKSTEIN, Manuela Pires Weissböck. Arquitetura pedagógica dos cursos a distância da UNICENTRO: o ambiente virtual de aprendizagem como campo de prática pedagógica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., Belém, 2013. **Anais...** Belém: ESUD, 2013.

KONRATH, Mary Lúcia Pedroso; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências: desafios para alunos, tutores e professores da EaD. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 7 n. 1, jul. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, especial, p.163-183, dez. 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 03-1, maio-ago, 2003.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 4. ed. Tradução de Beatriz Boeira e Nelson Boeira. [Título original: **Structure of Scientific Revolutions**. Chicago: University of Chicago, 1987] São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAFFIN, Marcos. A pesquisa nos cursos de Ciências Contábeis. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, ano 2, n. 4. p.99-106, set. 2000.

LAFFIN, Marcos. Ensino da Contabilidade: componentes e desafios. In: FÓRUM NACIONAL DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE, 7., Rio de Janeiro, 2001. **Anais...** Rio de Janeiro: FÓRUM, 2001.

LAFFIN, Marcos. Formação continuada do profissional da Contabilidade. **Jornal do Conselho Regional de Contabilidade do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, p. 14, set-out., 2002.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior da contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2008.

LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Earl Wallace. A significação social das atitudes In: LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Earl Wallace. **Psicologia social**. Tradução de Dante Moreira. Rio de Janeiro: Zahar Editora, p. 98-135, 1996.

LE BOTERF, Guy. De la compétence: essai sur un attracteur étrange. In: **Les éditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LEITE, Luci Bancks; MEDEIROS, Ana Augusta. **Piaget e a escola de Genebra**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

LIKERT, Rensis. **A organização humana**. São Paulo: Atlas, 1975.

LIKERT, Rensis. **Novos padrões de administração**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1979.

LITTO, Fredric Michael. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2010.

LITTO, Fredric Michael. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, p. 14-20, 2009.

LOAIZA, Fernando Romero; RAMIREZ, Hernán Gil; LINDO, Marta Isabel Tobon. La universidad a distancia y la universidad virtual: el modelo pedagógico. **Revista de Ciencias Humanas**, Colombia, v. 28, Jun. 2001, p. 143-153. Disponível em: <<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev28/romero.htm>>. Acesso em: 15 Out. 2014.

LONGHI, Magalí Teresinha; BEHAR, Patrícia Alejandra; BERCHT, Magda. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, Patricia Alejandra. (Org). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 204-231.

LONGHI, Magalí. Teresinha. Mapeamento de aspectos afetivos em um ambiente virtual de aprendizagem. 2011. 273 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologia na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino**. Tradução de Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2007.

MACEDO, Alexandra Lorandi. **Rede de conceitos: uma ferramenta para contribuir com a prática pedagógica no acompanhamento da produção textual coletiva**. 2010. 206 f. Tese (Doutorado em Informática em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MACEDO, Alexandra Lorandi; BEHAR, Patricia Alejandra. A concepção do aluno sobre a própria aprendizagem ao utilizar ambientes virtuais. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 1-10, maio, 2005.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de. Desafios à prática docente reflexiva. In: MACEDO, Lino de. **Ensaaios psicológicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 31-44.



MACEDO, Lino de. **Competências na Educação**. In: Programa 'São Paulo faz escola' da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2008. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/competencias\\_na\\_educacao\\_cr.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/competencias_na_educacao_cr.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2014.

MACHADO, Nilson José. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed. 2002, p. 137-155.

MARION, José Carlos. Linhas metodológicas para o ensino de Contabilidade Geral. **Caderno de Estudos Fipecafi**, São Paulo, [S.n.], 1994.

MARION, José. Carlos. **O ensino da Contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARSHALL, Douglas; DOMBROWSKI, Robert; GARNER, Michael; SMITH, Kenneth. The Accounting Education Gap. **The CPA Journal**, v. 80, n. 6, p. 6-10. June, 2010.

MARTINS, Eric Aversari. **Pesquisa contábil brasileira: uma análise filosófica**. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. Produção científica em contabilidade no Brasil: dez "pecados" mais frequentes. In: **Educação contábil: tópicos de ensino e pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTAR, João. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

McCLELLAND, David Clarence. Testing for competence rather than for "intelligence". **American Psychologist**, v. 28, pp. 1-14, January, 1973. Disponível em <<http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

McLAGAN, Pat A. Great ideas revisited: creating the future of HRD. **Training and Development**, v.50, n.1, p. 60-65, 1996.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDOZA, Miquel Ángel Gómez. Pedagogía: definición, métodos y modelos. **Revista Ciencias Humanas**, Colombia, v. 26, n. 4 [online]. Julio, 2001. Disponível em: <<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/gomez.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

- MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MILLER, Henry. Academics and their labour process. In: SMITH, Chris; KNIGHTS, David; WILLMOTT, Hugh (Eds). **White-collar work: the non-manual labour process**. London: Macmillan Press, 1991. p. 109-137.
- MILLER, William F.; BECKER, D'Arcy A. Why are Accounting professors hesitant to implement IFRS. **The CPA Journal**, v. 80, n.8, p. 63-67, August, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIRABILE, Richard J. Everything you wanted to know about competency modeling. **Training and Development**, v. 51, n. 8, p. 73-77, Aug. 1997.
- MIRANDA, Gilberto José. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área de formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 4, n. 2, 2010, Brasília: FBC, maio-ago, p. 81-98, 2010.
- MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista de Contabilidade & Finanças** [online], v.23, n.59, p. 142-153, 2012.
- MONEREO, Carles. Internet un espacio idóneo para desarrollar las competencias básicas. In: MONEREO, Carles *et al.* **Internet y competencias básicas: aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender**. México: Graó, 2005. p. 5-25.
- MONEREO, Carles. La Evaluación Auténtica de Competencias. In: CONFERENCIA MAGISTRAL UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA. **Anais... EDUCARAGÓN**, España, 2008.
- MONTANGERO, Jacques; MAURICE-NAVILLE, Danielle. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Tradução de Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko. [ Título original: **L'intelligence em marche: aperçu chronologique et vocabulaire**]. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. 2. reimpressão. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORA, Jose Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: Valéria Amorin Arantes (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-86.

MOREIRA, Daniel Augusto. Elementos de um plano de melhoria do Ensino Universitário ao nível de instituição. In: MOREIRA, Daniel Augusto. (Org.). **Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 2000.

MOREIRA, M. *et al.* A EaD no Processo de democratização do Ensino Superior no Brasil. **Desafios da educação a distância na formação de professores**, Brasília, Secretaria de Educação a Distância - Ministério da Educação, p. 191-210, 2006.

MORENO, Herrero. Modelos educativos y pedagógicos. In: MORENO, Herrero (Org.). **Modelos educativos pedagógicos y didácticos**. Bogotá: Editora Géminis; 2003. p. 11-95.

MORESCO, Silvia Ferreto da Silva; BEHAR, Patricia Alejandra. **Projetos: relacionando, analisando e construindo conhecimentos**. 2005. Disponível em: <[homer.nuted.edu.ufrgs.br/.../projetos/Projetos20Artigo20Final20Pronto.doc](http://homer.nuted.edu.ufrgs.br/.../projetos/Projetos20Artigo20Final20Pronto.doc)>. Acesso em: 23 out. 2013.

MORETTO, Vasco Pedro. Educar para competências: o desafio do professor no novo contexto social. **Análise**, [S.l, s.n], p. 9-12, 2002.

MORGADO, Lina. O papel do professor em contextos de ensino online: problemas e virtualidades. In: **Discursos**, III série, n. especial, p. 125-138, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciencia con consciencia**. Barcelona: Anthropos, 1984.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. Learning at a distance: undergraduate enrollment in distance education courses and degree programs. In: RADFORD, Alexandria Walton (Ed.). **Starts in Brief October 2011**. Washington, DC.: U.S. Department Of Education: 2011. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2012154>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

NEEDLES JÚNIOR, Belverd; CASCINI, Karen; KRYLOVA, Tatiana; MOUSTAFA, Mohamed. 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**, v. 12, n. 3, p. 317-353, 2001.

NEGRA, CarlosAlberto Serra. Reflexões sobre os quatro pilares da educação no ensino superior de ciências contábeis. In: CONVENÇÃO DE CONTABILIDADE DE MINAS GERAIS, 9., Belo Horizonte, 2003. **Anais...** Belo Horizonte: 2003.

NEGRELLI, Fabián; MOYETTA, Daniela. El rol de las estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas para fomentar la autonomía del alumno en la lectocomprensión en lengua extranjera. In: LACO, Liliana; NATALE, Lucía; ÁVILA, Mónica (Orgs.). **La lectura y la escritura en la formación académica, docente y**

**profesional**. Argentina: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, 2012. p. 159-164.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. **Introdução à didática geral**. Rio de Janeiro: Científica, 1997.

NEVADO, Rosane Aragón de. **Espaços interativos de construção de possíveis: uma nova modalidade de formação de professores**. 2001. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

NEVADO, Rosane Aragón de *et al.* 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, Vitória, ES. **Anais...** SBIE 2001, p. 61-68, novembro de 2001. Disponível em: <[www.nied.unicamp.br/oea/pub/art/estado\\_arte\\_lec1.pdf](http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/art/estado_arte_lec1.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2013.

NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de. Educação a distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. In: **Aprendizagem em rede na educação a distância: estudos e recursos para formação de professores**. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007. p. 17-33.

NEVADO, Rosane Aragón de; MENEZES, Crediné Silva de. Pressupostos, interações e práticas de um curso a distância: as contribuições das percepções dos alunos para a avaliação do modelo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 1, p. 105-129, jan/abril 2012.

NOSSA, Valcemiro. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos FIPECAFI**, n. 21, mai./ago. 1999.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva (Coord.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2003.

OCAÑA, Alexander Luis Ortiz. **Diccionario de pedagogía, didáctica y metodología**. Colômbia: Editorial Antillas, 2005.

OCAÑA, Alexander Luis Ortiz. **Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa**. Colômbia: Editorial Antillas, 2009.

OTT, Ernani *et al.* Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista de Contabilidade & Finanças** [online], v. 22, n. 57, p. 338-356, 2011.

PAIVA, Kely César Martins de *et al.* 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: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAD, 36., Rio de Janeiro, 2012. **Anais ...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, v.12, n.2, p. 339- 368, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em abril, 2012.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um Guia para Trabalhar com Estudantes *On-line*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAQUAY, Léopold *et al.* **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PASSOS, Ivan Carlin. **Raciocínio crítico de alunos de Graduação em Ciências Contábeis**: aplicação do modelo instrucional de Richard Paul. 2011. 250 f. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PATON, Claudecir; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza; RAUSCH, Rita Buzzi. Competência docente no ensino na modalidade a distância em Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 21-37, janeiro-abril, 2011.

PEDRAZA, Norma *et al.* Las competencias docentes en TIC en las áreas de negocios y contaduría: un estudio exploratorio en la educación superior. **Perfiles Educativos** [online], 2013, v.35, n.139, p. 8-24.

PELEIAS, Ivam Ricardo. **A didática do ensino da Contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

PELEIAS, Ivam Ricardo *et al.* Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças**. Edição 30 Anos de Doutorado. p. 19-32. Junho, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v18nspe/a03v18sp.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

PENHA, Cícero Domingos. **Atitude é querer**: como a atitude faz a diferença na carreira, nos negócios e na vida. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

PEREIRA, Alda *et al.* **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**: para uma universidade do futuro. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

PEREIRA, Marco Antonio Carvalho. **Competências para o ensino e a pesquisa**: um survey com docentes de engenharia química. 2007. 287 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.

PÉREZ-GOMEZ, Angel Ignacio. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Otto. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Tradução de Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães. [Título original: **Six études de Psychologie**]. Rio de Janeiro: Forense, c1964, 1967.

PIAGET, Jean. **Desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Paulo Francisco Slomp do original incluído no livro de: LAVATTELLY, C. S. e STENDLER, F. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich, 1972.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**. 2. ed. Tradução de Francisco M. Guimarães. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

PIAGET, Jean. **A tomada de consciência**. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. Tradução de Christina Larroudé de Paula Leite. [Título original: **Réussir et comprendre**]. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. Tradução de Fernanda Flores. [Título original: **Problèmes de psychologie génétique**]. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

PIAGET, Jean. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Tradução de Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. [Título original: **L'Épistémologie génétique**]. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: os saberes da docência. **Revista de Educação em Debate**, Mauá, p. 57-63, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, v. 10, p. 103-114, 2002.

PINILLA-ROA, Análida Elizabeth. Innovaciones metodológicas. In: PINILLA-ROA, Análida Elizabeth. **Reflexiones en Educación Universitaria**. Primera edición. Bogotá: Unibiblos, 1999. p. 103 - 117.

PINILLA-ROA, Análida Elizabeth. Líneas de profundización: una propuesta didáctica en búsqueda del desarrollo de competencias. **Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia**, 2008, n.5, p. 370-83, 2008.

PINILLA-ROA, Análida Elizabeth. Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. **Acta Médica Colombiana**, v. 36, n. 4, Colombia, octubre-diciembre, pp. 204-218, 2011.

PINHEIRO, Maria M.; SARRICO, Cláudia S.; SANTIAGO, Rui A. Competências de autodesenvolvimento e metodologias PBL num curso de contabilidade: Perspectivas de alunos, docentes, diplomados e empregadores. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa. v. 17, n. 17, p. 147-166, 2011.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. The Logic of Scientific Discovery. 5. ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1993.

PORLÁN, Ariza Rafael. Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. **Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiências Didácticas**, v.16, n. 1, p. 175-185, 1998.

PROJECT MANAGEMENT INSTITUTE. **Um guia do conjunto de conhecimentos em Gerenciamento de Projetos** (Guia PMBOK®). 4 ed. Newtown Square, 2008.

RAMALHO, Mara Lúcia; REIS, Arlete Barbosa dos; NOGUEIRA, Ricardo. Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância. **Revista Interface na Educação**, Paranaíba, v.4, n.11, p.113-121, 2013.

RAMIREZ, Paulo. **A formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão**. 2000. 120 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2000.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RAPPAPORT, Clara Regina. Modelo piagetiano. In RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do desenvolvimento: Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais**. v. 1. p. 51-75. São Paulo: EPU, 1981.

REZENDE, Mirelle Gonçalves de; LEAL, Edvalda Araújo. Competências requeridas dos docentes do curso de Ciências Contábeis na percepção dos estudantes. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 145-160, maio-ago, 2013.

ROBBINS, Stephen. **Comportamento organizacional**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

RODRIGUES, Ricardo Carvalho. Estratégias de ensino e aprendizagem para modalidade de educação à distância. 2005. In: CONGRESSO DA ABED, 12., 2005, Florianópolis - SC. **Anais ... Florianópolis/SC: ABED, 2005**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/118tcc3.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

- ROSADO, António Fernando Boletto. **Léxico comentado sobre planificação e avaliação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999. Disponível em: <<http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/lexico2.htm>>. Acesso em: 20 mai. 2015.
- RYAN, Bob; SCAPENS, Robert. W.; THEOBALD, Michael. **Research method & methodology in Finance & Accounting**. 2 ed. Singapore: South-Western Cengage Learning, 2002.
- RYLE, Gilbert. [1949]. **The concept of mind**. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
- RUAS, Roberto. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Cláudia Simone; BOFF, Luiz Henrique (Orgs.). **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookmann, 2005. p. 34-55.
- RUSSELL, Bertrand. [1912]. **The problems of Philosophy**. Madson: CRICKET HAUSE BOOKS, 2013.
- SÁ, Antônio Lopes de. **História geral e das doutrinas da Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2002.
- SÁ, Antônio Lopes de. **Fundamentos da Contabilidade Geral**. Curitiba: Juruá, 2005.
- SÁ, Antônio Lopes de. **A evolução da Contabilidade**. São Paulo: Editora Thomson-Iob, 2006.
- SALGANIK, Laura Hersh *et al.* **Definition and selection of competencies - Projects on competencies in the OECD Context: analysis of theoretical and conceptual foundations**. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office, 1999.
- SANTOS, Nálbia de Araújo. **Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos do cursos de Ciências Contábeis**. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SCHLEMMER, Eliane. Metodologias para educação a distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. In: BARBOSA, Rommel Melgaço (Org.). **Ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 29-49.
- SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araújo de; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências dos atores da educação a distância: professor, tutor e aluno. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SCHNEIDER, Daisy. **MP - CompEAD: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância**. 2014, 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.



SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. v.3. 2 ed. São Paulo: EPU, 1987.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza. **Estudios públicos**, Santiago, n. 83, p. 163-196, 2001.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, Angela Carrancho da; SILVA, Christina Marília Teixeira da. Avaliação da Aprendizagem em Ambientes Virtuais: rompendo as barreiras da legislação. In: CONGRESSO DA ABED, 2008, Santos - SP. **Anais ... Santos/SP: ABED, 2008.** Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/510200863228PM.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2015.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da pesquisa aplicada à Contabilidade**: orientações de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª ed. revisada e atualizada. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da. **Mapeamento de competências**: um foco no aluno da Educação a Distância. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, Tania Moura da. Currículo flexível: evolução e competência. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Ano XXIX, n. 121, p. 22 a 27, Janeiro-Fevereiro, 2000.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8., São Paulo, 2008. **Anais...** São Paulo: USP/FEA, 2008.

SLOMSKI, Vilma Geni *et al.* Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 9, n. 4, p. 71-89, out-dez., 2013.

SPENCER, Lyle M.; SPENCER, Signe M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: John Wiley & Sons, 1993.

SWAIN, Monte R.; STOUT, David E. Survey evidence of teacher development based on AECC Recommendations. **Journal of Accounting Education**, v. 18, n. 2, p. 99-113, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitário. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 13, jan-abr, p. 1-24, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

THEÓPHILO, Carlos Renato. **Pesquisa em Contabilidade no Brasil: uma análise crítico-epistemológica**. 2004. 212 f. Tese (Doutorado em Contabilidade) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, 2004.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção de conhecimento. In: José Armando Valente e José Manuel Mora. Valéria Amorin Arantes (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. p. 13-44.

VASCONCELOS, Adriana Fernandes de. **Professores em Ciências Contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste Brasileiro**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.

VASCONCELOS, Adriana Fernandes de; CALVALCANTE, Paulo Roberto Nóbrega; MONTE, Paulo Aguiar. Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. **VEREDAS FAVIP - Revista Eletrônica de Ciências**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, , jan- jun, p. 86-101, 2012.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Xamã e Intertexto, 2009.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Educação e pesquisa em Contabilidade: estado da arte do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade do Período de 2004 a 2012. **Revista Ambiente Contábil**, Natal, v. 6, n. 1, p. 83- 98, jan./jun. 2014a.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Accounting professor competencies: identification of educational elements in the education process of Accounting professors in distance education. In: PASSEY, Don; TATNALL, Arthur (Eds.). **Key Competencies in ICT and Informatics: Implications and Issues for Educational Professionals and Management**. Series: IFIP Advances in Information and Communication Technology, v. 444, XIV, p. 94-105, 2014b.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BERCHT, Magda. Prática pedagógica de docentes de Ciências Contábeis da Região Sul e Sudeste do Brasil: um estudo da percepção da afetividade. **Revista ConTexto**, Porto Alegre, v. 15, n. 29, p. 113-128, jan./abr. 2015.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Accounting Professor Qualification in Digital Age: a perception study on brazilian professors. In: CELDA2015 INTERNATIONAL CONFERENCE ON COGNITION AND EXPLORATORY LEARNING IN DIGITAL AGE. BY INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR DEVELOPMENT OF THE INFORMATION SOCIETY, 12th., 2015. **Anais...** CELDA2015/IADIS, Maynooth/Dublin, Ireland, October 24-26, 2015a.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Professor competencies: analysis of a teaching competency matrix and its elements. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF EDUCATION, RESEARCH AND INNOVATION, 8th., Seville, 2015. **Anais...** ICERI2015 - IATED, Seville, Spain, November 16-18, 2015b.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; BEHAR, Patrícia Alejandra. Investigando Modelos Pedagógicos para a Educação a Distância: desafios e aspectos emergentes. **Revista Educação**. 2015c [no prelo]

VERGNAUD, Gérard. La théorie des champs conceptuels. **Recherches en didactique des Mathématiques**, [S.l.], v. 10, n. 23, p. 133-170, 1990.

VIEIRA, Marco Aurélio Salazar; PIMENTEL, Ariana Barros. Formando competências para a EAD: a experiência do núcleo de tecnologias para educação da UEMA, o UEMANET, no biênio 2011/2012. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10., Belém, PA, 2013. **Anais...** Belém: ESUD, 2013.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio-ago. 2009.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade da criança**. 4. ed. São Paulo: Enio Matheus Guazelli, 1996.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henry. **Origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Européia, 1971.

WALLON, Henry. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Tradução de Izabel Galvão. 5. ed. Editora Vozes: Petrópolis, 1999.

WILEY, David A. Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor and a taxonomy. In: **Agency for Instructional Technology**. The Instructional Use of Learning Objects. Bloomington: Agency for Instructional Technology, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como compreender e ensinar competências: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2003.

ZANCHET, Aladio; MARTINS, Gilberto de Andrade; MARQUES, Claudio. Complexidade nas Pesquisas Contábeis. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 22., São Paulo, SP, 2012. **Anais...** São Paulo: USP/FEA, 2012.

ZARIFIAN, Philippe. **Objectif compétence**. Paris: Liaisons, 1999.

## APÊNDICE A - CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Prezado(a) Colega Professor(a)

Meu nome é Maria Ivanice Vendruscolo, sou professora de Ciências Contábeis e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. Gostaria de contar com a sua colaboração no processo de desenvolvimento de minha pesquisa de tese, que tem como tema a investigação de um modelo pedagógico que contribua *no desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil*.

Acredito que esta pesquisa poderá contribuir para o desenvolvimento da educação superior de Contabilidade, bem como para a formação continuada dos seus professores.

Solicito sua colaboração para responder o questionário *online*, com base na sua atuação docente nos Cursos de Ciências Contábeis. Sua participação é fundamental para a pesquisa e suas sinceras respostas são essenciais.

Ao longo da pesquisa nenhum nome ou dados identificativos serão divulgados, para garantir o anonimato de seus respondentes. A participação é voluntária e isenta de despesas.

Lhe convido a acessar a página *web* da pesquisa no endereço eletrônico:

**<link ao questionário>**

Fico à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários, pelo *e-mail* [maria.ivanice@ufrgs.br](mailto:maria.ivanice@ufrgs.br).

Desde já agradeço pela participação e colaboração na construção de conhecimentos na área contábil.

Maria Ivanice Vendruscolo  
Pesquisadora Responsável

## APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA PARA VALIDAÇÃO DA MATRIZ DE COMPETÊNCIAS DOCENTES EM CONTABILIDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

### PESQUISA ACADÊMICA

Título: Matriz de Competências Docentes em Contabilidade

Pesquisadora responsável: Maria Ivanice Vendruscolo

Objetivo da Pesquisa: mapear as competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil e identificar os seus elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes).

Autorização para Divulgação, Publicação e Cessão de Direitos Autorais: Declaro que participo voluntariamente da pesquisa de tese "Modelo Pedagógico para Desenvolvimento de Competências Docentes em Ciências Contábeis", bem como cedo todos os direitos autorais, desde que os dados pessoais sejam mantidos em sigilo. Concordo em participar da pesquisa: \_\_\_\_\_

#### PARTE I: Informações sobre Professor Respondente

<b>Gênero:</b> <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <b>Sua Faixa Etária:</b> <input type="checkbox"/> Até 30 anos <input type="checkbox"/> De 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> De 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> De 61 a 60 anos <input type="checkbox"/> Mais de 60 anos	<b>Há quantos anos trabalha na docência?</b> <input type="checkbox"/> até 2 anos <input type="checkbox"/> de 2 a 5 anos <input type="checkbox"/> de 5 a 10 anos <input type="checkbox"/> de 10 a 15 anos <input type="checkbox"/> de 15 a 20 anos <input type="checkbox"/> superior a 20 anos  <b>Informações sobre a(s) instituição(ões) de ensino que trabalha atualmente:</b> <input type="checkbox"/> Instituição Pública <input type="checkbox"/> Instituição Privada <input type="checkbox"/> Sigla do Estado da IES	<b>Qual a sua formação (pode haver mais de uma opção)</b> <input type="checkbox"/> Bacharel em Ciências Contábeis, Mestrado, Doutorado e Pós Doutorado <input type="checkbox"/> Bacharel em Ciências Contábeis, Mestrado, Doutorado e Pós Doutorado em andamento <input type="checkbox"/> Bacharel em Ciências Contábeis, Mestrado e Doutorado <input type="checkbox"/> Bacharel em Ciências Contábeis, Mestrado e Doutorado em andamento <input type="checkbox"/> Bacharel em Ciências Contábeis com Mestrado <input type="checkbox"/> Bacharel em Ciências Contábeis com Mestrado em andamento <input type="checkbox"/> Bacharel em Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> Bacharel em Ciências Contábeis com Doutorado  <input type="checkbox"/> Bacharel em áreas afins <input type="checkbox"/> Bacharel em áreas afins com Mestrado e Doutorado <input type="checkbox"/> Bacharel em áreas afins com Mestrado, Doutorado e pós Doutorado <input type="checkbox"/> Bacharel em áreas afins com Mestrado em andamento <input type="checkbox"/> Bacharel em áreas afins com Mestrado, Doutorado em andamento <input type="checkbox"/> Bacharel em áreas afins com Mestrado, Doutorado e pós Doutorado <input type="checkbox"/> Bacharel em áreas afins com Mestrado e Doutorado <input type="checkbox"/> Bacharel em áreas afins com Mestrado e Doutorado <input type="checkbox"/> Especialização em _____
<b>Você participou nos últimos dois anos de (pode haver mais de uma opção)</b> <input type="checkbox"/> congressos, seminários da área e ou afins <input type="checkbox"/> congressos, seminários, encontros, convenções da área educacional <input type="checkbox"/> cursos de aperfeiçoamento técnico <input type="checkbox"/> cursos de capacitação docente <input type="checkbox"/> cursos de capacitação pedagógica <input type="checkbox"/> treinamentos em tecnologias da informação <input type="checkbox"/> teve artigos publicados em eventos ou periódicos. Quantos? _____ <input type="checkbox"/> de associações de classe ou órgão de pesquisa		
<b>Informações sobre disciplinas ministradas atualmente</b>		
<p style="text-align: center;"><b>Graduação</b></p> <b>Curso que ministra na graduação:</b> <input type="checkbox"/> Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> Áreas afins <input type="checkbox"/> Outras <b>Disciplinas que ministras na graduação:</b> <input type="checkbox"/> de Contabilidade <input type="checkbox"/> de Auditoria <input type="checkbox"/> de Custos <input type="checkbox"/> de Tributária <input type="checkbox"/> de Finanças <input type="checkbox"/> de Administração <input type="checkbox"/> de Pública <input type="checkbox"/> de Direito <input type="checkbox"/> de Metodologias <input type="checkbox"/> de Economia <input type="checkbox"/> Práticas Profissionais <input type="checkbox"/> Outras Número de disciplinas ministradas por semestre? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> mais de 5 Quantidade na modalidade presencial: <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> mais de 5 Quantidade na modalidade EAD: <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> mais de 5 Em média, de quantos alunos são suas turmas? <input type="checkbox"/> até 10 <input type="checkbox"/> até 20 <input type="checkbox"/> até 30 <input type="checkbox"/> até 40 <input type="checkbox"/> até 50 <input type="checkbox"/> mais de 50	<p style="text-align: center;"><b>Pós-graduação</b></p> <b>Curso que ministra na pós-graduação:</b> <input type="checkbox"/> Ciências Contábeis <input type="checkbox"/> Áreas afins <input type="checkbox"/> Outras <b>Disciplinas que ministras na pós-graduação:</b> _____ _____ Número de disciplinas ministradas por semestre? <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> mais de 5 Quantidade na modalidade presencial: <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> mais de 5 Quantidade na modalidade EAD: <input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> mais de 5 Em média, de quantos alunos são suas turmas? <input type="checkbox"/> até 10 <input type="checkbox"/> até 20 <input type="checkbox"/> até 30 <input type="checkbox"/> até 40 <input type="checkbox"/> até 50 <input type="checkbox"/> mais de 50	

continua

**PARTE II: Questões relativas às competências docentes aos professores do eixo de formação profissional dos cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil**

As competências docentes são formadas pelo conjunto dos elementos: **Conhecimentos, Habilidades e Atitudes** mobilizados pelo professor no exercício da docência.

Por favor, leia cada afirmativa e considerando a escala apresentada, marque uma opção relativa à:

**Concordância** da necessidade da competência docente para um professor do curso de Ciências Contábeis:

5- Concordo plenamente; 4 - Concordo em grande parte; 3 - Concordo/discordo parcialmente; 2 - Discordo em grande parte; 1 - Discordo completamente.

**Importância** da competência docente para um professor do curso de Ciências Contábeis:

5 - Essencial/fundamental; 4 - Muito importante; 3 - Importante; 2 - Mais ou menos importante; 1 - Sem importância.

**Relevância** da competência docente no trabalho de EAD:

5- Plenamente relevante; 4 - Relevante; 3 - Parcialmente relevante; 2 - Irrelevante; 1 - Não se aplica.

**Nível de desenvolvimento** dessa competência docente que você se encontra nesse momento:

5- Plenamente desenvolvida; 4 - Desenvolvida em grande parte; 3 - Parcialmente desenvolvida; 2 - Pouco desenvolvida; 1 - Não desenvolvida.

Tipo	Elementos da Competência Docente			Concordância para o exercício da docência de Ciências Contábeis					Importância da competência para o exercício da docência de Ciências Contábeis					Relevância/ n Trabalho EAD					Nível de desenvolvimento pessoal				
	Conhecimentos	Habilidades	Atitudes	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Curricular	<ul style="list-style-type: none"> <li>da estrutura e do funcionamento do ensino superior;</li> <li>das diretrizes curriculares nacionais e as do curso;</li> <li>dos contextos educativos: do currículo, dos programas, dos objetivos, das finalidades, dos valores, dos fundamentos filosóficos e históricos do curso;</li> <li>da capacitação pretendida ao futuro profissional;</li> <li>do perfil desejado ao egresso do curso; e</li> <li>dos indicadores de qualidade do ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de elaboração de programas, projetos e planos de ensino contextualizados;</li> <li>de elaboração de programas, projetos e planos de ensino;</li> <li>de elaboração e aplicação do Projeto Político Pedagógico (PPP);</li> <li>de integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão; e</li> <li>de elaboração de relatórios acadêmicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de cumprir metas e estratégias educativas;</li> <li>de seriedade na elaboração dos programas, projetos e planos de ensino;</li> <li>de estabelecer um modelo profissional abrangente e ater-se a relação pedagógica; e</li> <li>seriedade, comprometimento, responsabilidade.</li> </ul>																				
Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>das teorias e das estruturas de aprendizagem;</li> <li>do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>das etapas de desenvolvimento da aprendizagem;</li> <li>dos estilos de aprendizagem;</li> <li>das terminologias, princípios e generalizações pedagógicas;</li> <li>da concepção epistemológica; e</li> <li>da concepção e gestão do currículo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de compreensão como se dá o conhecimento em cada etapa de desenvolvimento;</li> <li>de compreensão do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>de concepção pedagógica da atividade de ensino; e</li> <li>de abstração e generalização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;</li> <li>de questionar-se sobre sua prática; e</li> <li>de adequar seu fazer pedagógico.</li> </ul>																				
Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>conhecimento pedagógico do conteúdo;</li> <li>de metodologias e de estratégias de ensino; e</li> <li>de metodologias e de estratégias de aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>capacidade de descrever um método</li> <li>capacidade de aplicar as metodologias de ensino</li> <li>capacidade de aplicar as estratégias de ensino</li> <li>selecionar, utilizar, avaliar, aperfeiçoar, criar e recriar estratégias; e</li> <li>construir projetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de aplicar as metodologias e estratégias;</li> <li>de diversificar as metodologias e estratégias;</li> <li>engajar os estudantes nos diferentes estilos de aprendizagem; e</li> <li>criatividade.</li> </ul>																				
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>do planejamento do processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>do cenário (interno e externo) do curso e da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>capacidade de projetar, programar, propor: objetivos, conteúdos, métodos e recursos;</li> <li>analisar e considerar as forças, fraquezas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de planejar o processo de ensino e aprendizagem;</li> <li>de colocar em prática o</li> </ul>																				









**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DO DEPARTAMENTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Prezado Prof. Mário Guilherme Rebollo  
Chefe do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (DCCA)  
Faculdade de Ciências Econômicas da UFRGS

Comunico a realização da pesquisa de Doutorado que realizo no Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da UFRGS. Solicito colaboração no processo de desenvolvimento de minha pesquisa de tese, que tem como tema a investigação de um modelo pedagógico que contribua *no desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil*.

Gostaria de contar com a sua colaboração e consentimento no processo de desenvolvimento de coleta de dados junto ao corpo docente do DCCA, para realização dos testes dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa e validação do projeto piloto do modelo a ser desenvolvido.

Ao longo da pesquisa nenhum nome ou dados identificativos serão divulgados, para garantir o anonimato de seus participantes. A participação dos professores é voluntária e isenta de despesas.

Desde já agradeço pela colaboração na construção de conhecimentos na área contábil.

Maria Ivanice Vendruscolo  
Pesquisadora Responsável

**AUTORIZAÇÃO**

Autorizo a Prof<sup>a</sup>. Maria Ivanice Vendruscolo a realizar sua pesquisa de doutoramento junto ao corpo docente do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (DCCA).

Porto Alegre, 25 de Abril de 2014.

Prof. Mário Guilherme Rebollo  
Chefe do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (DCCA)

**APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO  
DE PROFESSORES DO DEPARTAMENTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

**Termo de Consentimento da Participação na Pesquisa como Sujeito**

Título do projeto: Modelo pedagógico para desenvolvimento de competências docentes em Ciências Contábeis na modalidade de educação a distância

Pesquisadora responsável: Maria Ivanice Vendruscolo

Instituição: Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (DCCA) da UFRGS

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (DCCA), nº de matrícula \_\_\_\_\_ e CPF nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado(a), concordo em participar do estudo na condição de participante colaborador(a) e interlocutor(a), fornecendo informações necessárias para o desenvolvimento do estudo acerca dos aspectos sobre a investigação de um "*modelo pedagógico que contribua no desenvolvimento de competências docentes de professores do eixo de formação profissional de cursos de graduação de Ciências Contábeis no Brasil*".

Discuti com a Chefia do Departamento, sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo voluntariamente em participar da pesquisa, exclusivamente, para fins científicos e acadêmicos, bem como cedo todos os direitos autorais, desde que os dados pessoais sejam mantidos em sigilo. Estou ciente que a utilização das informações por mim prestadas são restritas a esta pesquisa.

Porto Alegre, RS \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Professor(a) do DCCA

Participante Voluntário

Contato com a Pesquisadora: e-mail [maria.ivanice@ufrgs.br](mailto:maria.ivanice@ufrgs.br).

## APÊNDICE E - INSTRUMENTO DE COLETA NA APLICAÇÃO DO MPCCEaD

### Questionário Inicial ao Curso EAD de Competências Pedagógicas em Ciências Contábeis

O curso representa uma iniciativa de qualificação de professores aplicada à educação superior em Ciências Contábeis. Ele faz parte de uma Pesquisa Acadêmica do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

\*Obrigatório

**Ao responder esse Questionário, declaro que participo voluntariamente da pesquisa "Modelo Pedagógico para Desenvolvimento de Competências Docentes em Ciências Contábeis", bem como cedo todos os direitos autorais, desde que os dados pessoais sejam mantidos em sigilo.\***

Autorização para Divulgação, Publicação e Cessão de Direitos Autorais. Informe seu Nome Completo

Informações relativas ao Professor

**Gênero \***

**Sua Faixa Etária \***

- Até 30 anos   
  De 31 a 40 anos   
  De 41 a 50 anos   
  De 51 a 60 anos   
  Mais de 60 anos

**Escolha entre as opções a mais completa que represente a sua formação acadêmica (linha) e a sua maior titulação (coluna)**

	Pós Doutorado, Doutorado e Mestrado concluídos	Pós Doutorado em andamento e Doutorado e Mestrado concluídos	Doutorado e Mestrado concluídos	Doutorado em andamento e Mestrado concluído	Mestrado concluído	Mestrado em andamento	Especialização	Bacharel (somente)
Bacharel em Ciências Contábeis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bacharel em áreas afins (Administração, Economia, Atuariais e Direito)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bacharel em outras áreas do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Em relação a(s) sua(s) ocupação(ões)**

	Dedicação Exclusiva	40h/semanais	20h/semanais	10h/semanais ou inferior
Professor e/ou Pesquisador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auditor, Perito ou Fiscal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional da Contabilidade Área Privada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional da Contabilidade Área Pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissional de Áreas Afins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outras Áreas de Atuação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aposentado (informe CH quando da atividade)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Até 5 anos	Entre 5 a 10 anos	Entre 10 a 15 anos	Entre 15 a 20 anos	Entre 20 a 30 anos	Mais de 30 anos
Experiência na Docência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experiência Profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**A principal Instituição de Ensino Superior de atuação \***

- Instituição Pública   
  Instituição Privada

**Sigla do Estado da principal Instituição de Ensino Superior de atuação \***

**Categorias de disciplinas ministradas na graduação EM Curso de Ciências Contábeis \***

- ministro disciplinas somente em Outros Cursos   
  ministro disciplinas somente em cursos de pós-graduação  
  não ministro disciplinas   
  de Introdução a Contabilidade



	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reflexão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análise	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Científica/Pesquisa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Política	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

As questões seguintes devem ser respondidas levando em consideração a sua prática docente, relacionadas as suas aulas

Como você percebe a função do professor\*

	Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo ou discordo parcialmente	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
representar a principal fonte de informações, transmitir valores e conhecimentos aos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
intermediar o processo de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
estabelecer relações entre conteúdos e contextualizar o conhecimento com a experiência de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
criar as condições necessárias para que os alunos aprendam sozinhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ouvir e observar o fazer de seus alunos, interferir o mínimo possível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
apresentar modelos, fazer mediações, explicar, redirecionar o foco e oferecer opções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
interferir o máximo possível no processo de ensino e aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
corrigir, informar, opinar, solicitar a participação dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
construtor do conhecimento, promotor da transformação da realidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ao que você atribui o aumento da capacidade de aprender por parte dos estudantes \*

	Discordo plenamente	Discordo em grande parte	Concordo ou discordo parcialmente	Concordo em grande parte	Concordo plenamente
prestar atenção as aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazer leituras sobre os conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazer bastante exercícios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
repetir a realização dos exercícios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
assistir todas as aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazer perguntas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o aluno explicar aos colegas os conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realizar orientações individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realizar orientações coletivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
descobrir por si só	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazer relações entre os conceitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Durante suas aulas costuma/tem por hábito \*

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
realizar uma sondagem prévia antes de ministrar novos conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
partir dos conhecimentos prévios dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazer perguntas aos alunos durante suas exposições	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
explicar o conteúdo e desenvolver um exemplo ilustrativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
utilizar prática de pesquisas em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
propor resolução de problemas em aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realizar exercícios em aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
que os alunos explorem os conteúdos antes de você abordá-los	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
disponibilizar os conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Com relação às atividades extraclasse, propõe \***

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
pesquisas sobre a temática das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pesquisas adicionais à temática das aulas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realização de exercícios práticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
resolução de problemas complexos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades na modalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
investigações no ambiente de trabalho do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Em geral, entrando em sua sala de aula encontraremos \***

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
um ambiente silencioso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o professor expõe conteúdos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
poucas conversas paralelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alunos prestando atenção no professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alunos em atividade individuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alunos em atividades de grupos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alunos apresentando trabalhos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
alunos realizando atividades virtuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Como costuma dispor os conteúdos de suas disciplinas \***

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
apresenta os conteúdos no quadro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
apresenta material em projetores (slides, imagens, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dos mais simples aos mais complexos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
inicia pelos conceitos dos conteúdos a serem abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
apresenta características, vantagens e desvantagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
realiza uma contextualização prévia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
solicita leituras prévias aos alunos sobre os conteúdos a serem abordados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Como você costuma avaliar a aprendizagem de seus alunos \***

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
provas periódicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades avaliativas a cada aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
atividades práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
participação em aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
frequência na disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avaliação evolutiva do desempenho do aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Como procede com relação aos objetivos não alcançados nas avaliações \***

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
repete suas explicações em aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aplica uma atividade prática complementar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
promove discussão em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pede para o aluno estudar mais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
aplica uma prova de recuperação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
habilita o aluno para avaliações ao final do semestre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
conversa individualmente com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Que atividades costuma propor aos alunos \***

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
resolução dos exercícios em aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exercícios extraclasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pesquisas em aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pesquisas extraclasse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazer apresentações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
resumos, resenhas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
situações experimentais para serem realizadas pelos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Quais os recursos pedagógicos que costuma utilizar nas suas disciplinas \***

	Desnecessário	Nunca	Raramente	Frequentemente	Sempre
escreve no quadro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
apresenta slides	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
adota livro texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
exemplos e modelos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vídeos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
leituras complementares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
resumos, gráficos, tabelas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
monitoria acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ambiente virtual de aprendizagem (AVA)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
recursos tecnológicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Espaço para seus comentários e contribuições. Obrigada pela sua participação!**

Enviar

## APÊNDICE F - CODIFICAÇÃO E TABULAÇÃO DE DADOS NO MAPEAMENTO DAS COMPETÊNCIAS

Codificação e tabulação de dados Categoria de Análise *Classe*

Classes/ Modalidades/ Tipos de competências	Bloom <i>et al.</i> (1972)	Houston (1988)	Le Boterf (1995)	Durand (1998)	Zabala (1998)	Braslavsky (1999)	Nossa (1999)*	Masetto (2003)	Miranda (2011)*	ABED (2012)	Tabulação (Σ)
Pedagógica/ pedagógico-didática					1	1	1	1	1	1	6
Técnica/Área Específica/ Domínio de área de conhecimento					1		1	1	1		4
Sociais/ Comunicacional		1					1		1	1	4
Política/ Institucional/ Produtiva (capacidade para intervir como cidadão produtivo no mundo)					1	1	1	1			4
Capacidades Intelectuais/ Cognitivas/ Competência intelectual	1	1			1						3
Exploratórias ou investigativas/ Científico		1							1		2
Tecnológica									1	1	2
Afetivas/ interativa (capacidade de aprender a compreender e sentir com o outro)		1				1					2
Pessoais (conhecimentos, capacidades, saber-fazer)			1	1							2
Formação educacional			1						1		2
Econômico							1		1		2
Ativas e proativas (de desempenho)		1									1
Institucional (articulação entre a macropolítica do sistema educativo com a micropolítica escolar)						1					1
Experiência profissional da pessoa (recursos emocionais – atitudes sensoriais e físicas)			1								1
Gestão										1	1

Nota: Autores da área contábil\*.

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

Codificação e tabulação de dados Categoria de Análise *Elementos de competências*

Elementos	Durand (1998)	Spencer e Spencer (1993)	Le Boterf (1995)	LDB (Brasil, 1996)	Braslavsky (1999)	Zarifian (1999)	Fleury; Fleury (2000)	Perrenoud (1999, 2000)	Mendoza (2001)	Ramirez (2000)	Gaspar (2004)	Zabala e Arnau (2010)	Machado (2002)	Masetto (2003)	Pereira, M. (2007)	Vasconcelos, M. (2009)	IFAC (2010)	Slomski <i>et al.</i> (2013)	Behar <i>et al.</i> (2013)	Tabulação (Σ)	
Conhecimentos	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	17
Habilidades	1	1	1	1	1		1	1		1		1		1	1	1				1	13
Atitudes	1		1				1	1	1	1		1		1	1	1	1	1	1	1	13
Valores				1	1									1			1	1			5

continua

Em continuação

Resultado									1		1								2
Saberes											1			1					2
Qualificação profissional																1			1
Crenças																	1		1
Responsabilidade					1														1
Ética																1			1
Formação educacional			1																1
Experiência profissional			1																1
Contexto														1					1
Mobilização													1						1

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).

## APÊNDICE G - LEVANTAMENTO DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

Competências / Conhecimentos/ Habilidades / Capacidades abordadas pelos autores	Σ	Shulman (1986, 1987, 2005b)	Demo (1994)	Durand (1998)	Zabala (1998)	Pimenta (1998, 2002)	Braslavsky (1999)	Kuenzer (1999)	Nossa (1999)	Perrenoud (2000)	Silva, T. (2000)	Swain; Stout (2000)	Giorgi, Pizolato e Moretini (2001)	Paquay <i>et al.</i> (2001)	Laffin (2001, 2002)	Heijden e Beatrice (2003)	Masseto (2003)	Zabalza (2003)	Karawejczyk e Estivalete (2003),	Negra (2003)	Kraemer (2005)	Hernandes <i>et al.</i> (2006)	Gil (2006)	Pereira, M. (2007)	Lowaman (2007)	Tardif (2000, 2008)	Vasconcelos, M. (2009)	Bozu e Herrera (2009)	Nóvoa (2009)	Imbernón (2010)	Konrath, Tarouco e Behar (2009 )	Marchall <i>et al.</i> (2010)	Miranda (2010, 2011)	De Mundo; Refozar (2013)			
Compreender como se dá o conhecimento/ Conhecimento da aprendizagem	3	1						1																		1											
Capacidade de analisar situações complexas	2													1																		1					
Competência Intelectual / referências intelectuais	3				1						1									1																	
Competência de Elaboração própria	1		1																																		
Habilidade de Criatividade/ Criatividade	2			1																				1													
Reflexão / Reflexão crítica /saber analisar criticamente suas ações e resultados	5			1						1				1	1																	1					
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	1									1																											
Competência de processamento de informação	1																															1					
Conhecimento do conteúdo/ da área de conhecimento específico/Competência Técnica (domínio do conteúdo específico)	13	1			1	1		1	1				1		1								1	1									1	1	1	1	
saberes disciplinares correspondentes aos variados campos de conhecimento da área de atuação	4														1											1								1	1		
Experiência profissional / Práticas mercadológicas	4												1			1																			1		

continua

Em continuação

Competências / Conhecimentos/ Habilidades / Capacidades abordadas pelos autores	Σ	Shulman (1986, 1987, 2005b)	Demo (1994)	Durand (1998)	Zabala (1998)	Pimenta (1998, 2002)	Braslavsky (1999)	Kuenzer (1999)	Nossa (1999)	Perrenoud (2000)	Silva, T. (2000)	Swain; Stout (2000)	Giorgi, Pizolato e Moretin (2001)	Paquay <i>et al.</i> (2001)	Laffin (2001, 2002)	Heijden e Beatrice (2003)	Masseto (2003)	Zabalza (2003)	Karawejezyk e Estivalet (2003), Negra (2003)	Kraemer (2005)	Hernandes <i>et al.</i> (2006)	Gil (2006)	Pereira, M. (2007)	Lowaman (2007)	Tardif (2000, 2008)	Vasconcelos, M. (2009)	Bozu e Herrera (2009)	Nóvoa (2009)	Imbernón (2010)	Konrath, Tarouco e Behar (2009)	Marchall <i>et al.</i> (2010)	Miranda (2010, 2011)	DelMundo; Refozar (2013)			
Saberes da formação profissional das Ciências da Educação referentes à formação pedagógica inicial e contínua	1																																			
Competência Especificadora	1						1																													
Competência Pedagógica/ didático-pedagógica / Conhecimento pedagógico (didático-geral)/ Conhecimento didático do conteúdo	23	2		1	1	1	1	1	1		1	1	1			1	1					1	1	1		1	1	1				1	1	1	1	
Conhecimento da experiência/ saberes disciplinares correspondentes aos variados campos de conhecimento da área de atuação	4	1				1			1																1											
Conhecimentodo currículo/ Conhecimento dos objetivos, finalidades e os valores educativos/ saberes curriculares relacionados aos programas (objetivos, conteúdos, métodos)/ saber escolher entre uma variedade imensa de conhecimentos e técnicas	9	2											1	1	1				1					1									1	1		
Conhecimento dos contextos educativos/ saberes experienciais desenvolvidos no trabalho cotidiano do professor	3	1																						1										1		
Competência de teorização das práticas	5		1														1				1			1											1	
Reflexão (s/prática) / saber decidir de forma reflexiva pelas melhores estratégias/ repensar e reorganizar	9		1										1	1	1		1			1	1							1	1							
Capacidade de Organização/ Organizar e dirigir situações de aprendizagem/metodologias/estratégias	12							1		1		1						1		1	1				1	1	1		1	1				1	1	1

continua

Em continuação

Competências / Conhecimentos/ Habilidades / Capacidades abordadas pelos autores	Σ	Bibliografia																																				
		Shulman (1986, 1987, 2005b)	Demo (1994)	Durand (1998)	Zabala (1998)	Pimenta (1998, 2002)	Braslavsky (1999)	Kuenzer (1999)	Nossa (1999)	Perrenoud (2000)	Silva, T. (2000)	Swain; Stout (2000)	Giorgi, Pizolato e Moretin (2001)	Paquay <i>et al.</i> (2001)	Laffin (2001, 2002)	Heijden e Beatrice (2003)	Masseto (2003)	Zabalza (2003)	Karawejezyk e Estivaleta (2003),	Negra (2003)	Kraemer (2005)	Hernandes <i>et al.</i> (2006)	Gil (2006)	Pereira, M. (2007)	Lowaman (2007)	Tardif (2000, 2008)	Vasconcelos, M. (2009)	Bozu e Herrera (2009)	Nóvoa (2009)	Imbernón (2010)	Konrath, Tarouco e Behar (2009)	Marchall <i>et al.</i> (2010)	Miranda (2010, 2011)	DelMundo; Refozar (2013)				
Administrar a progressão das aprendizagens/Avaliação e revisão dos critérios	8								1		1	1					1			1		1																
Planejamento do processo de ensino e aprendizagem/construção de práticas docentes	10							1			1	1		1			1			1		1		1													1	
Tutoria	2																1																			1		
Habilidade de apresentação	2										1														1													
dar suporte em tarefas cognitivas	3										1	1																								1		
promover a autoreflexão	4																					1														1	1	
Guiar e instruir o estudante	4											1																							1	1	1	
Conhecimento dos fundamentos filosóficos e históricos	1	1																																				
(de desempenho)	0																																					
Atitude de Comprometimento / saber se comprometer	3			1														1						1														
Atitude de Proatividade	2			1																				1														
Competência Produtiva: capacidade de intervir como cidadão	1							1																														
Autonomia	1		1																																			

continua

Em continuação

Competências / Conhecimentos/ Habilidades / Capacidades abordadas pelos autores	Σ	Shulman (1986, 1987, 2005b)	Demo (1994)	Durand (1998)	Zabalza (1998)	Pimenta (1998, 2002)	Braslavsky (1999)	Kuenzer (1999)	Nossa (1999)	Perrenoud (2000)	Silva, T. (2000)	Swain; Stout (2000)	Giorgi, Pizolato e Moretini (2001)	Paquay <i>et al.</i> (2001)	Laffin (2001, 2002)	Heijden e Beatrice (2003)	Masseto (2003)	Zabalza (2003)	Karawejczyk e Estrivalete (2003), Negra (2003)	Kraemer (2005)	Hernandes <i>et al.</i> (2006)	Gil (2006)	Pereira, M. (2007)	Lowaman (2007)	Tardif (2000, 2008)	Vasconcelos, M. (2009)	Bozu e Herrera (2009)	Nóvoa (2009)	Imbernón (2010)	Konrath, Tarouco e Behar (2009)	Marchall <i>et al.</i> (2010)	Miranda (2010, 2011)	DelMundo; Refozar (2013)			
Habilidade de Relacionamento interpessoal /Aptidões sociais/ Convivência social	6			1					1									1					1												1	
Habilidade de Trabalho em equipe/ Trabalho em equipe	7			1						1								1					1						1		1	1				
Habilidade de Comunicação/ Comunicação/ Saber se comunicar	13			1							1	1						1	1			1	1				1	1	1	1	1	1			1	
Habilidade de Liderança/ Liderança	3			1																		1					1									
Atitude de Empatia	2			1																		1														
Atitude de Flexibilidade	2			1																		1														
Informar e envolver os pais	2									1																		1								
Responsabilidade /saber assumir responsabilidades/ Compromisso social	3																	1	1										1							
Competência interativa /interação com alunos	3						1																1	1												
Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho	5									1		1	1										1							1						
Capacidade de Pesquisa / Metodologia científica /Conhecimento Científico	9		1										1		1	1						1					1		1		1	1				
Utilizar novas tecnologias/ gestão novas tecnologias/ exploração de novos ambientes de aprendizagem	7									1							1	1		1			1						1	1						
Competência Política	3				1												1												1							
Competência Institucional /Participar da administração da escola	6						1			1							1											1	1							

continua

em continuação

Competências / Conhecimentos/ Habilidades / Capacidades abordadas pelos autores	Σ																																				
		Shulman (1986, 1987, 2005b)	Demo (1994)	Durand (1998)	Zabala (1998)	Pimenta (1998, 2002)	Braslavsky (1999)	Kuenzer (1999)	Nossa (1999)	Perrenoud (2000)	Silva, T.(2000)	Swain; Stout (2000)	Giorgi, Pizolato e Moretlin (2001)	Paquay <i>et al.</i> (2001)	Laffin (2001, 2002)	Heijden e Beatrice (2003)	Masseto (2003)	Zabalza (2003)	Karawejczyk e Estivalet (2003),	Negra (2003)	Kraemer (2005)	Hernandes <i>et al.</i> (2006)	Gil (2006)	Pereira, M. (2007)	Lowaman (2007)	Tardif (2000, 2008)	Vasconcelos, M. (2009)	Bozu e Herrera (2009)	Nóvoa (2009)	Imbernón (2010)	Konrath, Tarouco e Behar (2009 )	Marchall <i>et al.</i> (2010)	Miranda (2010, 2011)	DelMundo; Refozar (2013)			
Atitude Ética/ Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	4			1					1															1													1
Formação permanente/ Saber aprender/ Participação em Educação Continuada/ Saber aprender de uma forma contínua em toda sua carreira/ administrar sua própria formação contínua	7		1						1			1	1	1					1															1			
Planejamento	4			1																				1			1									1	
Avaliação e controle	1																										1										
Habilidade de Visão Sistêmica	2			1																				1													

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados da pesquisa (2014).



## APÊNDICE H - PLANO DE ENSINO E CRONOGRAMA DE ATIVIDADES NA APLICAÇÃO DO MPCCEaD

No. Aula	Objetivos educacionais pretendidos	Resultados de aprendizagem esperados	Programa: embasamento teórico	Metodologias	Atividades / Habilidades a desenvolver / Atitudes	Materiais instrucionais a serem utilizados nesse módulo, são	Recursos informáticos
<b>Prévio</b>	Apresentar a Atividade de Ensino, o Plano de Ensino, o Cronograma, Metodologias e as bibliografias.	Compreensão dos objetivos, das metodologias, das atividades e disponibilidades do Professor; Familiarização com o AVA; Papel do Aluno.	Arquitetura Pedagógica do Curso	Apresentação da proposta do curso, contatos iniciais e narrativa da prática pedagógica.	Analisar o plano de ensino e aprendizagem; assistir os vídeos de apresentação e firmar o contrato didático; Perfil no Moodle; fazer a sua apresentação pessoal e explanação de objetivos com o curso e Questionário docente.	Plano de Ensino e Aprendizagem. Cronograma de Atividades. Vídeo do Professor e do Pesquisador	Internet Moodle Perfil Calendário Enquetes Questionário
<b>1</b>	Ambientar ao contexto da EAD e familiarizar ao uso de ferramentas de comunicação online e de competências sociais necessárias à construção de uma comunidade de aprendizagem virtual.	conhecimentos dos objetivos do curso, dos objetivos educacionais pretendidos e apresentação da equipe de trabalho	Ambientalização do AVA e Metodologia participativa da EAD	Oficina de atividades: perfil, chat de boas-vindas, enquetes, pesquisa Questionário Informações Docentes, portfólio, cronograma; fórum de discussão	Leitura do texto inicial; elaborar uma planilha de organização com todas as suas atividades semanais e previsão de horário dedicação ao curso; Fórum "Se Familiarizando com a EAD".	Tutorial Moodle	Perfil Diário Fórum Chat Calendário Enquetes Portfólio
<b>2</b>	analisar as contribuições das teorias pedagógicas no processo ensino aprendizagem; • conhecer as terminologias, princípios e generalizações das teorias pedagógicas	As principais teorias pedagógicas e seus teóricos; Conhecer as principais teorias de aprendizagem e seus teóricos; • Conhecer a literatura científica mais relevante da área;	As principais teorias pedagógicas e seus teóricos	Sondagem prévia, Pesquisa e Reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem em Contabilidade	Leitura de textos; fórum de discussão, enquete sobre as teorias de aprendizagem; relato de experiência, registro no diário	Vídeo Teorias Pedagógicas e Conhecimento: por que estudar as teorias pedagógicas. Prof. Newton Duarte< <a href="https://www.youtube.com/watch?v=uCHSUjiQjPQ">https://www.youtube.com/watch?v=uCHSUjiQjPQ</a> > Apostila Teorias da Aprendizagem: texto introdutório. Fernanda Ostermann e Cláudio José de Holanda Cavalcanti. UFRGS, 2010.	Diário Fórum Chat Calendário Enquetes
<b>3</b>	analisar as contribuições das teorias pedagógicas no processo ensino aprendizagem; • conhecer as terminologias, princípios e generalizações das teorias pedagógicas	• Conhecer as principais teorias de aprendizagem e seus teóricos; • Conhecer a literatura científica mais relevante da área;	As principais teorias pedagógicas: abordagem behavioristas e de transição	Trabalho de grupo	Leitura e vídeos instrucionais; análise das características do Behaviorismo e seu pressuposto epistemológico.	Artigo: SÉRIO, T. M. D. A. P. The radical behaviorism and the psychology as science. Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 247-262, dez. 2005; Vídeo Universidade de Yale - Departamento de Psicologia < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Y_UNRJsQH48">https://www.youtube.com/watch?v=Y_UNRJsQH48</a> >. Vídeo Aula prof. Hamurabi Messeder < <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6BEHNbw_LeM">https://www.youtube.com/watch?v=6BEHNbw_LeM</a> >.	Diário Fórum Chat Calendário Web conferência

continua

Em continuação

No. Aula	Objetivos educacionais pretendidos	Resultados de aprendizagem esperados	Programa: embasamento teórico	Metodologias	Atividades / Habilidades a desenvolver / Atitudes	Materiais instrucionais a serem utilizados nesse módulo, são	Recursos informáticos
4	analisar as contribuições das teorias pedagógicas no processo ensino aprendizagem; • conhecer as terminologias, princípios e generalizações das teorias pedagógicas	• Conhecer as principais teorias de aprendizagem e seus teóricos; • Conhecer a literatura científica mais relevante da área;	As principais teorias pedagógicas: abordagem cognitivista	Trabalho de grupo	Leitura e vídeos instrucionais; texto sobre a análise em grupo das características do Cognitivismo e seu pressuposto epistemológico.	Artigo O que é Construtivismo, Fernando Becker; Vídeo Desenvolvendo a Inteligência (PIAJET) < <a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/video/me03554a.mp4">http://www.dominiopublico.gov.br/download/video/me03554a.mp4</a> >	Diário Fórum Chat Calendário Enquetes
5			As principais teorias pedagógicas: abordagem humanista	Escrita colaborativa	Leitura e vídeos instrucionais; Escrita coletiva sobre a análise das características do Humanismo e seu pressuposto epistemológico.	Artigo FONSECA, Maria de Jesus Martins da. Carl Rogers: uma concepção holística de homem da terapia centrada no cliente à terapia centrada no aluno. Millenium Revista do ISPV, v. 36, n. 2, maio, 2009	
6			As principais teorias pedagógicas: abordagem sociocultural	Discussão do tema	Leitura e vídeos instrucionais; Fórum de discussão sobre a análise das características do Sociocultural e seu pressuposto epistemológico.	<a href="http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte.%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf">http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte.%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf</a> ; FONSECA, Maria de Jesus Martins da. Carl Rogers: uma concepção holística de homem da terapia centrada no cliente à terapia centrada no aluno. Millenium Revista do ISPV, v. 36, n. 2, maio, 2009	Diário Fórum Chat Calendário Enquetes
7	• refletir sobre a concepção epistemológica subjacente às teorias de aprendizagem e analisar suas práticas pedagógicas; • compreender as etapas de desenvolvimento da aprendizagem (adulto) • Compreender o processo de ensino e aprendizagem	analisar as contribuições das teorias pedagógicas no processo ensino aprendizagem de Contabilidade	A relação da concepção epistemológica e as pedagogias relacionadas	Reflexão crítica sobre as teorias pedagógicas e a prática pedagógica	Comparativo entre as abordagens das principais teorias pedagógicas, contemplando: principal teórico, concepção da aprendizagem, papel do professor, papel do aluno. Associar a relação da concepção epistemológica com a pedagogia relacionada de cada abordagem. Análise crítica a respeito da influência destas teorias no processo de ensino e aprendizagem contábil.	<a href="http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte.%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf">http://www.afoiceomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte.%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf</a> <a href="http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2013/05/becker-epistemologias.pdf">http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/2013/05/becker-epistemologias.pdf</a>	Diário Fórum Chat Calendário Enquetes

continua

Em continuação

No. Aula	Objetivos educacionais pretendidos	Resultados de aprendizagem esperados	Programa: embasamento teórico	Metodologias	Atividades / Habilidades a desenvolver / Atitudes	Materiais instrucionais a serem utilizados nesse módulo, são	Recursos informáticos
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• refletir sobre a concepção epistemológica subjacente às teorias de aprendizagem e analisar suas práticas pedagógicas;</li> <li>• compreender as etapas de desenvolvimento da aprendizagem (adulto)</li> <li>• Compreender o processo de ensino e aprendizagem</li> </ul>	<p>analisar as contribuições das teorias pedagógicas no processo ensino aprendizagem de Contabilidade</p>	<p>O processo de ensino e aprendizagem contábil</p>	<p>Mapa conceitual; acompanhamento das normas contábeis (IFRS)</p>	<p>Descrição e representação gráfica do processo de ensino e aprendizagem de sua disciplina</p>	<p><a href="http://cmap.ihmc.us/">http://cmap.ihmc.us/</a></p>	<p>Diário Fórum Chat Calendário CMaps</p>
9 e 10			<p>Reconstrução da prática pedagógica à luz das reflexões do curso</p>	<p>Construir novas relações com base no pressuposto epistemológico identificado. Apresentação das inovações pedagógicas realizadas. Fechamento e avaliação do curso.</p>	<p>Considerando as reflexões sobre sua prática pedagógica à luz do embasamento sobre as teorias pedagógicas estudadas no curso e da tomada de consciência de sua concepção epistemológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- revise seus materiais da disciplina, postados quando do início do curso no Diretório do Participante;</li> <li>- analise as possibilidades de alinhamento com a concepção epistemológica identificada;</li> <li>- reconstrua seu plano de ensino e seus materiais de aula; e</li> <li>- poste as novas versões do plano de ensino e dos materiais no Diretório do Participante.</li> </ul>	<p><a href="http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&amp;co_obra=50482">http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&amp;co_obra=50482</a></p> <p><a href="http://www.nuted.edu.ufrgs.br/arquead/">http://www.nuted.edu.ufrgs.br/arquead/</a></p>	<p>Diário Portfólio</p>

Fonte: Construção da pesquisa (2015).

## ANEXO A - COMPETÊNCIAS DE PROFESSORES E TUTORES EM EAD

<b>Competência Fluência Digital:</b> Está ligada à utilização da tecnologia de modo que o sujeito se sinta digitalmente ativo/participante dos avanços tecnológicos. A fluência possibilita não só o uso, mas também a criação e produção de conteúdos/materiais.	
Conhecimentos	Teórico/tecnológico sobre as ferramentas
Habilidades	Mexer, buscar, selecionar, produzir.
Atitudes	Ter iniciativa para buscar inovações e sempre se manter atualizado.
<b>Competência Autonomia:</b> Para Piaget, autonomia significa ser governado por si mesmo. É o oposto da heteronomia, que significa que uma pessoa é governada por outra.	
Conhecimentos	Normas sociais e culturais, valores morais, conhecimentos sobre ética.
Habilidades	Analisar, interpretar dados e situações, realizar escolhas complexas, antecipar situações, selecionar, sistematizar, relacionar, interpretar dados e informações, tomar decisões.
Atitudes	Ter autocontrole e ser responsável, autocrítico, proativo, compromissado e ético.
<b>Competência Reflexão:</b> Está baseada na abstração para refletir e analisar criticamente situações, atividades e modo de agir.	
Conhecimentos	Conhecer o objeto em questão e seus diferentes aspectos.
Habilidades	Analisar e interpretar dados/fatos/situações.
Atitudes	Ser proativo, crítico, ponderado e ter autodidaxia e autocontrole.
<b>Competência Organização:</b> Relaciona-se com a ordenação, estruturação e sistematização de atividades, materiais e grupos.	
Conhecimentos	Ter autoconhecimento, planejar, conhecer os prazos.
Habilidades	Criar estratégias, sistematizar, ordenar e classificar.
Atitudes	Ser engajado, estar envolvido, ser proativo, tomar decisões e ter persistência.
<b>Competência Comunicação:</b> Está fundamentada na clareza e na objetividade da expressão oral, gestual e escrita.	
Conhecimentos	Norma culta da língua, compreender regras de comportamento, formas de comunicação, público/receptores.
Habilidades	Escrita de forma clara, objetiva e coerente, interpretar mensagens recebidas, como impostar a voz, articular as palavras, usar vocabulário adequado.
Atitudes	Ser expressivo, empático, cauteloso e articulado.
<b>Competência Administração do Tempo:</b> cumprimento da agenda, conciliar atividades de compromissos à gestão das atividades, atingindo as prioridades, metas e objetivos.	
Conhecimentos	Prazos, formas de organização, autoconhecimento.
Habilidades	Utilizar o tempo de forma eficiente, dar limites, estabelecer prazos, delimitar prioridades, ordenar as ações, identificar objetivos.
Atitudes	Ser proativo, objetivo e focado.
<b>Competência Trabalho em Equipe:</b> O trabalho em equipe contempla as relações intra e interpessoal, as quais permitem ao sujeito expressar e comunicar, de modo adequado, seus sentimentos, desejos, opiniões e expectativas. Além disso, evidencia condutas interpessoais, destreza para interagir com outras pessoas de forma socialmente aceitável e valorizada, podendo, assim, trazer benefícios aos participantes nos momentos de interação. Esses elementos podem, ainda, ser contemplados sob a ótica afetiva, isso porque a complexidade das relações sociais também requer a capacidade de perceber e fazer distinções no humor, nas interações, nas motivações e nos sentimentos de outras pessoas.	

continua

Em continuação

Conhecimentos	Tipos de equipes, saber parcial das áreas que compõe a equipe.
Habilidades	Adequar ações intra e interpessoais, criar estratégias, articular a comunicação com os sujeitos. Identificar perfil e necessidades de equipe em que está inserido, saber trabalhar em clima de equidade, articular conflitos, negociar, comunicar, cooperar, ser capaz de se adequar a situações novas, conduzir diferentes situações.
Atitudes	Ser preocupado em alcançar os objetivos comuns à equipe, flexível, aberto a críticas e sugestões, saber ouvir o outro, colaborativo e cooperativo.
<b>Competência Motivação:</b> Estabelece as condições para manter a motivação entre pares e consigo mesmo, sendo um facilitador dos processos. Da mesma forma, ser capaz de acolher as dificuldades do outro, incentivando-o a permanecer e concluir uma atividade, sendo ativo e participativo. Ser capaz de lidar com as próprias dificuldades.	
Conhecimentos	Autoconhecimento, conhecimento sobre o outro, mecanismos motivacionais.
Habilidades	Discernir, criticar, analisar, enfrentar obstáculos.
Atitudes	Ter autoestima, autoconfiança, disposição, ser participativo, engajado, acolhedor, aberto a trocas, empático, receptivo e se colocar no lugar do outro.
<b>Competência Planejamento:</b> Baseado no estabelecimento de prioridades, metas e objetivos. Em educação considera-se também as condições necessárias para criar situações e aplicar estratégias de aprendizagem.	
Conhecimentos	Tipos de planejamentos, contexto, potencialidades, fragilidades, público (se houver)
Habilidades	Sistematizar, avaliar, analisar.
Atitudes	Ser proativo, objetivo e metódico.
<b>Competência Relacionamento Interpessoal:</b> É fundamentada na empatia, na mediação pedagógica, na facilitação nos processos de ensino e aprendizagem, na cooperação, na transparência, no foco ao ser humano, além de adequado relacionamento com os parceiros.	
Conhecimentos	Sobre como se comportar, regras de etiquetas, normas sociais.
Habilidades	Comporta-se, como agir dentro das normas.
Atitudes	Ser aberto a trocas, empático, receptivo e se colocar no lugar do outro.
<b>Competência Mediação Pedagógica:</b> Condições para incentivar e mobilizar as trocas entre os alunos, organizar grupos, orientar ações, problematizar posicionamentos e entendimentos sobre o conteúdo em questão, administrar conflitos, realizar negociações, tendo por objetivo aproximar os alunos do conteúdo de forma ativa e coletiva, visando a construção de conhecimentos.	
Conhecimentos	Processo de aprendizagem/construção de conhecimento, dinâmica dos grupos, didática, pedagogia da pergunta.
Habilidades	Como realizar as intervenções descritas na competência.
Atitudes	Ser respeitoso, acolhedor, responsável, atento, proativo e flexível.
<b>Competência Dar e receber Feedback:</b> Leitura e compreensão da(s) ação(ões) ou da(s) mensagem(ns) emitida(s) por outro, dando retorno ao emissor de forma respeitosa e adequada ao contexto da ação ou mensagem, como também compreender e aceitar o retorno do outro sobre sua(s) ação(ões) ou mensagem(ns). No caso do contexto educacional, trata-se da leitura e da compreensão do trabalho apresentado presencialmente ou a distância, de postagem de mensagens nas ferramentas de interação dos recursos digitais, entre outras possibilidades, dando retorno de forma acolhedora e respeitosa diante do processo de aprendizagem, bem como alunos, monitores/tutores e professores, recebendo o <i>feedback</i> de modo a compreender e aceitar o retorno do outro sobre sua situação	
Conhecimentos	Sobre o processo de aprendizagem, contexto da ação/conhecimentos envolvidos, público, conhecimentos científicos, normas de escrita, regras de etiqueta.
Habilidades	Como realizar o <i>feedback</i> (por exemplo, uso da técnica do "sanduíche"), usar o vocabulário adequadamente.
Atitudes	Ser acolhedor, aberto, respeitoso e responsável.

continua

Em continuação

<b>Competência Didática:</b> Revela-se na ação dos professores. Considera-se como a reflexão sistemática da prática pedagógica. Pressupõe a ação educativa em uma sociedade historicamente determinada; capacidade de seleção e aplicação de procedimentos, métodos, técnicas e recursos aos conteúdos, por meio da determinação de objetivos e finalidades pedagógicas.	
Conhecimentos	Conhecimentos científicos e metodologias de ensino diversificadas; aplicação de tecnologias na educação e "saber como aplicar com finalidade pedagógica"; bem como conhecer os diferentes contextos educacionais, estrutura educacional.
Habilidades	Fazer e refazer sua prática de modo crítico e criativo; estabelecer a relação entre experiência do aluno e conhecimento teórico/científico; planejar as atividades docentes, levando em consideração o perfil e os estilos de aprendizagem dos alunos; interpretar dados e informações buscando mediar o processo de ensino e aprendizagem; dominar a sala de aula.
Atitudes	Ser reflexivo, proativo e crítico, responsável, autônomo, acolhedor e mobilizador.
<b>Competência Gestão Acadêmica:</b> Refere-se ao planejamento, adequação, organização de várias etapas do processo de desenvolvimento do curso: 1) pensar a transposição didática do projeto do curso, disciplina/módulo e estratégias pedagógicas, conforme o modelo pedagógico; 2) produção do material didático e organização do ambiente virtual de aprendizagem; 3) desenvolvimento da disciplina/módulo, acompanhamento e avaliação do aluno e do tutor); e 4) elaboração de relatórios e registros acadêmicos. Paralelamente, envolve a parte logística como a realização de aulas presenciais e <i>webconferências</i> , prazos e envio de materiais aos polos de apoio presencial.	
Conhecimentos	Conhecer os processos de educação a distância, as formas de organização de cursos, o projeto pedagógico, metodologias didático-pedagógicas, processos de avaliação, formas de produção de material didático, as tecnologias que serão utilizadas no curso.
Habilidades	Dominar as tecnologias em questão, analisar as características do grupo de alunos, planejar pedagogicamente, estruturar procedimentos de avaliação.
Atitudes	Ser atento, responsável, comprometido e analítico, ter iniciativa, autocontrole e discernimento.

Fonte: Schneider, Silva, K. e Behar (2013, p. 166-169).