

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO –
FECAP**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

ALESSANDRA SILVA SANTANA CAMARGO

**PERCEPÇÕES SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS
COMO RECURSO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES QUE
ATUAM EM CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
OFERECIDOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

São Paulo

2015

ALESSANDRA SILVA SANTANA CAMARGO

**PERCEPÇÕES SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO
RECURSO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS OFERECIDOS NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de
Comércio Álvares Penteado - FECAP, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em
Ciências Contábeis.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski

São Paulo

2015

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Graduação: Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho

Pró-reitor de Pós-graduação: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Diretor da Pós-Graduação Lato Sensu: Prof. Alexandre Garcia

Coordenador de Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Cláudio Parisi

Coordenador do Mestrado Profissional em Administração: Prof. Dr. Heber Pessoa da Silveira

FICHA CATALOGRÁFICA

C172p

Camargo, Alessandra Silva Santana

Percepções sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico de professores que atuam em cursos de Ciências Contábeis oferecidos na modalidade a distância / Alessandra Silva Santana Camargo. - - São Paulo, 2015.

156 f.

Orientador: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski.

Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Ensino a distância. 2. Mídia digital. 3. Ciências contábeis.

CDD 657.4

ALESSANDRA SILVA SANTANA CAMARGO

**PERCEPÇÕES SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO
PEDAGÓGICO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CURSOS DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS OFERECIDOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Mota
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Anísio Cândido Pereira
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP

Profa. Dra. Vilma Geni Slomski
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 08 de abril de 2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu marido Rodrigo Garcia Camargo. Obrigada pelo companheirismo, compreensão e paciência durante todo esse tempo em que estive envolvida com minha dissertação. Amo você mais que tudo nesta vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à minha mãe protetora que sempre esteve junto de mim, protegendo a minha vida, dando luz, sabedoria e alegria em todos os momentos da minha vida.

À FECAP que me proporcionou momentos que foram além do aprendizado; ao Coordenador Cláudio Parisi presente em todas as decisões e orientações; e a todos os professores que, além de ensinarem, foram verdadeiros mestres. Agradeço ainda, à querida Amanda Chirotto que sempre foi atenciosa e amiga. MUITÍSSIMO OBRIGADA!

À minha admirada orientadora, Vilma Geni Slomski, pelo aprendizado, companheirismo, compreensão, calma e paciência. Agradeço por ela ser uma professora que se entrega totalmente ao trabalho do seu orientando. Foram dias, noites, férias e feriados com ela ao meu lado: dedicada, preocupada, corrigindo, opinando, mudando, e corrigindo novamente a minha dissertação. Por isso, deixo aqui o meu eterno e especial agradecimento.

Agradeço muitíssimo aos coordenadores e professores dos Cursos de Ciências Contábeis das IES analisadas, pela atenção, compreensão e disponibilidade em ajudar-me respondendo aos questionários. Agradeço o apoio do professor Jeferson Fagundes que me abriu todas as portas necessárias para a realização da minha pesquisa e às professoras Karina Bizerra, Ângela Ginbo e Cláudia Brito pelo apoio dado. Obrigada de coração!

À minha mãe Vera Santana que, muitas vezes, além de mãe foi motorista, enfermeira, companheira e tudo mais. E esteve comigo em todos os momentos. Mãe, obrigada por tudo.

Ao meu marido que me doou seu ombro amigo para que eu pudesse repousar quando o cansaço e o desânimo batiam à porta, e que também enxugou as muitas lágrimas derramadas. Obrigada, Rodrigo Camargo! Amo você mais que tudo nesta vida.

Aos professores Ronaldo Mota e Anísio Cândido deixo o meu especial agradecimento, pois as suas contribuições enriqueceram e aprimoraram o trabalho final.

Às minhas irmãs Cristina e Cristiane, sobrinhos Heitor, Vera e Paulo, tias e tios, primos e cunhados, ao meu sogro Benedito e à minha estimada sogra Maria: por favor, desculpem a ausência e obrigada por toda a paciência. Sem vocês, não sou ninguém.

Agradeço ainda a três mulheres muito importantes nesta caminhada: Andréia Maciel, Vânia Teixeira e Claudette Galati por terem sido amigas, confidentes, irmãs e companheiras.

Agradeço àqueles amigos que nas horas difíceis estiveram presentes e me ajudaram sem pensar duas vezes: Celso de Paula Ferreira, Ana Cláudia Spessotto, Marina Teixeira, Ingrid Grace, André Brochi, Diego Meli, João Paulo Oliveira, Silvana Nieto e Ricardo Gomes.

Finalmente, agradeço àqueles que, com apoio e ajuda, me levaram a vencer os obstáculos que, por vezes, a vida colocou. Em especial, agradeço a: Fausto Bortoluzi, Rodrigo Martins, Josiana de Oliveira, Paulo Paiva, Romualdo Gama, Ricardo Oliveira, Sabrina Galati, José Marcos da Silva, Lucas Machado, Laís Amaro, Jalmir da Costa, Sandra Miranda, Elizabete Novaes, Karina Gimenez, Patricia Fagnolli, Daniela Janoário, Francisco Elias, Daniela Fonseca e aos meus queridos alunos representantes de sala. Muito obrigada por todo apoio. Vocês fizeram esta longa caminhada muito mais leve.

RESUMO

Modos diferentes de conceber o conhecimento fortalecem discussões sobre mudanças curriculares, metodologias ativas de ensino-aprendizagem e inovações pedagógicas. As mídias digitais ganham destaque nesse contexto e, desse modo, novas questões colocam-se ao debate pedagógico na universidade. A presente pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar as percepções sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis oferecidos na modalidade a distância por duas instituições de Ensino Superior - IES - brasileiras, procurando identificar avanços e dificuldades que podem impactar o desempenho docente diante dos desafios e exigências quanto ao uso das tecnologias na educação superior. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem quantitativa, onde dados foram coletados por meio de questionário *online* e analisados por meio da estatística descritiva e da análise de conteúdo. Foi possível constatar que a prática de ensino é a principal fonte de aprendizagem da docência segundo 58 questionados. Quanto à finalidade maior do acesso à internet destacam-se afirmações tais como a “busca de conhecimento” e “fazer pesquisa” com 63 respostas (75%). Esta finalidade do uso da internet apresenta-se como fundamental na prática dos docentes, pois 71 questionados afirmam utilizá-la para “fazer pesquisas”; “preparar aulas”, 67 respostas e “distribuir material via e-mail”, 65 respostas. Destacam-se com médias mais baixas os itens “apresentação de aulas”, 51 respostas (61%), e “desenvolver fóruns, listas de discussão e *chats* com os alunos” com 42 respostas, (50%). Já quanto ao uso das mídias na prática pedagógica tem-se que 78% dos docentes possuem nível suficiente quanto ao uso de fóruns, listas de discussões, *chats*, *blogs*, etc., seguido de 82% que afirmam utilizar-se das redes sociais e 66% dos docentes que dizem “criar, editar e utilizar vídeos nas suas aulas”. Isso evidencia que os docentes possuem um bom nível de conhecimento do uso das mídias digitais interativas, pois 95% dos docentes afirmam se utilizar de ambientes virtuais em suas aulas. No que se refere à percepção sobre o domínio do conhecimento quanto ao uso de mídias digitais como recurso pedagógico tem-se que acima de 70% dos docentes afirmam possuir Domínio Total ou quase total em relação a: 1. Utilizar AVA, e outros espaços virtuais; 2. Utilizar mídias digitais como fóruns, listas de discussões etc.; 3. Usar as redes sociais para criar espaços de interação e a comunicação com alunos. Em relação a outras mídias, aproximadamente 40%, afirmam possuir Domínio Suficiente quanto a atitudes como: 1. Criar situações de aprendizagem com o uso das ferramentas interativas; 2. Criar espaços para que o aluno realize pesquisas. Conclui-se, assim, que os docentes utilizam as mídias digitais mais como instrumentos didáticos do que como recursos pedagógicos. Em muitos dos casos, os

docentes julgam possuir ainda um domínio insuficiente do uso das mídias digitais na educação superior. Estas limitações podem ser superadas, na percepção dos docentes, mediante processos formativos em que as mídias digitais sejam entendidas para além do uso instrumental, mas como potencializadoras da expressão e produção cultural.

Palavras-chave: Educação Contábil. Formação docente. Educação à distância. Mídias digitais. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Different ways of conceiving knowledge strengthen discussions on curriculum changes, active methods of teaching and learning and pedagogical innovations. Digital media are highlighted in this context and, thus, new questions arise to the pedagogical debate at the university. This research aimed to know and analyze the perceptions about the use of digital media as an educational resource for teachers who work in accounting courses offered in distance mode for two Higher Education Institutions - IES - Brazil, seeking to identify achievements and difficulties that may impact the performance of teachers facing the challenges and requirements regarding the use of technology in higher education. To this end, an exploratory research with a quantitative approach, in which data were collected through an online questionnaire and analyzed using descriptive statistics and content analysis was performed. It was found that the teaching practice is the main source of learning teaching 58 seconds questioned. As for the higher purpose of the internet stand out statements such as "seeking knowledge" and "doing research" with 63 responses (75%). The purpose of using the internet is presented as essential in the practice of teachers as 71 respondents claim to use it to "do research"; "Prepare lessons", 67 responses and "distributing materials via e-mail", 65 responses (77%). Stand out with lower average items "presentation classes", 51 responses (61%), and "develop forums, mailing lists and chats with students" with 42 responses (50%). As for the use of media in teaching practice has been that 78% of teachers have sufficient regarding the use of forums, mailing lists, chats, blogs, etc., followed by 82% who say they used social networks and 66% of teachers who say "create, edit and use videos in their classrooms." This shows that teachers have a good level of knowledge of the use of interactive digital media, as 95% of teachers say they use virtual environments in their classes. With regard to the perception of the field of knowledge on the use of digital media as an educational resource it has to be above 70% of teachers claim to have Total Domain or almost total in relation to: 1. Use AVA, and other virtual spaces ; 2. Using digital media as forums, mailing lists etc .; 3. Use social networks to create spaces of interaction and communication with students. For other media, approximately 40% claim to have Domain Enough about attitudes as: 1. Create learning situations with the use of interactive tools; 2. Create spaces for the student to carry out research. We conclude, therefore, that teachers use digital media more as teaching tools than as teaching resources. In many cases, teachers judge still has an insufficient mastery of the use of digital media in higher education. These limitations can be overcome, in the perception of teachers through training processes in

which digital media are understood beyond the instrumental use, but as potentiating the expression and cultural production.

Keywords: Accounting education. Teacher training. Distance. Digital mídias. Teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Modelo sistêmico para educação a distância	63
-------------------	---	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Ranking de social networks	49
GRÁFICO 2	Divisão de tempo gasto em redes sociais no brasil	52
GRÁFICO 3	Número de matrículas nos cursos superiores a distância	56
GRÁFICO 4	Distribuição das respostas da questão 17	109
GRÁFICO 5	Distribuição das respostas da questão 16	112
GRÁFICO 6	Distribuição da formação para o uso das mídias digitais na educação a distância	122
GRÁFICO 7	Mídias utilizadas na prática docente	128

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Culturas da internet	30
QUADRO 2 -	Modalidades como ferramenta educacional	45
QUADRO 3 -	Modalidades de uso do computador como máquina de ensinar	47
QUADRO 4 -	Gerações de EAD	60
QUADRO 5 -	Cargos e funções dos docentes na EAD	76
QUADRO 6 -	Marcos históricos da contabilidade	78
QUADRO 7 -	Conteúdos obrigatórios propostos para os cursos de ciências contábeis.....	80
QUADRO 8 -	Conteúdos complementares propostos para os cursos de ciências contábeis	82
QUADRO 9 -	Dimensões do questionário e quadro teórico que atendem aos objetivos da pesquisa	97
QUADRO 10 -	Equiparação dos itens das respostas tabela 12 e 11.....	116
QUADRO 11 -	Equiparação dos itens das respostas tabela 12 e 11.....	117
QUADRO 12 -	Análise do conhecimento do docente vs desempenho do aluno.....	118
QUADRO 13 -	Relatos de aulas sem o uso de mídias interativas	127
QUADRO 14 -	Relatos de aulas com o uso de mídias interativas.....	127
QUADRO 15 -	Relação das principais citações	133
QUADRO 16 -	Relação das principais respostas usadas na tabela 20	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Dados da educação superior no brasil no ano de 2013	55
TABELA 2 –	Sexo dos pesquisados	101
TABELA 3 –	Faixa etária dos entrevistados	101
TABELA 4 –	Titulação dos pesquisados	101
TABELA 5 –	Atividade como professor no ensino a distância.....	102
TABELA 6 –	Tempo de docência no ensino superior a distância.....	103
TABELA 7 –	Carga horária de trabalho semanal no ensino superior	103
TABELA 8 –	Carga horária de trabalho semanal no ensino superior a distância ..	104
TABELA 9 –	Principal finalidade de uso da internet pelos docentes	105
TABELA 10 –	Utilização do computador na prática docente.....	106
TABELA 11 –	Avaliação do desempenho dos alunos em relação ao uso das mídias.	108
TABELA 12 –	O uso das mídias digitais como recurso pedagógico	110
TABELA 13 –	Formação para a docência no ensino superior	118
TABELA 14 –	Origem da aprendizagem para a docência no ensino superior a distância	118
TABELA 15 –	Participação em programas de formação continuada	119
TABELA 16 –	Formação para o uso das mídias digitais na educação a distância	120
TABELA 17 –	Análise fatorial sobre a formação para o uso das mídias digitais na educação a distância	123
TABELA 18 –	Obstáculos, dificuldades e desafios em relação ao aluno do ensino a distância	129
TABELA 19 –	Obstáculos, dificuldades e desafios em relação às condições de ensino oferecidas na modalidade a distância.....	131

TABELA 20 – Obstáculos, dificuldades e desafios em relação à formação docente.....	132
---	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Conselho de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CI	Ciência da Informação
EaD	Educação a distância
FCEA	Faculdade de Ciência Econômicas e Administrativas
FEA	Faculdade de Economia, <i>Administração</i> e Contabilidade
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LMS	<i>Learning Management Systems</i>
MAS	<i>Measure of Sampling Adequacy</i>
MEC	Ministério da Educação
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
STI	Sistemas de Tecnologia de Informação
TDI	Teoria da Difusão de Inovação
TI	Tecnologia de Informação
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA	21
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1 CULTURA DIGITAL	26
2.2 O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.....	35
2.2.1 FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO	38
2.2.1.1 <i>O COMPUTADOR COMO RECURSO PEDAGÓGICO</i>	39
2.2.1.2 <i>O COMPUTADOR COMO MÁQUINA DE ENSINAR</i>	44
2.3 AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	46
2.3.1 AS REDES SOCIAIS	48
2.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	53
2.4.1 UM PANORAMA DA EAD NO BRASIL.....	55
2.4.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA	57
2.4.2.1 <i>AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – AVAs</i>	60
2.4.2.2 <i>O PROFESSOR NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM</i>	61
2.5 PARADIGMAS CIENTÍFICOS E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR.....	64
2.5.1 PARADIGMA TRADICIONAL	65
2.5.2 PARADIGMA COMPLEXO	67
2.6 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	74
2.6.1 A EDUCAÇÃO CONTÁBIL NA MODALIDADE A DISTANCIA.....	80
2.7 PESQUISAS SOBRE USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	82
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	92
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	92
3.2 CAMPO DE ESTUDO.....	93
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA	93
3.4 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	93
3.4.1 A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	93
3.4.1.1 <i>PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO</i>	95

3.5 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	95
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	98
4.1 O CONTEXTO DAS IES PESQUISADAS.....	98
4.2 UM PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA.....	100
4.3 PERCEPÇÕES SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO	103
4.3.1 O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO	103
4.3.2 AVALIAÇÃO DOS DESEMPENHOS DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO USO DAS MÍDIAS	106
4.4 O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	109
4.4.1 ORIGEM DE APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA	116
4.4.2 PARTICIPAÇÕES EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	118
4.4.3 AUTOAVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES ADQUIRIDOS	119
4.4.4 TIPOS DE MÍDIAS DIGITAIS UTILIZADAS NAS AULAS	123
4.5 O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO: BENEFÍCIOS, DESAFIOS	128
5 CONCLUSÕES.....	134
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A – PROTOCOLO DA PESQUISA – QUESTIONÁRIO.....	151

1 INTRODUÇÃO

Os conhecimentos e inovações tecnológicas provocam transformações no modo de vida das pessoas e das profissões (MARTINEZ, 2006). A inserção da tecnologia da informação no processo de trabalho altera as práticas e a organização da produção, que passa a exigir profissionais mais competentes e esclarecidos tendo em vista a necessidade de atingir maior grau de produtividade e alcançar o potencial das novas tecnologias as quais deve dominar para poder utilizar (CASTELLS, 2003).

A educação tornou-se alvo da tecnologia tendo em vista as contribuições das instituições de ensino para as transformações e mudanças sociais (BELLONI, 2006; ANDRADE, 2003). O surgimento das tecnologias de informação e de comunicação (TICs), e a lógica virtual delas advinda têm produzido transformações na relação do sujeito com o mundo e, desse modo, revolucionam e afetam dimensões da vida humana tais como: relações de produção e trabalho, práticas sociais, códigos culturais, espaços e processos formativos. Nas palavras de Castells (2003, p. 34) trata-se da “gênese de um novo mundo”, cadenciada por repercussões que atravessam desde os valores pessoais e as visões de mundo compartilhadas por pequenos grupos, até as já instituídas formas de organização materializadas na estrutura social.

Para Moran, Masetto e Behrens (2000) há inúmeras possibilidades de relações interpessoais e de construção do conhecimento no contexto universitário, e estas podem ser disponibilizadas por tecnologias como World, Wide e Web em inúmeras comunidades virtuais e *sites* de relacionamento. Isso indica que as mudanças trazidas pela cultura virtual vão além do espaço do ambiente de ensino e exigem o estabelecimento de um novo diálogo entre as formas de linguagens das mídias digitais e os sujeitos envolvidos (CASTELLS, 2003). Neste trabalho adotou-se o conceito de mídia digital segundo Lima e Barbosa (2011, p. 9) que as definem como “um conjunto de veículos de comunicação baseados em tecnologia digital, dentre eles pode-se citar *softwares, internet, intranet, MSN, etc.*”

A comunicação por meio de “redes sociais tornou-se a nova mídia, em cima da qual a informação circula, é filtrada e repassada; conectada à conversação, onde é debatida, discutida e, assim, gera a possibilidade de novas formas de organização social baseadas em interesses das coletividades” (RECUERO, 2011, p.15). Também, a web é uma importante ferramenta, e, talvez, o mais importante instrumento das mídias digitais, haja vista a interação

dos usuários e a globalização das informações, que promove a agilidade e a simultaneidade de informações.

Lévy (1993, p. 177) já advertia não ser “possível deduzir nenhum efeito social ou cultural da informatização, baseando-se em uma definição pretensamente estável dos autômatos digitais”. Para o autor, na escola ainda predomina a linguagem da mídia impressa, que traz basicamente o elemento texto associado, muitas vezes, ao elemento **imagem** (fotos, gráficos, ilustrações). A linguagem da mídia eletrônica, como o rádio, traz basicamente o elemento **som**. A mídia eletrônica TV, em termos de linguagem, agrega os três elementos ao mesmo tempo **texto, imagem e som** e, ainda, possibilita a **animação**. Estes elementos são destacados por Demo (2008), como linguagem multimodal. Neste sentido, pode-se perguntar: Qual é a contribuição das mídias telemáticas/digitais para o processo de aprendizagem e de ensino? A tecnologia facilita, otimiza e qualifica a prática pedagógica?

Vive-se a era da comunicação sem fronteiras geográficas, onde se pode sair de qualquer lugar, a qualquer momento. Realidade que revoluciona as formas de ser e de agir da sociedade. A vivência em rede, em comunidades, toma um novo significado, atinge a esfera humana e influencia comportamentos (RECUERO, 2011). A internet disponibiliza inúmeras informações e possibilidades e, neste aspecto, amplia a percepção da mente humana do mundo que, ao acessar vários *sites* e programas ao mesmo tempo, e inúmeros *links* e *hiperlinks*, se acostuma com a grande e diversificada quantidade de informação disponível no mundo virtual, e, com esta tecnologia, é capaz de expandir a capacidade sensorial, motora e mental (CHAVES, 1999).

Sendo assim, a tecnologia refere-se a tudo que foi inventado pelo homem com o objetivo de simplificar o trabalho, e, ao mesmo tempo, aprimorar as relações sociais (CHAVES, 1999). Todas as possibilidades de diálogo, de troca e de inteligência coletiva (LÉVY, 1999) colocam a definição de tecnologia em uma perspectiva ampla e complexa que dificulta uma definição apenas. De forma simplificada, pode-se entender a tecnologia como um novo diálogo entre as formas de linguagens das mídias digitais, os sujeitos envolvidos e os novos modos de interação e de construção do conhecimento.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) há mais de dez anos, já se mostrava preocupada com a educação superior diante dos avanços tecnológicos. Em 1998, na Declaração Mundial sobre Educação Superior, foi relatada a necessidade de “rever a educação superior, uma vez que ela está sendo desafiada

por novas oportunidades relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos pelos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado” (GRINSPUN, 1999, p. 26).

A tecnologia no campo da educação é enfatizada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que impulsiona o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996).

De acordo com essa legislação, Mota (2014) defende que a tecnologia deve ser a estratégia central para a melhoria da qualidade da educação. Entretanto, a tecnologia em si, não provoca mudanças na educação, mas o uso pedagógico dela é que possibilita as mudanças e ganhos para os envolvidos (NUNES, 2007).

Pensar sobre as “percepções dos docentes para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico na EaD” deve-se às preocupações com a evolução da EaD e à preocupação com a formação dos educadores diante das mudanças trazidas pela cultura virtual, mudanças que exigem o estabelecimento de novas formas de diálogo e de comunicação entre as linguagens das mídias digitais, os sujeitos envolvidos e os novos modos de interação e de construção do conhecimento nos espaços virtuais ou nos *ciberespaços*.

Na atual função de coordenadora de curso presencial e ainda professora do ensino a distância, esta pesquisadora verifica que muitos profissionais de contabilidade ingressam na docência universitária, em especial na modalidade a distância, por se julgarem capacitados tendo em vista seus conhecimentos na área contábil. Entretanto, muitos desses profissionais não possuem formação específica na área da didática e da educação, portanto possuem as mesmas limitações e desafios vividos por esta pesquisadora quando também iniciou suas atividades como docente na educação superior e na educação a distância.

As tecnologias em si não são agentes de mudança, mas sim os professores. Não basta utilizar as TICs em suas práticas pedagógicas, mas sim partir de novos paradigmas de construção do conhecimento e de novos métodos de ensino. Quando esta pesquisadora iniciou suas atividades como docente na educação superior a distância deparou-se com dificuldades para lidar com as mídias e recursos tecnológicos que poderiam ter sido evitadas mediante política de formação pedagógica dos docentes para o uso pedagógico das mídias.

Essa preocupação com formação pedagógica é comentada por Almeida (2002, p.72). A autora entende que para a incorporação da tecnologia de informação às práticas dos educadores não basta, apenas, que eles consigam manipulá-las com facilidade, mas sim que saibam utilizá-las e integrá-las de acordo com suas necessidades. Isto é reforçado por Andrade (2003):

A tecnologia na educação não é simplesmente um moldar de equipamentos com programas específicos, ou para transmitir conteúdos didáticos ou para deixá-la sob a dependência de um ensino mediado por máquinas, ao contrário, requer novas estratégias, metodologias e atitudes que superem o trabalho educativo tradicional ou mecânico. (ANDRADE, 2003, p. 58).

Andere e Araújo (2008, p. 92) lembram que:

A formação do docente suscita a preocupação dos pesquisadores envolvidos com a educação. Agora, não só a formação prática do professor é importante, assim como a sua formação técnica por meio de conhecimentos específicos e, principalmente, a sua formação pedagógica.

Na mesma linha de pensamento, Masetto (2003, p. 15) diz que:

Os professores universitários começam a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica.

A par destas lacunas, apontadas na formação dos educadores do ensino superior, percebeu-se, mediante a atuação na educação a distância no curso de Ciências Contábeis, que há uma tendência para ampliação do uso das novas tecnologias em sala de aula motivada pelo barateamento de recursos tecnológicos. Assim, a educação a distância passa a ganhar espaço e passa a ser reconhecida como modalidade válida para o nível superior.

Esta tendência ganha força com a criação, em 1995, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), que enfatiza que a educação superior deve:

Propiciar o acesso do aluno a conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos [...] sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos [...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia [...] educação profissional e tecnológica,

no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (BRASIL, 1996).

Observa-se que tais iniciativas governamentais têm como objetivo a formação científica e tecnológica do aluno, entretanto fica esquecida a formação pedagógica dos educadores que dependem de mudanças do modelo de educação superior, com transformação dos processos de aprender e de ensinar na universidade. Essa mudança depende da construção do projeto político pedagógico e de transformações curriculares importantes para a sua concretização (ANDRADE, 2007).

Isso significa dizer que as tecnologias de informação e comunicação (TICs), não se restringem apenas ao mundo da informática e dos computadores. Para Martinez (2006), a tecnologia não se relaciona a um mero conhecimento técnico, mas à capacidade de estudar, projetar, produzir e reutilizar técnicas, equipamentos e objetos. Neste sentido, a tecnologia deve ser capaz de:

Criar, transformar e modificar materiais, recursos, insumos ou a natureza como um todo, o entorno social e o próprio homem, em virtude do engendramento de novas ações, aportes, suportes, especialmente se resultarem em modificações de todos os envolvidos (base técnica e relações humanas), pelos novos usos e utilidades. (MARTINEZ, 2006, p. 2).

Esse conceito de tecnologia relaciona-se a um “saber-fazer” que exige mudanças não apenas das coisas e materiais, mas, sobretudo, uma mudança no homem e das suas relações com o mundo. Segundo Martinez (2006), a partir de uma mesma tecnologia, e de finalidades diferentes, obtêm-se resultados diferentes. Sabe-se que a utilização e a valorização das tecnologias dependem de vários fatores sociais, econômicos e culturais, isso significa dizer que seu uso requer o conhecimento sobre o “o quê” e o “como” o homem as utiliza. É isso que possibilita as mudanças que podem ter impactos em todos os envolvidos (NUNES, 2007).

1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

Estudos como os de Kenski (2003; 2008); Lévy (1999); Moran, Masetto e Behrens (2000); Penteadó e Borba (2000); Almeida (2003); Castells (2003); Andrade (2003); Moran (2005a); Belloni (2006); Nunes (2007); Demo (2008); Recuero (2011), Moran (2011)

defendem que o uso pedagógico da tecnologia torna o processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente e eficaz. Entretanto, a inserção das mídias no meio escolar não vem sendo acompanhada pela construção de um projeto político-pedagógico e tecnológico de qualidade capaz de envolver não apenas o professor, mas também os gestores, a instituição como um todo e, acima de tudo, o aluno. O estudo de Kenski (1996, p.136) ressalta essas conclusões e observações:

Os professores estão habituados basicamente a um regime disciplinar de estudo através de textos escritos. Formam-se professores sem um conhecimento mais aprofundado sobre a utilização e manipulação das tecnologias educacionais e sentem-se inseguros para utilizá-las em suas aulas. Inseguros para manipular estes recursos quando a escola os têm; inseguros para saber se terão tempo disponível para “dar a matéria” [...] e, na dúvida, vamos ao texto, à lousa, à explanação oral – tão mais fáceis de serem executados, tão mais distantes e difíceis de serem compreendidos pelos jovens alunos.

O fato dos professores sentirem-se inseguros em vista das limitações advindas da formação é reforçado por Pacheco e Morigi (2012, p. 50), ao ressaltarem que os docentes reconhecem que não são mais os únicos detentores do saber e que a sala de aula já não é o único espaço possível de construção do conhecimento, seu papel deve ser de “Parceiros, a quem compete compartilhar seus conhecimentos com outros e mesmo aprender com outros, inclusive com os próprios alunos. É um novo mundo, uma nova atitude, uma nova perspectiva na relação entre o professor e o aluno no ensino superior”.

Nesta direção, Penteadó e Borba (2000, p. 39) alegam que é fundamental que os “professores sejam parceiros na concepção e condução das atividades com TI (Tecnologias da informação) e não meros espectadores e executores de tarefas”. As mídias não são transformadoras por si mesmas, não promovem a interatividade, a comunicação e a colaboração se o uso não for apropriado. É o modo como a tecnologia é utilizada que determina sua função de estímulo à criatividade, de incentivadora de novas formas de sociabilidade, contribuindo ou não com o desenvolvimento de determinadas habilidades cognitivas, ou servindo apenas para a transmissão de informações.

A tecnologia não tem a função de apenas facilitar a vida do professor ou de dar suporte no sentido de substituir recursos didáticos tais como o uso da lousa por apresentações em PowerPoint ou substituir o espaço da sala de aula por ambientes virtuais. Nessa mesma linha de pensamento, Nunes (2007) adverte que:

O uso das novas tecnologias na educação [...] deve ser feito com cuidado para que a tecnologia [...] não se torne para o professor apenas mais uma maneira de “enfeitar” as suas aulas, mas sim uma maneira de desenvolver habilidades e competências que serão úteis para os alunos em qualquer situação da vida. (NUNES, 2007, p. 2).

De acordo com essa visão, a tecnologia se apresenta como “um conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular” (BELLONI, 2006, p. 53). Neste sentido, recursos didáticos como o giz, o quadro-negro, o livro, caderno, lápis são tecnologias, ainda que antigas. Entretanto, o surgimento da televisão e a evolução tecnológica têm adentrado as escolas e as universidades sem alterar significativamente a prática pedagógica, sendo incorporadas como recursos secundários apenas.

Portanto, o seguinte estudo defende que se faz necessária uma mudança de paradigma no contexto do ensino e da aprendizagem universitária - seja a distância ou não - de modo que, nesse nível de ensino e modalidade de educação, o processo de aprender e de ensinar esteja voltado para a construção de conhecimentos e não apenas para o acúmulo de informações.

A educação superior deve ser capaz de instrumentalizar a aluno com conhecimentos, habilidade e valores que lhes deem condições de enfrentar desafios e exigências da profissão. Ou seja, as competências que Gardner (2007, p. 12-13) diz que envolvem a “mente disciplinada”, a “sintetizadora”, a “criadora”, a “respeitosa” e a mente “ética”. Em outras palavras, espera-se a formação de profissionais-cidadãos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000) capazes de acessarem e darem sentido à informação, proporcionando capacidades de aprendizagem que permitam uma assimilação crítica da informação (POZO; POSTIGO, 2003).

Essa capacitação deve conduzir ao que Morin (2001), e Pozo e Postigo (2003) chamam de democracia cognitiva, isto é, dotar os alunos de capacidades de aprendizagem, de modos de pensamento que lhes permitam utilizar estrategicamente a informação que recebem, para que possam transformar esta mesma informação – que circula de forma dispersa e confusa em espaços sociais – em um saber elaborado. Ou seja, permitir o desenvolvimento de mentes reflexivas, investigativas, críticas, analíticas e criativas. Seria o ensino de novas competências para a gestão do conhecimento, segundo já explicado por Pozo e Postigo (2000).

A formação para o uso das novas tecnologias na educação superior a distância tornou-se fonte de preocupação e de busca de respostas para o seguinte questionamento: **Quais são as percepções sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis oferecidos na modalidade a distância por duas IES brasileiras?**

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Tendo em vista a problemática acima, o objetivo é conhecer e analisar as percepções sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis, oferecidos na modalidade a distância por duas IES brasileiras, procurando identificar avanços e dificuldades que podem impactar seus desempenhos diante dos desafios e exigências quanto ao uso das tecnologias na educação superior. Para o alcance do que é proposto, estabelecessem-se metas específicas, tais como:

- a) Levantar a formação profissional dos docentes para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico no curso de Ciências Contábeis oferecido na modalidade a distância por duas IES brasileiras;
- b) Mapear as percepções dos docentes sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico;
- c) Identificar avanços e dificuldades que podem impactar o desempenho docente diante dos desafios e exigências quanto ao uso das tecnologias na educação superior.

Considera-se que o grande entrave para o alcance da qualidade da educação superior a distância não está apenas na estrutura física, mas sim, na formação pedagógica dos professores que ali atuam. Formação pedagógica inserida em uma cultura tradicional, sobretudo no que se refere aos pressupostos didáticos e pedagógicos que norteiam as ações educacionais. No entanto, aos professores cabe buscar a motivação e a participação ativa dos alunos com a criação de ambientes de aprendizagem colaborativos e significativos, por isso devem desenvolver um plano de atividade condizente com estes objetivos educacionais a fim de tirar os alunos da passividade e do tecnicismo. Tornar o ensino e a aprendizagem eficientes e eficazes é uma condição necessária para a transformação social.

Espera-se que este estudo contribua para um aprofundamento maior do conhecimento sobre o uso pedagógico das mídias digitais na educação contábil, bem como para um diagnóstico das capacidades e dificuldades dos educadores quanto ao uso pedagógico das tecnologias na educação contábil a distância. Espera-se também que as informações contribuam para direcionar processos formativos dos docentes para o uso das tecnologias na educação superior. Considera-se que o ensino a distância não é uma modalidade de educação que deva ficar isolada da educação geral, ela deve estar presente também na educação presencial, e, com isso, contribuir para a melhoria da qualidade da educação que as IES oferecem no âmbito universitário.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância das tecnologias digitais no contexto atual abre espaço para a reflexão “sobre o papel que as mídias têm desempenhado na contemporaneidade e na formação dos sujeitos” (FANTIN, 2011, p. 01). A popularização das tecnologias digitais e a introdução da informática em todos os níveis da sociedade produzem alterações no modo de comunicação, no trabalho, na organização, sistematização e acesso às informações que alteram a forma de viver em sociedade. Nesta sessão serão discutidos os conceitos como cultura digital; o uso das tecnologias na educação; as formas de utilização do computador na educação; as tecnologias na educação superior; as redes sociais; a educação a distância; o processo de aprendizagem no ensino a distância e os ambientes virtuais de aprendizagem – AVAS; o professor no Ambiente Virtual de Aprendizagem; paradigmas científicos e sua influência na formação do professor do ensino superior; o curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância.

2.1 CULTURA DIGITAL

O uso das tecnologias na educação de nível superior, seja na educação presencial ou na modalidade a distância, bem como em todas as áreas do conhecimento, já é uma realidade (BELLONI, 2006; MOTA, 2014). Nesse contexto, a inovação tecnológica influencia a sociedade em relação às maneiras de pensar e agir, assim como, a sociedade regula o processo tecnológico e sujeita-se às aplicações e usos que dela se faz (MOTA, 2014).

A tecnologia em evolução tem atuado como uma importante força de transformação da sociedade. Nesse processo de mudança sociocultural, o uso da tecnologia surge como peça fundamental na construção de um novo tipo de sociedade: a sociedade da informação e do conhecimento. Conforme Castells (1999), a tecnologia é uma condicionante, ou seja, há uma relação entre desenvolvimento tecnológico e as mudanças nas sociedades, mas, ao ponderar sobre esse conceito, aponta que não só a tecnologia não é capaz de determinar a sociedade, mas que a sociedade também não consegue estabelecer o curso das transformações tecnológicas.

Nesse sentido, Lévy (2000) diz não ser possível imaginar a realidade encontrada no uso das novas tecnologias e que dificilmente alguém conseguiria traçar essa evolução

tecnológica em que as pessoas poderiam manter uma conexão sem fronteiras por meio de um computador conectado ao cabeamento da telefonia fixa.

Castells (1999) afirma que a característica principal da revolução tecnológica não tem relação com a centralidade dos conhecimentos e das informações, mas sim com o emprego destes conhecimentos e informações. As aplicações das novas tecnologias passam por três estágios: automação de tarefas, experiências de usos e a reconfiguração das aplicações. Segundo Lévy (2000), estas novas formas de relações não substituem os encontros físicos ou dos meios de comunicação tradicionais, tais como rádio e televisão.

O cinema não eliminou o teatro, deslocou-o. As pessoas continuam falando após a escrita, mas de outra forma. As cartas de amor não impedem as pessoas de se beijar. As pessoas que mais se comunicam via telefone são também aquelas que mais encontram outras pessoas. O desenvolvimento das comunidades virtuais acompanha, em geral, contatos e interações de todos os tipos. (LÉVY, 1999, p. 129).

De qualquer forma, a chegada da internet provoca uma verdadeira revolução das tecnologias de informação, o que Silveira (2001) chama de segunda revolução industrial para compará-la à força da penetração da revolução informacional, a partir dos anos de 1970 na sociedade. As inovações tecnológicas, das quais o computador é o elemento mais visível, provocaram uma mudança nas relações entre as pessoas e das pessoas com a técnica e com a escrita.

As ações mediadas pelas novas tecnologias produzem mudanças no meio em que estão inseridas. O resultado trazido por essas ações é denominado *cibercultura*, que segundo Lévy (1998, p. 17), é “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do *ciberespaço*”.

Castells (2003, p. 34) identificou no *ciberespaço* o seu caráter fracionado e apontou as quatro camadas de cultura que, unidas, criaram e modelaram a cultura da internet, são elas: “cultura tecnomeritocrática, a cultura *hacker*, a cultura comunitária virtual e a cultura empresarial”. O ambiente criado pela internet permite aos usuários uma interação e, por esta característica, tornou-se um instrumento de troca, de produção e de armazenamento de informações, diferentemente dos outros meios de comunicação que são passivos, tal como um canal para qualquer pessoa que queira se expressar por meio de ferramentas como e-mails, bate-papo, fóruns, pesquisas e *blogs*.

De uma forma geral, “a cultura tecnomeritocrática está especificada como uma cultura *hacker* ao incorporar normas e costumes a redes de cooperação voltadas para projetos tecnológicos” (CASTELLS, 2003, p. 34), e é definida pelo autor como: “A cultura comunitária virtual acrescenta uma dimensão social ao compartilhamento tecnológico, fazendo da internet um meio de interação social seletiva e de integração simbólica” (CASTELLS, 2003, p. 34).

É neste espaço, o espaço da cultura comunitária, que as pessoas dividem experiências e agregam valores ao meio, em termos de percepção e de interação. Já o espaço da “cultura empresarial trabalha, ao lado da cultura *hacker* e da cultura comunitária, para difundir práticas da internet em todos os domínios da sociedade como meio de ganhar dinheiro” (CASTELLS, 2003, p. 34).

O quadro a seguir sintetiza os tipos de cultura da internet na visão de Castells (2003, p.34):

QUADRO 1 – CULTURAS DA INTERNET

Tipos de culturas da Internet	Descrição
Tecnomeritocrática	É aquela que beneficia e congratula gratuitamente o bem prestado ao desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade.
Hacker	Cultura onde apenas há a disseminação de informações, também conhecida como cultura dos programadores de computadores que, por meio da internet, formam redes para discutir seus projetos e suas soluções para a internet.
Comunitária virtual	Cultura onde a internet é usada para interação social e troca de informações.
Empresarial	Cultura onde a internet é usada para comercialização e prestação de serviço.

Fonte: Castells (2003, p. 34).

Conforme evidencia o quadro 01, a cultura virtual comunitária apresenta-se como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento tanto na universidade quanto para a aprendizagem significativa do aluno. Segundo Castells (2003), os cientistas da computação pensaram a internet como a representação de um sistema hipertextual, associado a uma dinâmica não linear do processo de execução do pensamento humano, com a possibilidade de formar biblioteca universal de informações em rede, interligada por essa hipertextualidade.

Só a capacidade de criar tecnologia (a partir de qualquer contexto), e de compartilhá-la com a comunidade, são valores respeitados[...]A apropriação da capacidade de interconexão por redes sociais de todos os tipos levou à formação de comunidades *online* que reinventaram a sociedade e, nesse processo, expandiram espetacularmente a interconexão de computadores, em seus alcances e em seus usos[...]Por fim, os empresários da internet descobriram um novo planeta, povoado por inovações tecnológicas, novas formas de vida social e indivíduos autônomos. (CASTELLS, 2003, p.53).

De fato, comparando-se ao impacto da televisão, que alterou hábitos cotidianos das pessoas, a internet, pelo seu poder de informação e comunicação por meio das redes, representa uma mudança bastante radical. A estratificação social da internet é o elemento base da sociedade em rede. A internet reúne grupos de redes, redes constituídas por três elementos, sendo: computadores, pessoas e informações.

(...) a internet abriu as portas para o mundo, tal como os nossos navegadores o fizeram há quinhentos anos quando venceram inúmeras barreiras e deram a conhecer novos mundos ao Mundo. A Internet tem hoje uma função semelhante – não só derruba barreiras de sexo, idade, cor, distância, tempo, cultura e educação, entre outras, como permanentemente disponibiliza novos mundos (de conhecimento) ao mundo. Falar de internet é falar de uma sala de aula sem paredes, de uma gigantesca biblioteca, de uma gigantesca base de dados, de um gigantesco museu, de um incomensurável volume de informações, de uma interação sem precedentes de computadores e pessoas, acessível vinte e quatro horas por dia. (D'EÇA, 1998, p. 23).

A inclusão do homem no universo digital, integrando-se ao processamento de dados, com o intuito de interagir com novas redes de conhecimento, tem impactado na relação humana. É visível o surgimento de novas linguagens, novas identidades formadas, independentemente de classe social.

Um ponto em comum entre Castells (1999) e Lévy (1999) é que eles entendem que as redes de computadores permitiram a construção de um novo ambiente de comunicação, diálogo, aprendizagem e socialização que auxilia na constituição de uma nova visão de mundo.

Desde a criação do computador, as inovações e o aperfeiçoamento do suporte e do sistema de processamento de dados dos computadores não param de ser ampliados e adequados às criações humanas. Segundo Lévy (1998), ao afirmar seu ponto de vista sobre a cultura informática em diversas obras publicadas, com destaque para “A Máquina Universo”, a criação do computador permitiu aos homens descobrir uma nova ferramenta de experimentação e pensamento:

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÉVY, 1998, p.17).

Conforme Lévy (1999, p. 17), o termo *cibercultura* “especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o desenvolvimento do *ciberespaço*”. É, portanto, no *ciberespaço* que a *cibercultura* se realiza.

Assim, “toda a economia, cultura, saber e política do século XXI passam pelo processo de negociação, distorção, apropriação a partir da nova dimensão espaço-temporal de comunicação e informação planetárias que é o *ciberespaço*” (LEMOS, 2007, p. 127).

O espaço de comunicação integrado à interconexão mundial dos computadores e a sua capacidade de processamento da informação constituem o universo “oceânico” de dados gerados a partir de uma infraestrutura material de comunicação digital, que pode ser desfrutada pelos seres humanos, capazes de navegar e tirar informações desse universo de dados (LÉVY, 1999). Portanto, o *ciberespaço* deu início a um novo “protocolo” das comunicações, onde:

O principal evento cultural anunciado pela emergência do *ciberespaço* é a desconexão desses dois operadores sociais ou máquinas abstratas (muito mais do que conceitos!), que são a universalidade e a totalização. A causa disso é simples: o *ciberespaço* dissolve a pragmática da comunicação que, desde a invenção da escrita, havia reunido o universal e a totalidade. Ele nos leva, de fato, à situação existente antes da escrita – mas em outra escala e em outra órbita – na medida em que a interconexão e o dinamismo em tempo real das memórias *online* tornam novamente possível, para os parceiros da comunicação, compartilhar o mesmo contexto, o mesmo hipertexto vivo[...]. Ora, hoje, tecnicamente, devido ao fato da iminente colocação em rede de todas as máquinas do planeta, quase não há mais mensagens “fora de contexto”, separadas de uma comunidade ativa. Virtualmente, todas as mensagens encontram-se mergulhadas em um banho comunicacional fervilhante de vida, incluindo as próprias pessoas, do qual o *ciberespaço* surge, progressivamente como o coração. (LÉVY, 1999, p. 118).

Ainda, conforme o autor, a ordem da *cibercultura* está no processo de retroação positiva ao apresentar-se como um instrumento à disposição de uma inteligência coletiva, um acontecimento complexo e simultâneo que resulta na “automanutenção da revolução das redes digitais” uma vez que:

O estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão, opõem-se à separação estanque entre as atividades, às compartimentalizações, à opacidade da organização social. Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem – o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes -, melhor é a apropriação, por indivíduos e por grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecno-social. (LÉVY, 1999, p. 29).

Na *cibercultura*, as expressões e sociabilidades juvenis acontecem e potencializam-se no *ciberespaço*. Para Castells (2003, p. 273), “não é a internet que muda os comportamentos, mas os comportamentos que mudam a internet”. Assim, a cultura dos jovens atua e delinea o *ciberespaço* por meio das ações (agir, pensar, sentir e fazer) coletivas. O sentido de uma aglomeração, estruturada em grupos de referência, capazes de formular a opinião da juventude, pode estabelecer uma conexão dupla, em que há uma base territorial (escola, sala de aula), ou ligada por interesses comuns, sem qualquer relação com as bases físicas.

Portanto, o *ciberespaço* suporta essa nova modalidade de comunicação, pois, sendo uma rede (interconectada com computadores em todo o mundo), promove um novo espaço de comunicação, arranjo, sociabilidade e comércio, assim como um mercado inovador de geração de informações e, conseqüentemente, do conhecimento, desde que é um universo aberto de comunicação integrando o acesso às informações, aos computadores e aos homens (LÉVY, 1999).

Isso leva a entender que a principal característica do *ciberespaço* é eliminar as restrições geográficas e do tempo para o compartilhamento de informações e troca de ideias em tempo real entre as pessoas. O espaço imaginário atemporal que permite aos indivíduos a construção do conhecimento por meio de uma rede mundial, integrando a economia, cultura, saber, política e as relações humanas de todos os séculos. Neste sentido,

Todos os grupos e instituições, que evoluem e crescem, trazem consigo formas de integrar organização e criação, normas e liberdade, autoridade e confiança. As organizações que mais evoluem são as que reúnem pessoas abertas, que sabem gerenciar seus conflitos pessoais, que sabem comunicar-se e aprender. (MORAN, 2007, p. 62).

O processo de comunicação e de interação é discutido por Fernandes (2000, p. 5), quando diz que “os modelos que fundamentam o processo de comunicação entre elementos interativos e autônomos sobre meios digitais” do *ciberespaço*, são: Interação Homem-Máquina, Vida Artificial, Agentes Inteligentes e Construcionismo Distribuído.

A Vida Artificial, conforme Ray (1995), busca solucionar a síntese para os sistemas complexos que exprimem características vitais de adaptação, procriação, autonomia e apoio. Mas, sob o contexto biológico, a Vida Artificial visa à “compreensão da biologia por meio da

construção de fenômenos biológicos utilizando componentes artificiais” (RAY, 1995, p. 186). Nesta lógica,

O conceito de biológico extrapola em muito a noção clássica de ser vivo, pois a vida não é necessariamente formada por organismos construídos com cadeias de carbono, mas sim por qualquer aglomerado de elementos interativos que apresente capacidade de adaptação, reprodução, autonomia e cooperação. Grupos humanos são organismos autônomos, criam normas de conduta social que se reproduzem, adaptam-se a mudanças no ambiente e apresentam habilidade de competição e colaboração. O mesmo se pode dizer de várias organizações criadas pelo homem, entre elas algumas classes de sistemas de computador. (FERNANDES, 2000, p. 8).

Pode-se dizer que o estudo da Vida Artificial é importante para o entendimento da construção do *ciberespaço*. Os experimentos em Vida Artificial procuram buscar os motivos que antecedem o aparecimento dos fenômenos inteligentes, encontrados nos sistemas interativos naturais e artificiais que foram adaptados à internet e às redes atuais.

Nesta linha de pensamento, Fernandes (2000) acrescenta que o modelo de Agentes Inteligentes parte do princípio de que a inteligência, de alguma forma, já deve estar presente nos elementos autônomos. Sendo assim, Agentes Inteligentes é o modelo que, comparado com a Vida Artificial, possui um nível maior de abstração e simbolismo em maior consonância com a Inteligência Artificial, pois, nesta última, a obscuridade emergente, a interatividade e evolução são características fundamentais.

Ao comparar as abordagens de Vida Artificial e Agentes Inteligentes, as teorias e os modelos apresentados possuem uma concepção análoga à dos métodos de comunicação, mas evidenciam “a construção de individualidade, comunidade, simbolismo, conhecimento, aprendizado, cultura e inteligência essencialmente humanas” (FERNANDES, 2000, p. 29). Tais modelos são contextualizados na área da psicologia cognitiva e da pedagogia, mas transcendem para conexões mais amplas, em razão da metodologia aplicada na educação ser sinônimo de alternância e criatividade, princípio evolutivo do conjunto de elementos interacionados e autossustentáveis.

Ressalta-se a importância de não confundir Agente Inteligente com o conceito de Inteligência Coletiva, uma vez que a Inteligência Coletiva é “uma inteligência distribuída por toda a parte, valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva de competências” (LÉVY, 2007, p. 28). O conceito de Inteligência Coletiva, abordado por Lévy (2007, p. 101), é definido como um “sujeito coletivo, isto é, diverso, divergente,

despendido e cooperativo/competitivo ao mesmo tempo, constantemente engajado num processo auto-organizador”.

Para o autor, o intelectual coletivo contempla as três liberdades, “[...] é para si mesmo sua causa final [...] sua própria causa eficiente e [...] sua própria causa formal” (LÉVY, 2007, p. 100-101). Para Castells (1999, p. 497), “as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica das redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura”.

É na rede que discursos que são gerados, expostos, difundidos e absorvidos na ação humana. Com isso, o autor evidencia a presença das estruturas sociais da rede, na qual destaca-se que os poderes da sociedade em rede igualam-se ao poder da comunicação (CASTELLS, 1999).

Castells (1999) defende, ainda, que a organização em rede não é novidade, pois a organização da sociedade em grupos é antiga e sempre existiu. Por isso, não é nova a instituição da sociedade em rede. Na busca por alternativas de sobrevivência nesse mundo híbrido, o estudante terá o auxílio de colegas, professores, comunidade e do próprio *ciberespaço* na resolução dos problemas.

Conforme Pino (2003), as funções psicológicas se constituem no sujeito à medida que participa das práticas de seu grupo cultural. Esse processo passa por três estágios: desenvolvimento em si, para os outros e para si mesmo. Neste sentido, o desenvolvimento cultural passa por meio do outro e, por isso, não está na natureza biológica do indivíduo, mas externo a ela, e o mediador entre o indivíduo e o outro é a significação (essência do ser humano) atribuída por este às ações naturais daquele. Os elementos mediadores, nesse processo, pertencem à categoria dos instrumentos e dos signos. Pode-se dizer, em resumo que:

A Interação Homem--Máquina; (2) Vida Artificial; (3) Agentes Inteligentes e (4) Construcionismo Distribuído, oferecem uma análise ampla de como essa troca de dados e informações pode ocorrer sobre meios digitais, variando-se principalmente a natureza dos elementos interativos e autônomos bem como a natureza dos símbolos que são transmitidos (FERNANDES, 2000, p. 5).

Nessa lógica,

Os elementos interativos e autônomos pertencem a classes variadas como: usuários e programas de computador; mestres e aprendizes; agentes de mercado; inimigos de guerra; processos computacionais; animais; robôs; proteínas e DNA. Os símbolos transmitidos variam conforme a natureza e a capacidade cognitiva dos elementos e podem ser: entradas e saídas de dados de um programa de computador, unidades de conhecimento trocadas entre mestres e aprendizes, códigos de conduta social,

decisões comerciais, atos belicosos, caminhos traçados sobre um piso, proteínas, etc. (FERNANDES, 2000, p. 5).

Isso significa dizer que os modelos do *ciberespaço* apresentam aspectos distintos de uma mesma situação, ou seja, a relação digital entre insumos livres, sejam autômatos celulares (Vida Artificial), pessoas (Construcionismo Distribuído), ou mesmo os intermediários (*softwares*). Para Fernandes (2000, p. 81), o aspecto interdisciplinar presente na educação superior e enfatizado na reforma do ensino, aponta para a “criação de representações e implementações dos mundos reais e cibernéticos, efetuada conjuntamente por professores, estudantes e pela comunidade” no *ciberespaço*.

Conforme Innarelli e Oliveira (2003), a nova sociedade informacional pode ser entendida como uma economia de base na informação, que teve início no período do pós-guerra (1945-1970), momento em que os computadores passaram a ser utilizados intensivamente em grandes projetos. Este fato incentivou novas descobertas tecnológicas na área de integração de circuitos eletrônicos, ao promover a miniaturização das peças de componentes para a fabricação em escala (microeletrônica), propostas para solucionar os problemas encontrados a partir de *inputs* e de *outputs* (computação), e da projeção, implantação e manutenção de sistemas de comunicações (telecomunicação), que provocaram uma revolução da tecnologia da informação.

Nessa mesma linha de pensamento, Lemos (2004, p. 11) afirma que

[...] a *cibercultura* potencializa aquilo que é próprio de toda dinâmica cultural, a saber, o compartilhamento, a distribuição, a cooperação, a apropriação dos bens simbólicos e, ao instaurar uma cultura planetária da troca e da cooperação, estaria resgatando o que há de mais rico na dinâmica de qualquer cultura.

O elemento comum a todas essas teorias é a busca por soluções criativas dentro de uma comunidade, sejam elas de sobrevivência em um ecossistema, ou construídas para interagir nas realidades virtuais ou, mesmo, para solucionar um problema bem definido e compartilhado entre vários agentes. Em suma, a *cibercultura* pode ser entendida como o uso da internet para a evolução do pensamento do homem, independentemente do setor em que esteja sendo usada, seja ele econômico, social ou educacional.

2.2 O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

A incorporação das NTICs (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), na mediação pedagógica tem sido defendida no meio acadêmico em vista do potencial que possuem na melhoria e otimização do processo de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis educacionais. Neste sentido, é preciso usufruir de suas potencialidades na otimização e qualificação das aulas. A importância do uso das mídias no processo de melhoria da educação, em especial da educação superior, tem sido discutida por diversos teóricos da educação (MORAN, 2007; MASETTO, 2010; BELLONI, 2006; DEMO, 2008), entretanto:

O desafio da docência do ensino superior está em superar o modelo centrado no professor em que o repasse de conteúdo é o ato central e a repetição do aluno, ato de aprendizagem [para que] se transforme num ato em que coabitem tanto do dizer da ciência – por meio ou não do dizer do professor - quanto a leitura da realidade e a ação sobre ela, da qual o aluno como futuro profissional terá de dar conta (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 211).

Essas colocações apontam para a necessidade de formação dos educadores para que façam uso pedagógico das mídias digitais na educação não apenas como mais uma técnica de ensino. Para além do uso instrumental dos recursos midiáticos, D’Eça (1998) julga essencial um olhar a respeito das potencialidades e possibilidades das novas tecnologias na prática pedagógica, as quais devem ser vistas e utilizadas de forma crítica e reflexiva para que possam, de fato, proporcionar benefício ao processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as novas tecnologias devem configurar-se como estratégias de mediação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula (REIS, 2009).

A utilização de tecnologias como apoio ao ensino é comentada por Reis (2009, p. 5) que define tecnologia educacional como um “conjunto de procedimentos (técnicas), que visam “facilitar” os processos de ensino e aprendizagem com a utilização de meios (instrumentais, simbólicos ou organizadores), e suas consequentes transformações culturais”. Sendo assim, a comunicação e a interação social, encaminhadas pela virtualidade com linguagens próprias, superam barreiras geográficas e minimizam distâncias físicas, estabelecendo novas formas de diálogo e interação social.

Assim, as mídias digitais e as tecnologias apontam para um novo tempo em que novas linguagens se estabelecem, sejam materiais, formais ou programadas (CASTELLS, 2005). Entretanto, para Lévy (1998, p. 31), a principal dificuldade do diálogo com os

computadores “reside na diferença entre linguagens formais, que regem o comportamento das máquinas, e as linguagens naturais utilizadas e compreendidas pelo homem em sua vida cotidiana”.

Para Grinspun (1999, p. 51), as mídias digitais são “um conjunto de conhecimentos, informações e habilidades que provém de uma inovação ou invenção científica, que se institui por meio de diferentes métodos e técnicas e que é utilizado na produção e consumo de bens e de serviços”. Ou seja, é “o conhecimento científico transformado em técnica que, por sua vez, irá ampliar a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos” (GRINSPUN, 1999, p. 49).

Nesse sentido, Masetto (2010, p. 136) comenta que as tecnologias na educação como “o uso da informática, do computador, da internet, do CD-Rom, da hipermídia, de ferramentas para educação a distância – como *chats*, grupos e/ou lista de discussão, correio eletrônico, etc.” bem como “outros recursos e linguagens digitais” atualmente disponíveis “podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e eficaz”. Isto significa dizer que “toda e qualquer forma de comunicação que complementa a atividade do professor pode ser considerada como ferramenta tecnológica na busca pela excelência no processo ensino-aprendizagem” (SANTIAGO, 2006, p. 6).

Conforme se pode perceber, os recursos tecnológicos existem para auxiliar o professor e enriquecer o processo de aprendizagem, cabendo ao professor saber qual recurso, como e em que momento usar, pois,

As novas tecnologias exploram o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, a máxima velocidade no atendimento às nossas demandas e o trabalho com as informações dos acontecimentos em tempo real. Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a esses interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos. (MASETTO, 2010, p. 137).

As mídias digitais fazem-se cada vez mais presentes na mediação do processo de ensino-aprendizagem da educação superior. Entretanto, o que ainda se discute é o modo como as tecnologias são utilizadas na educação para que qualifiquem as aulas e promovam a aprendizagem significativa dos alunos (SANTIAGO, 2006). No que se refere ao uso das mídias na educação, Tajra (2002, p. 43) classifica como um imperativo tecnológico “um

estado no qual a sociedade se submete humildemente a cada nova exigência da tecnologia e utiliza sem questionar todo novo produto, seja portador ou não de uma melhora real”.

Para Moran (2010), a tecnologia atinge a todos como uma avalanche, são feitos investimentos significativos em telemáticas de alta velocidade para conectar alunos e professores no ensino presencial e a distância. Assim sendo, o uso pedagógico das tecnologias na educação requer a formação dos educadores a fim de que essas não se tornem meros recursos oferecidos pelo desenvolvimento da era informacional. “A tecnologia na educação requer novas estratégias, atitudes e metodologias que superem as aulas magistrais e o trabalho educativo tradicional” (SANTIAGO, 2006, p. 10). Para que as TICs se tornem úteis, e influenciem nas formas de aprender dos alunos, devem integrar-se a um currículo na concepção pedagógica crítico-reflexiva que considere a influência dos padrões culturais e histórico sociais nos processos de ensino-aprendizagem.

O computador oferece diversos recursos que podem ser usados como ferramentas mediadoras da aprendizagem na educação. Belloni (2006) diz que a World Wide Web apresentou um extraordinário crescimento nos últimos anos. E, como a educação é um processo evolutivo, todo o educador tem que ser um bom comunicador. Sendo assim, deve utilizar as tecnologias como estratégias de ensino a fim de alcançar metas e objetivos educacionais. Tarouco et al. (2003) listam algumas estratégias tecnológicas que podem ser utilizadas pelos educadores tais como:

- **Lista de discussão:** por meio da lista de discussão todos os participantes estabelecem um diálogo. Diferenciada do e-mail, que geralmente gera um diálogo entre duas pessoas, a lista permite uma discussão de “muitos para muitos”. São criadas comunidades virtuais que se organizam, chegam a criar suas próprias gírias e neologismos passando a comunicar-se entre si e a estabelecerem, com bastante intensidade diálogos e um grande número de mensagens compartilhadas.

- **E-mail:** por meio de e-mails é possível enviar mensagens para um ou mais participantes. Apesar da possibilidade de enviar mensagens para diversas pessoas, o e-mail tem um caráter mais pessoal. Geralmente é enviado para uma pessoa. Existem listas onde é possível enviar a mensagem para diversos destinatários e estabelecer discussões. Como a lista de discussão, o e-mail é uma ferramenta assíncrona pois não estabelece uma interação em tempo real.

- **Chats e salas de bate-papo:** tanto a *chat* como a sala de bate-papo são ferramentas que podem ser utilizadas em tempo real. São ferramentas muito importantes para a EaD, pois é possível estabelecer uma interação em tempo real. Professor e aluno e alunos entre alunos estabelecem uma relação de trocas, de diálogo. Na videoconferência, o *chat* é muito utilizado como uma das ferramentas de interação.

- **Equitext:** é uma ferramenta de escrita colaborativa onde é possível criar textos com a participação de várias pessoas. Cada autor pode iniciar um parágrafo, editar, excluir; enfim, o aluno aprende a compartilhar, a cooperar com os colegas e a respeitar a opinião de cada pessoa. É uma ferramenta que permite o exercício da democracia. (TAROUCO et al., 2003, p. 29-44, grifo nosso).

Apesar das mídias digitais serem usadas tanto na educação presencial como na EaD, ainda persistem dificuldades e limitações quanto a formação do professor para o uso pedagógico das tecnologias que podem qualificar a prática pedagógica e a aprendizagem dos alunos.

Diante do crescimento da educação a distância, o uso das tecnologias é cada vez mais empregado para atender às demandas dessa modalidade. Santiago (2006, p. 7) diz que é possível dividir os recursos tecnológicos em recursos físicos e recursos virtuais,

Os recursos físicos são equipamentos palpáveis, fisicamente inseridos nas salas de aula, como por exemplo, Datashow, TV/DVD e quadro digital. Já os recursos virtuais, são canais de comunicação *online* intermediados por um recurso físico – o computador – mas que conecta alunos e professores digitalmente para promover aprendizagem e interatividade. (SANTIAGO, 2006, p. 7).

Conforme se vê, o grande desafio da EaD é o uso de recursos. O quê? Para quê? Como e quando utilizá-los de forma a melhorar a qualidade do ensino superior que as IES oferecem.

2.2.1 FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NA EDUCAÇÃO

A utilização desse aparato tecnológico – o computador – em ambientes pedagógicos é primordial, entretanto, as barreiras estão na utilização eficaz desta ferramenta na sala de aula, sobretudo porque é necessário superar comportamentos e procedimentos tradicionais de ensino já arraigados. Valente (1993) cita como ingredientes chaves para a utilização do computador na educação: os *softwares* educativos, o professor com a formação para o uso pedagógico das mídias digitais, e sua “majestade” o discente, pois sem ele a educação não acontece.

Isso significa dizer que investimentos na formação de docentes é peça chave para o sucesso no uso da ferramenta tecnológica – o computador. Segundo Rezende (2004, p. 91), a mudança requerida ampla e complexa exige a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediada pela tecnologia, “a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual” (REZENDE, 2004, p. 91).

A implantação do EaD, apesar de contrariar o pensamento dos conservadores, tem um grande potencial na disseminação do conhecimento. Isso se deve ao fato de que, com a evolução da tecnologia, o processo de ensino tende a se afastar do paradigma do ensino clássico de hoje. “A educação se tornará muito mais democrática à medida que rompe barreiras, tanto demográfica, quanto temporal, cultural e social” (LADEIRA et al., 2012, p. 3).

Conforme se vê, a introdução dos computadores na educação aponta para novas formas de aprender e de ensinar, o computador passa a ser uma mídia educacional, de complementação e de mediação entre o conhecimento e o aluno que, se utilizado como recurso pedagógico e não como uma “máquina de ensinar”, pode imprimir qualidade à prática pedagógica do professor. Para Santiago (2006, p. 30), o uso do computador proporciona “ao aluno condições de buscar e utilizar a informação, resolver problemas e aprender da forma autônoma, cabendo ao professor assumir uma nova postura em sala de aula”.

De acordo com essas ideias, o uso do computador enriquece o ambiente de aprendizagem possibilitando ao aluno a interação com os objetos desse ambiente, tornando-o mais autônomo e construtor do seu próprio conhecimento (VALENTE, 1999). Deste modo, o computador se torna fio condutor do processo de mudança descentralizando o ensino do professor que passa, então, a ser mediador entre o conhecimento e o aluno, que assume um papel ativo no centro do processo de aprendizagem.

2.2.1.1 O Computador como recurso pedagógico

A inserção das tecnologias nos espaços educacionais é fato no cotidiano da escola sendo essencial para a melhoria do processo de aprendizagem, entretanto apresenta novos desafios para o corpo docente. Para Valente (1998), a utilização de computadores vem de meados da década de 1950, período em que os computadores eram utilizados praticamente para armazenar informação em uma determinada sequência e transmiti-la.

Na contemporaneidade, a utilização de computadores provoca mudanças no paradigma pedagógico, exigindo uma postura institucional quanto à adoção e utilização dessas ferramentas que permitem criar ambientes ricos e colaborativos. Segundo diz Takahashi (2000):

Educar na sociedade da informação é mais que treinar pessoas para o uso das tecnologias de informação e comunicação: trata-se de investir na criação de competências amplas que lhes permitam ter uma atuação efetiva na produção de bens e serviços, tomar decisões fundamentadas no conhecimento, operar com fluência os novos meios e ferramentas em seu trabalho, aplicar criativamente as novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. (TAKAHASHI, 2000, p. 45).

Estas colocações indicam que o computador é um recurso flexível que está presente em todos os lugares e pode ser utilizado, em especial no ambiente escolar e profissional, auxiliando no processo de aprendizagem. De acordo com Tajra (1998, p. 27), o computador deve ser utilizado:

Como instrumento de aprendizagem que introduza o discente no mundo da digitalização que o faça atuar e participar do seu processo de construção de conhecimentos de forma ativa, interagindo com o instrumento de aprendizagem, com os colegas e o auxílio do professor; este último cujo papel é de extrema importância, uma vez que será o condutor das atividades, o que o leva a procurar estar sempre atualizado e a buscar novas experiências que possam enriquecer a sua ação em sala de aula. (TAJRA, 1998, p. 27).

Essas afirmações indicam que o computador é um instrumento independente que influencia na maneira de ensinar, mas é também considerado um instrumento de comunicação que transmite conhecimento. Assim sendo, é adequado às diversas necessidades de cada discente. O computador auxilia também aos professores na apresentação dos conteúdos aos alunos, pois:

[...] Este fazer mediado pelo computador apresenta uma vantagem que não acontece tão naturalmente em outras atividades: a interação com o computador se dá por meio de instruções que descrevem o raciocínio que o aprendiz está usando para resolver o problema em questão. Além disso, a máquina executa este raciocínio apresentando um resultado, que pode ser usado como objeto de reflexão e de estudo (VALENTE, 2001, p. 37).

Além disso, Sancho (1998, p. 204) defende as seguintes possibilidades de uso do computador:

- a) **Redução do tempo de aprendizagem:** O tempo de aprendizagem chega a ser reduzido em 50% devido a alguns fatores: a) a autonomia anima o aluno a selecionar o roteiro mais eficiente; b) a combinação de sistemas de apresentação de conteúdos reduz o esforço de compreensão; c) a oportunidade de uma interação imediata permite um reforço constante na aquisição de conteúdos; d) a flexibilidade deste sistema permite desenvolver diferentes

estilos de aprendizagem que maximizam a eficiência do processo de aquisição de conhecimentos;

- b) Redução do custo:** Quanto maior o número de estudantes que usarem um mesmo sistema, mais rentável será o investimento inicial em projeto e produção. Aprendizagem por meio de tecnologias interativas é, justamente, suscetível de chegar a um grande número de destinatários e, portanto, a relação investimento-estudante é significativamente reduzida. Também são eliminados os custos de deslocamentos;
- c) Coerência da instrução:** A qualidade e o nível de instrução são constantes, não há flutuações;
- d) Intimidade:** Os estudantes sentem-se livres para fazer perguntas que teriam dificuldade em fazer diante do grupo. Trata-se de um sistema que sempre pode dar resposta e permite incidir em um mesmo aspecto ou questioná-lo tantas vezes quantas o estudante precisar;
- e) Domínio da própria aprendizagem:** É possível adquirir conteúdo gradativamente de forma que, se o aluno assim o decidir, pode não passar para um novo objetivo enquanto não consolidou o anterior. Cada um decide o que deseja aprender. Portanto, fica garantida a adaptação às necessidades individuais;
- f) Ganhos na aprendizagem:** A oportunidade de uma interação constante reforça significativamente a aquisição de conhecimentos;
- g) Aumento da segurança:** Os sistemas interativos permitem simulações e experimentações que não oferecem nenhum tipo de risco nem de despesas para o aluno como poderia ocorrer no caso de trabalhar itens como as explosões químicas, as drogas, etc;
- h) Aumento da motivação:** Estes sistemas exigem envolvimento dos alunos e capacidade de resposta. Também favorecem a concentração;
- i) Acessibilidade:** Os sistemas interativos proporcionam um amplo e igualitário acesso à educação. Em decorrência da capacidade de simulação, permitem desenvolver experiências que, de outra forma, seriam muito dispendiosas ou impossíveis de realizar, como por exemplo, a simulação de um laboratório;
- j) Aprendizagem estimulante:** Os sistemas interativos contribuem para que o aprendiz tenha maior controle e maior responsabilidade sobre o seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, deixa de ser um sujeito passivo para passar a ser o protagonista na aquisição de novos conhecimentos. Ou seja, trata-se de sistemas que contribuem para a aprendizagem autônoma. Além disso, possibilitam o trabalho cooperativo.

Estes pontos positivos levantados por Sancho (1998, p. 204) indicam que o uso do computador nas diferentes fases do processo de aprendizagem é fundamental, bem como de suma importância, ao processo de comunicação e de interação escolar.

Para que o computador se apresente como uma alternativa ao ensino tradicional Vasconcelos e Oliveira (2011) advertem que precisa haver formação dos professores, uma vez que:

O peso histórico da pedagogia da transmissão exigirá, em contrapartida, a formação continuada e profunda capaz de levá-lo a redimensionar sua prática docente, tendo claro que não basta ter o computador conectado em alta velocidade de acesso e amplo fornecimento de conteúdos para assegurar qualidade em educação. Em lugar de transmitir meramente, ele precisará aprender a disponibilizar múltiplas experimentações e expressões, além de montar conexões em rede que permitam múltiplas ocorrências. Em lugar de meramente transmitir, ele será um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento. Para isso, contará com ferramentas ou interfaces que compõem o Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde ocorrem interatividade e aprendizagem (fórum, *chat*, *blog*, texto coletivo, portfólio, midiateca e videoconferência). (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2011 p.10).

Conforme se pode observar, essa forma de uso do computador investe na criação de ambientes que auxiliam o ensino-aprendizagem e buscam a construção do conhecimento por meio da iniciativa do discente. Para tanto, os investimentos na formação e capacitação dos docentes são indispensáveis. Neste sentido:

A implantação da informática, como auxiliar do processo de construção de conhecimento, implica em mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidade de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional, neste sentido, a informática é um dos elementos que deverá fazer parte da mudança, porém essa mudança é muito mais profunda do que simplesmente montar laboratórios de computadores na escola e formar professores para a utilização dos mesmos. (VALENTE, 1999, p. 4)

Neste aspecto, o ambiente escolar:

Que até há pouco tempo, trabalhava com informações escassas, buscando ampliá-las, preocupado com transmitir conteúdos e descuidado de fazer significativas as aprendizagens, essa escola atualmente se defronta com o desafio de se constituir em lugar social e com tempo reservado para a emergência do significante na

constituição do sujeito inserido na ordem simbólica desde o imenso oceano de informações em que se acha imerso. (MARQUES, 2003, p. 18).

Essa forma de utilização do computador pode ser dividida em: uso de *softwares* aplicativos, resolução de problemas por meio de uma linguagem de programação, comunicação e uso de rede de computadores, sistemas de autoria e educação a distância, etc., conforme discutido no quadro a seguir:

QUADRO 2 – MODALIDADES COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

<i>Softwares</i> Aplicativos	<i>Softwares</i> Aplicativos são extremamente úteis tanto ao aluno quanto ao professor; estes <i>softwares</i> recebem a nomenclatura de “pacotes integrados” que se compõem de processadores de texto, planilhas eletrônicas e banco de dados.
Resolução de problemas através de uma linguagem de programação	<ul style="list-style-type: none"> - Resolução de problemas através de uma linguagem de programação tem por objetivo propiciar um ambiente de aprendizado baseado na solução de problemas; - O computador adiciona uma nova dimensão ao aprendizado por meio da elaboração de projetos, devido ao fato do aluno ter de expressar a solução do problema segundo uma linguagem de programação; - Nesses ambientes, os estudantes são colocados em situações nas quais eles podem manipular variáveis e obterem o retorno dessa interação; - Usualmente, esses programas de resolução de problemas envolvem uma variedade de situações-problema a serem desenvolvidas e incluem experiências relacionadas como discriminação visual e espacial; - O uso de programas desse tipo ajuda a desenvolver habilidades nos estudantes, a analisar o processo de resolução de problema; a dividir o problema em pequenas partes; a identificar informações necessárias e desnecessárias, e ainda a procurar uma sequência lógica; alcançar a resposta e expressar essa resposta no computador; - A sequência de comando que o aluno emprega e as construções que esta elabora podem ser vistas como uma descrição, passível de análise e depuração, do processo que o aluno utiliza para resolver uma determinada tarefa, constituindo um meio rico para o aprendizado de conceitos e de ideias sobre a resolução de problemas. O processo de aprender torna-se explícito, possibilitando reflexão sobre este processo.
Comunicação e uso de rede de computadores	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação e uso de rede de computadores tem a função de transmitir a informação e, portanto, de servir como comunicador; - Uma vez que os computadores estejam interligados, é possível enviar mensagens de um para o outro, através do correio eletrônico, consultar banco de dados comuns a várias pessoas, entre outras opções que vêm surgindo com a opção da tecnologia; - Da interligação das máquinas de processar surgem: endereço eletrônico, e-mail, lista de discussão, páginas de navegação, salas de bate-papo, boletins eletrônicos, <i>blogs</i>, entre outras ferramentas úteis para a troca de experiências entre pesquisadores e estudantes, contribuindo com a integração social.
Sistema de autoria	<ul style="list-style-type: none"> - Fazem parte dos ambientes interativos de aprendizagem os sistemas de autoria, que consistem em novas estruturas de escrita (não lineares), na forma de redes de associações para apresentar informações; - Sistemas de hipertexto são sistemas computacionais capazes de criar ligações lógicas entre conceitos relacionados num texto, de forma que a leitura deste pode deixar de ser linear.
Educação a distância	<ul style="list-style-type: none"> - Uma vantagem na aplicação dessa modalidade educacional é possibilitar que pessoas possam cursar seus estudos em centros de excelência sem precisar desvincular-se de suas ocupações particulares e/ou profissionais, e ainda há vantagens econômicas em relação aos cursos presenciais, sobre os quais precisam ser acrescidos, aos gastos com educação, hospedagem, transporte, alimentação e outros; - Escolas como um conjunto de espaços, tempos, atividades ricas; flexíveis; aprendizagem

	significativa; - Sala de aula como um espaço multidimensional, aberto para pesquisa individual e coletiva, para projetos, para novas produções.
--	--

Fonte: Valente (2001); Tajra (2002); Oliveira (2003); Moran (2005a); Santiago (2006).

Estas descrições indicam a utilização do computador como ferramenta educacional, como um instrumento pedagógico, como uma ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e o aprendizado ocorre pelo fato de o aluno estar executando uma tarefa por intermédio do computador.

2.2.1.2 O COMPUTADOR COMO MÁQUINA DE ENSINAR

O computador como máquina de ensinar é visto na educação advinda da pedagogia tradicional como intermediário da transmissão de conhecimento e sabedoria (VALENTE, 1999). A forma de utilização do computador na educação como máquina de ensinar pode ser caracterizada como uma versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino. Podem-se citar algumas estratégias utilizadas nessa modalidade tecnológica tais como: programas tutoriais; programas de exercício-e-prática, jogos educacionais e simulação conforme o quadro a seguir.

QUADRO 3 – MODALIDADES DE USO DO COMPUTADOR COMO MÁQUINA DE ENSINAR

Programas Tutoriais	Os programas tutoriais são <i>softwares</i> que possuem baixa interatividade; Apresentam a instrução programada com animação, som, manutenção do controle do desempenho do aprendiz; O professor necessita de pouco treinamento para utilizá-los; O objetivo do tutorial consiste em fazer com que o computador instrua o aluno. A maior parte dos tutoriais oferece um conjunto de informações e propõe questões sobre o que foi abordado, sendo que cada uma dessas admite um número limitado de respostas possíveis; A dificuldade encontrada pelo mercado para o desenvolvimento de um bom <i>software</i> tutorial: como tem uma criação difícil, seu custo é elevado. Os fabricantes investem em entretenimento ao invés de investir em técnicas pedagógicas e na qualidade dos programas.
Programas de Exercício-e-Prática	Programas de exercício-e-prática são utilizados para revisar o conteúdo tratado em sala de aula, principalmente conteúdos que envolvem memorização e repetição. A crítica está no fato de que esses programas tendem a enfatizar mais, nos usuários, habilidades intelectuais simples, em vez de propiciar o desenvolvimento de habilidades intelectuais mais complexas
Jogos Educacionais	Os jogos educacionais podem ensinar conceitos por meio de brincadeiras e da reflexão sobre as mesmas; São <i>softwares</i> de entretenimento que podem ser utilizados com finalidades educativas.
Simulação	- A simulação envolve a criação de modelos dinâmicos e simplificados do mundo real;

	<p>- Oferece a possibilidade ao aluno de desenvolver hipóteses, testá-las, analisar resultados e definir conceitos, sendo muito útil para trabalho em grupo. Porém, deve ser vista como um complemento às apresentações formais, leituras e discussões em sala de aula, e deve ser trabalhada de modo a criar condições para o aprendiz fazer a transição entre a simulação e o fenômeno no mundo real, a qual não ocorre automaticamente;</p> <p>-Para atender aos interesses pedagógicos, fazem-se necessárias algumas características como, por exemplo: ser um sistema simplificado de modo que permita ao aluno chegar mais próximo possível do real;</p> <p>- O usuário constrói um modelo do fenômeno/objeto que deseja estudar, utilizando especificações para representação do modelo, fornecidas em geral por um editor de modelos, presente no ambiente computacional. Sendo assim, o usuário observa a simulação e pode, então, analisar os resultados obtidos e recomeçar o ciclo de atividades.</p>
--	---

Fonte: Adaptado de Tajra (2002); Oliveira (2003); Valente (2001).

As atividades tradicionais, sem interatividade do aluno, são criticadas por Gutierrez e Prieto (1994), que defendem a existência de programas alternativos e chamam atenção para o seguinte:

No que se refere aos sistemas de ensino a distância tradicionais, partimos da evidência comprovada de que estão longe de ser prazerosos e lúdicos; antes, pelo contrário, por sua própria estrutura organizativa, pede-se dos estudantes muita força de vontade, sacrifício, disponibilidade e hábitos de estudo. Para que funcione tal qual está estruturado, o ensino a distância apela e tem de contar com a responsabilidade, e a capacidade de autonomia e autocontrole, a liberdade, a independência e o desejo de se comprometer do estudante. (GUTIERREZ; PRIETO, 1994, p. 58).

Pode-se dizer que nessa modalidade o computador é usado na informatização e ajuda nas técnicas de ensino existentes, assim, não se faz necessário realizar grandes investimentos com cursos para a formação dos professores.

Observando o papel da tecnologia nos dias atuais é impossível pensar num ambiente em que ela não esteja presente, uma vez que as informações abrangem rapidamente vários lugares em segundos, e abrangem uma grande quantidade de pessoas. Nesse sentido, o uso do computador como recurso pedagógico é fundamental, pois deixa os processos de aprendizagem interativos modificarem condições de espaço, de conhecimento, de aprendizagem e tempo.

A reflexão quanto ao uso do computador, bem como de outras tecnologias, é oportuna, uma vez que denota o quão enriquecedor o ambiente de aprendizagem torna-se, além disso, a postura do aluno ao interagir com tais ferramentas é a de construtor do próprio conhecimento.

2.3 AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os professores do ensino superior precisam estar preparados para o uso tecnologias em sala de aula, especialmente no momento atual com a difusão das redes sociais, como afirma Kenski (2008, p. 68), “a cultura tecnológica exige a mudança radical de comportamento e práticas pedagógicas que não são contemplados apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino.” Ao usar-se o computador apenas como máquina de ensinar, perde-se a oportunidade de usufruir de suas vantagens sociais e culturais conforme pontam Fantin e Rivoltella (2012, p. 106):

Os professores ainda consideram a tecnologia apenas como um “recurso” que pode facilitar o trabalho deles, e não como cultura. Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores não veem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais.

Portanto, o professor deve considerar o uso da tecnologia em todo o seu potencial criativo e inovador no processo de aprender. Dessa forma, os professores precisam se manter num processo de aprendizagem contínua, aprimorando constantemente seus conhecimentos. Nesse sentido, Masetto (2003) comenta que o computador pode permitir um conjunto de práticas para aprendizagem em ambientes virtuais, as quais proporcionam ao docente e ao aluno a interação não só nas aulas presenciais, como também a distância, nos períodos entre uma aula e outra, por meio do diálogo, da discussão, de pesquisas, da formulação de perguntas e respostas, enfim, na troca de informações.

Sendo assim, os objetivos que poderão ser alcançados pelo uso de ambientes virtuais, por meio do computador, são:

Valorizar a autoaprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas e das novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos; desenvolver a interaprendizagem: a aprendizagem como produto das inter-relações entre as pessoas. (MASETTO, 2003, p. 131-132).

No ambiente virtual, o estudante encontra momentos de interação síncrona e assíncrona com os tutores *online*, além de materiais que irão complementar a leitura do material impresso, atividades de autoestudo e atividades avaliativas que irão compor sua nota. Além disso, há a presença do tutor local para suporte e acompanhamento das aulas constituindo-se em apoio ao acadêmico até o final do curso.

Barros e Carvalho (2011) afirmam que para a promoção de cursos a distância, são desenvolvidos ambientes virtuais estruturados com o objetivo de promover a aprendizagem significativas. Estes são espaços eletrônicos construídos para permitir a veiculação e interação de conhecimentos e usuários, sendo chamados de Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (do inglês: Learning Management Systems – LMS).

Cardoso (2013) define AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem como um portal de internet, normalmente desenvolvido pelas próprias instituições de ensino, que possui ferramentas de interatividade como fóruns e *chats* (plantão *online*), além de mural de avisos, textos e atividades complementares, bem como tutorial eletrônico para esclarecimentos de dúvidas nos momentos de autoestudo.

A sociedade do conhecimento está conectada por todas as formas de mídias digitais, as quais elencamos as mais citadas tais como e-mail, *blogs*, redes sociais (Facebook, Instagram, LinkedIn, Googlemais, Twitter, Whatsapp, entre outras). Desta forma, estas mídias digitais são perfeitas para comunicação em rede, sendo uma ferramenta eficiente para circulação de informação da atualidade. As inovações tecnológicas possibilitaram a invenção de meios de comunicação ainda mais interativa junto ao público, libertando as pessoas das limitações de espaço e tempo trazendo, assim, a flexibilidade para a comunicação em massa.

Importante ressaltar que, na atualidade, para um aluno ingressar no ensino superior a distância é necessário que ele possua conhecimento das ferramentas citadas acima, em especial o uso do e-mail, que é exigido no ato da inscrição do vestibular da maioria das instituições de ensino.

Segundo Libedinsky (1997), o e-mail permite trocar e visualizar textos referentes às disciplinas, estabelecendo entre o professor e aluno uma relação educativa e complexa. Portanto, é possível que a complexidade do fenômeno educativo inspire relações paradoxais e intercambiais, ou seja, de relacionamento.

Miranda Júnior (2005) defende que o e-mail permite uma interação de forma individual ou coletiva e pode estabelecer comunicações efetivas que dificilmente poder-se-iam conduzir por meios tradicionais. O autor relata ainda que podem existir dificuldades quanto ao uso da ferramenta, embora seja uma ferramenta bastante proveitosa, em especial no que se refere ao espaço virtual de aprendizagem. O proveito é notado quando esta ferramenta colaborativa está inserida no ambiente computacional.

2.3.1 AS REDES SOCIAIS

Além das ferramentas citadas acima, as redes sociais estão sendo muito utilizadas no meio acadêmico, segundo Machado (2009, p. 1), elas são vistas como:

Agrupamentos de pessoas, reunidas a partir de interesses comuns, existentes desde tempos imemoriais que, de forma constante, programada ou não, realizam encontros nos quais relatam fatos e acontecimentos, trocam ideias, participam problemas, criam soluções e, principalmente, interagem, movidos sempre pelos pontos comuns que os unem. (MACHADO, 2009, p. 1).

Lames (2011) ressalta que as redes sociais proporcionam interação entre pessoas que compartilham de interesses comuns ou possuem afinidades entre si.

Deste modo, as redes sociais constituem ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem se forem utilizadas para:

- a) Criar uma comunidade de aprendizagem para a escola, classe ou disciplina;
- b) Compartilhar informações e ideias com outros profissionais e especialistas nos temas que estão sendo estudados pelos discentes em sala de aula;
- c) Criar um canal de comunicação entre estudantes de diferentes escolas e com interesses em comum;
- d) Servir de contato entre docente e discentes inclusive para esclarecer dúvidas quando da realização de uma atividade extraclasse;
- e) Permitir estudo em grupo com cada participante em um lugar;
- f) Aproveitar a vantagem da troca de informações interativas, fáceis e rápidas - características importantes para a educação.

Em acordo com essas vantagens do uso pedagógico das mídias digitais, Rizzo (2010), em estudo realizado, traz declarações de professores e diretores sobre a relevância da utilização das redes sociais. Deste modo, o docente pode usufruir do potencial educativo e cultural que essas ferramentas proporcionam para a prática pedagógica e incorporá-las ao currículo de maneira inovadora.

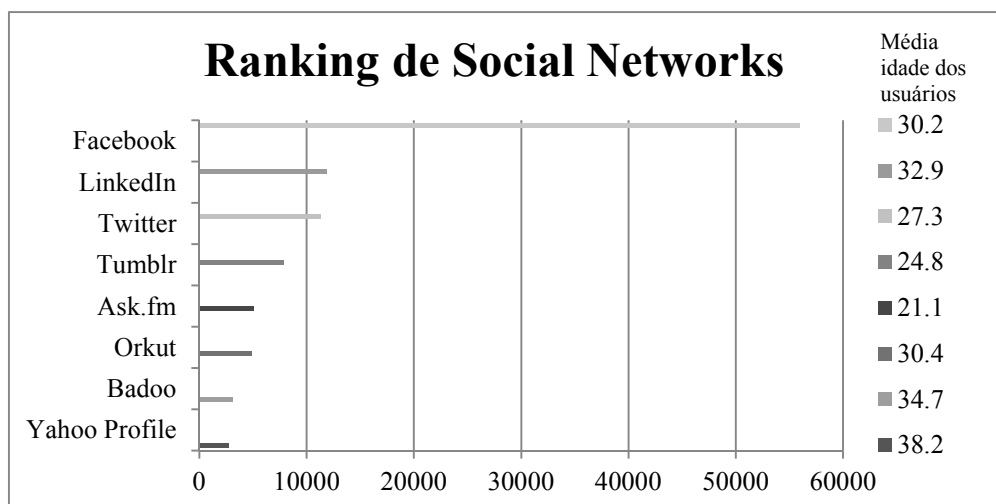
No mundo globalizado, as informações assumem papel de destaque, e desenvolver a capacidade de transformar essas informações em conhecimento é um dos maiores desafios das

IES e dos seus professores. Novas fontes e formas de investigação surgem exigindo conexões, parcerias, trabalho coletivo e inter-relações no sentido de trazer novas concepções à construção do conhecimento (CASTELLS, 2005).

Neste contexto, o conhecimento e a apropriação das novas tecnologias e da cultura tecnológica tornam-se emergenciais. O conceito de desterritorialização ou “globalização” do conhecimento científico, surge como fruto da construção de sistemas de representação partilhados e simbólicos, de dinâmicas sociais e de inteligência coletiva (LÉVY, 2000).

As comunidades virtuais na e em redes virtuais de comunicação da informação fazem emergir o espaço coletivo do saber, eminentemente comunitário, caracterizado em torno de eixos complementares: o de renovação do laço social por intermédio do conhecimento e o da inteligência e saber coletivos. O gráfico a seguir evidencia a diversidade de ferramentas e em que proporção são utilizadas.

GRÁFICO 1 – RANKING DE SOCIAL NETWORKS



Fonte: Comscore, (2014).

Segundo o relatório os dados do Gráfico 01, o Facebook é uma tecnologia que permite uma comunicação mais rápida, simples e rica. Centenas de pessoas usam páginas do Facebook, além de aplicações móveis, todos os dias, para ficarem conectadas com seus amigos e familiares, para descobrirem e aprenderem o que está acontecendo no mundo ao seu redor, e para compartilharem e expressarem o que importa para elas para as pessoas que se preocupam. O negócio centra-se na criação de valor para os usuários, profissionais de marketing, e desenvolvedores. Permite que as pessoas se conectem, compartilhem, descubram

e se comuniquem uns com os outros em dispositivos móveis e computadores pessoais. É gratuito e está disponível em todo o mundo (PEREIRA, 2014).

O LinkedIn é a maior rede profissional, com 300 milhões de usuários em mais de 200 países e territórios, em todo o mundo. A finalidade é conectar os profissionais do mundo, tornando-os mais produtivos e bem-sucedidos. Para isso, os usuários precisam cadastrar-se no LinkedIn para ter acesso às pessoas, vagas, notícias, atualizações e *insights* que ajudam a brilhar na profissão. Atualmente, o LinkedIn é uma empresa de capital aberto e possui um modelo de negócios bem diversificado, onde a receita provém de assinaturas de usuários, vendas de publicidade e soluções de talentos (PEREIRA, 2014).

Twitter é uma plataforma global pública, criada para a expressão e o debate com o público em tempo real. Qualquer usuário pode criar uma conta no Twitter, e qualquer usuário pode seguir outros usuários. Consiste em uma nova maneira das pessoas criarem, distribuírem e descobrirem conteúdos, por meio da democratização e distribuição de conteúdos. Permite que qualquer voz possa ecoar no mundo instantaneamente e sem filtro. A plataforma é única em sua simplicidade: os *tweets* são limitados a 140 caracteres de texto. Essa restrição faz com que seja fácil para os usuários criarem, distribuírem e descobrirem rapidamente um conteúdo consistente na plataforma, além de permitir otimizá-lo para dispositivos móveis. Como resultado, os *tweets* permitem a troca de informação em alta velocidade, quase que “ao vivo”. Possui 240 milhões de usuários e gera 500 milhões de *tweets* por dia (PEREIRA, 2014).

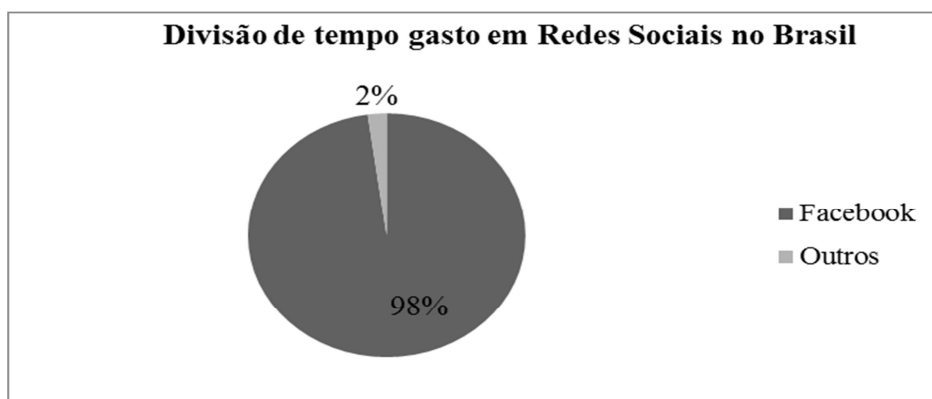
O Google é uma empresa líder global de tecnologia voltada para a melhoria da forma como as pessoas se conectam com a informação. As inovações da Google em busca na web e a publicidade tornaram seu *site* uma propriedade *top* da internet, e uma das marcas mais reconhecidas no mundo. Dentre os conteúdos oferecidos, a plataforma Google+ permite aos usuários compartilhar *online*, assim como fariam no mundo real, coisas diferentes com pessoas diferentes. Em outubro de 2013, o Google atingiu 540 milhões de usuários ativos por 30 dias em todas as suas propriedades (PEREIRA, 2014).

WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular sem pagar por SMS. Está disponível para diversos tipos de aparelhos e sistemas operacionais. Como o WhatsApp usa o mesmo plano de dados de internet que os usuários utilizam para e-mails e navegação, não há custo para enviar mensagens e manter contato com os amigos. Além das mensagens básicas, os usuários do WhatsApp podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio.

Como recurso educacional, é possível utilizar essa rede para criar *chats* sobre assuntos específicos, interações, troca de arquivos de imagens entre outros (REIS, 2009).

Instagram é uma rede social criada para que as pessoas compartilhem suas vidas com os amigos por meio de uma série de imagens. A partir das fotos tiradas por meio do celular, os usuários escolhem filtros para formatar estas imagens e transformá-las em uma memória digital. Esta rede social tem o objetivo de permitir que seus usuários se comuniquem com o mundo por meio de fotos. (PEREIRA, 2014).

GRÁFICO 2 – DIVISÃO DE TEMPO GASTO EM REDES SOCIAIS NO BRASIL



Fonte: ComScore Media Metrix (2014)

Ressalta-se que dentro de “Outros”, no gráfico acima, estão as redes sociais: LinkedIn (0,2%), Twitter (0,7%), Tumblr (0,6%), Ask.fm (0,5%), e Orkut (0,3%). Segundo dados do E-commerce news (2014, p. 1) o grupo formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), possui forte representatividade no número de usuários e no tempo de uso de redes sociais. O Facebook destaca-se no Brasil, na Índia e na África do Sul. Apenas na China é bloqueado.

O acesso à rede de Mark Zuckerberg é um dos hábitos mais frequentes dos internautas nacionais: de acordo com a pesquisa, os brasileiros passam mais tempo navegando no Facebook do que o total de horas que mexicanos e argentinos navegam *online* por mês. Mensalmente, os brasileiros passam 775 minutos *online* em rede sociais, mais que o dobro da média mundial, de 346 minutos (E-COMMERCE NEWS, 2014, p. 1).

A China desenvolve seus próprios *sites*, tendo como preferência da população o compartilhamento de vídeos pelo OuKu, e através da cópia chinesa do Facebook – Renren – além do Baidu, com um grande número de usuários no país asiático. A Rússia não restringe

sua população ao uso das redes sociais, mas destaca-se dentre os países europeus por criar o único serviço social *online* da Europa, o VKontakte, que ocupa a oitava posição do *ranking* das maiores redes sociais do mundo, com 228 milhões de usuários registrados em 2014 (NOGUEIRA, 2014).

Mesmo que não esteja entre os mais populares, o Instagram apresentou um crescimento considerável em interações nos últimos doze meses, crescimento de 893%, totalizando 4 milhões de interações em abril. Para fins de comparação, somente as páginas mais populares do Facebook no Brasil apresentaram 82 milhões de interações no mesmo mês (E-COMMERCE NEWS, 2014, p. 1).

Conforme se pode ver, as redes sociais influenciam as comunicações e passam a estabelecer tendências. As operadoras de telefonia, por exemplo, passaram a reformular seus serviços, oferecendo pacotes de dados com foco nas redes sociais e aproveitando-se da dependência dos internautas por elas (ROQUE, 2015).

As redes sociais, por serem de fácil acesso, quando bem utilizadas podem ser um recurso a favor no ensino e aprendizagem do ensino superior, facilitando não apenas a comunicação entre seus usuários, mas também o compartilhamento de arquivos, ideias e demais conhecimentos. Para Moran (2007, p. 1), “há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, que impacta profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados.”

O maior desafio dos docentes hoje é como usar as inúmeras ferramentas presentes nas redes sociais para o ensino de suas disciplinas. Ou seja, “a organização e a difusão do conhecimento é de importância singular para o construtor do conhecimento.” (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

Para isso, o professor precisa ter o conhecimento do uso das redes sociais e suas aplicações. Sem este conhecimento não há como a instituição de ensino investir nestes recursos. De que adiantará a criação de *blogs*, Facebook, Twitter, Instagram e demais redes sociais institucionais, onde postagens sobre acontecimentos acadêmicos são divulgados, se o professor não participar deste processo? “Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal.” (DEMO, 2008, p.134).

2.4 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A educação superior na modalidade a distância obteve respaldo legal no Brasil a partir da institucionalização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, que estabelece, em seu artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse artigo foi regulamentado posteriormente pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, mas ambos revogados pelo Decreto 5.622, em vigência desde sua publicação em 20 de dezembro de 2005 (MEC, 2007, p. 2).

O artigo 10, Decreto 5.622, em vigência, caracteriza a educação a distância como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Já para Moran (2005), “a educação a distância é um processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.” Niskier (1999) complementa dizendo que os envolvidos podem utilizar do *ciberespaço* como a internet, mas também pode ser utilizado o correio, o rádio, a televisão, mídias portáteis e tecnologias semelhantes.

No conceito de Moore e Kearsley (1996), a educação a distância é a relação de comunicação e diálogo, estrutura e autonomia que exige metodologia e técnicas específicas para mediar essa comunicação, funcionando como um sistema. Com isso, o ensino realizado na modalidade a distância é um modelo de programa educacional, caracterizado por grande estrutura operacional, menos aulas expositivas e maior distância transacional e, inclui, também, o ensino e a aprendizagem. Vasconcelos (2010) observa que:

Ao contrário do que muitos pensam, a educação a distância (EaD) não é um instrumento recente a serviço do ensino. Seus experimentos iniciais remontam ao início século XIX e vão ganhar impulso no fim daquele século, sendo hoje um poderoso instrumento de ensino, ainda mais quando os recursos da Informática são utilizados em seu apoio. (VASCONCELOS, 2010, p. 1).

Apesar da educação a distância (EaD) ser avaliada por muitos como uma modalidade inovadora, sua utilização não é tão recente. Gouvêa e Oliveira (2006) relatam os primeiros registros históricos da modalidade de EaD em Berlim, a partir de 1856, por meio de uma escola que ensinava línguas por correspondência.

Mattar (2011) divide a história do ensino a distância em três grandes gerações: os cursos por correspondência utilizando os meios de comunicação disponíveis como os correios, as novas mídias como a televisão (famosos telecursos), o rádio, o vídeo e o telefone e universidades abertas, iniciadas pela criação da Open University fundada em 1969, e finalmente a EaD *online* empregando a tecnologia multimídia com o uso do computador e da internet.

Moore e Kearsley (1996) vêm remetendo o conceito de EaD como o distanciamento do professor com o aluno; assim, essa metodologia precisa utilizar-se de técnicas específicas utilizando-se das mídias tecnológicas e, como um destaque em sua definição, menciona a gestão estrutural das IES para operacionalizar a educação a distância.

Moore (1972) fundamenta a educação a distância por meio de duas características: a distância transacional e a autonomia do aprendiz. Realiza uma diferenciação entre a distância transacional e a geográfica. Assim, mesmo existindo a separação entre professor e aluno é fundamental que exista a comunicação entre esses dois personagens para que o ciclo da EaD realmente atenda ao seu objetivo. Desta maneira, o autor relata que a distância transacional é a possibilidade de diálogo na educação a distância, e deve contar com a preparação de uma estrutura para que este processo realmente venha a ocorrer.

2.4.1 UM PANORAMA DA EAD NO BRASIL

O ensino superior na modalidade a distância é uma realidade presente hoje nas instituições públicas e privadas do Brasil e do mundo que buscam aumentar a competitividade e fazerem-se definitivamente presentes no cenário educacional, sendo que as instituições que ainda não possuem essa modalidade estão preparando-se para inseri-la fortemente no futuro próximo.

A situação da educação superior apresentada pelo INEP (2013) demonstrava que havia mais de sete milhões de alunos matriculados na educação superior, divididos em instituições públicas e privadas conforme tabela abaixo:

TABELA 1 – DADOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO ANO DE 2013

Educação superior – Graduação	Pública	%	Privada	%	Total
Instituições	304	13%	2.112	87%	2.416
Cursos	10.905	34%	20.961	66%	31.866
Matrículas de Graduação	1.897.376	27%	5.140.312	73%	7.037.688
Graduação presencial	1.715.752	29%	4.208.086	71%	5.923.838
Graduação a distância	181.624	16%	932.226	84%	1.113.850

Fonte: INEP (2013).

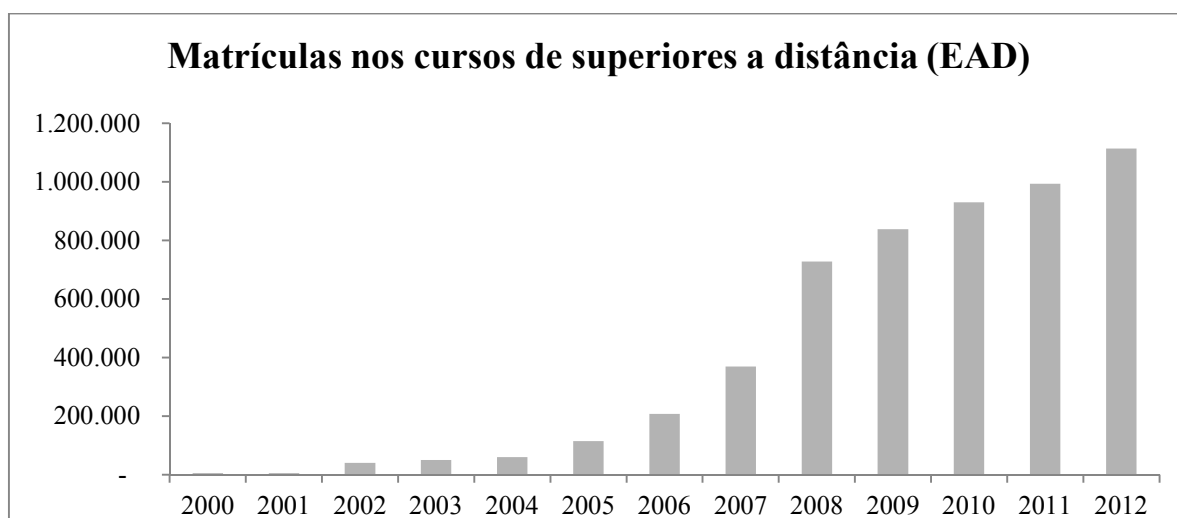
A tabela acima mostra que no ano de 2013, 73% dos alunos matriculados no ensino superior estudavam em instituições privadas e 27% estudavam em instituições públicas. No ensino a distância, há mais de um milhão de alunos matriculados, dos quais 84% frequentam instituições privadas de ensino superior.

Andrade (2007) afirma que o ensino a distância no Brasil veio sendo utilizado, a princípio, para suprir as carências de uma formação inicial falha. Com isso, a forte associação entre essa modalidade e as tecnologias da informação e comunicação (TIC) ganharam espaço. A educação a distância é uma realidade nacional e internacional, neste sentido:

Alguns países estarão preparados e serão atores ativos no mercado mundial, outros não estarão preparados e restará serem polos passivos e vistos como mercados meramente consumidores dos produtos e dos serviços produzidos no exterior de suas fronteiras. O Brasil vivencia contemporaneamente esta encruzilhada, fazendo com que as opções que assumimos hoje definam o futuro. (MOTA, 2014, p. 35-36).

Esta realidade da educação superior é reafirmada no gráfico abaixo, que denota o crescimento da educação a distância no Brasil segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional (Inep), entre os anos 2000 a 2012.

GRÁFICO 3 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NOS CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA



Fonte: Inep (2013).

Entretanto, na década de 1980, não se poderia imaginar a potencialidade das novas tecnologias digitais aplicadas à educação e o quanto a internet revolucionaria o mundo. Legisladores e educadores talvez não estivessem preparados para enfrentar tais desafios educacionais na contemporaneidade cada vez mais dependente do uso de tecnologias digitais (MOTA; CHAVES, 2006).

Além disso, em todo o mundo, é crescente a autorização dos cursos oferecidos na modalidade a distância. Para Slomski (2007), a formação dos docentes precisa ser contínua, uma vez que as reais necessidades de formação também o são. As mudanças culturais e o avanço tecnológico exigirão a atualização permanente do corpo docente que deve desenvolver competências que contemplem a inserção das novas tecnologias às suas práticas docentes. Tal formação docente requer:

Além de preparação nas áreas de conhecimentos específicos e pedagógicos, uma dimensão política que envolva a ética e o comprometimento social[...]o que está em jogo é a criação de novas maneiras de reeducar os aprendizes, para lidarem não exatamente com o aparato tecnológico, mas com as informações advindas desse novo tipo de veiculação e construção do conhecimento. (OLIVEIRA, 2003, p. 32-33).

As IES precisam qualificar seu corpo docente para que sejam críticos e reflexivos e para que estejam em condições de exercer o papel de mediadores entre o conhecimento e o

aluno. Um aprendizado eficaz do corpo docente garante que o aluno esteja preparado para atuar em diferentes áreas.

A contemporaneidade requer inovações, indivíduos críticos e autônomos. Portanto, quando se fala em formação do educador reflexivo, vê-se o ensino como uma atividade complexa que ocorre em ambientes distintos - claramente definidos pelo contexto - com resultados imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que requerem opções políticas, culturais, religiosas e éticas (PERRENOUD, 1999).

2.4.2 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO A DISTÂNCIA

Antes de se falar em EaD, faz-se necessário definir o conceito de aprendizagem a fim de caracterizar a perspectiva teórica com a qual esta pesquisa se relaciona. Numa perspectiva crítica, a aquisição de conhecimento é uma construção social. A tomada de consciência acontece primeiro na relação inter (pessoal) para depois se tornar (intra) pessoal (VIGOTSKY, 1989). A ideia de que o ser humano é histórico e cultural e que o conhecimento é uma construção social denota algo que ocorre em grupo, na coletividade.

A construção do conhecimento compartilhado induz à adoção de uma concepção social para a compreensão da dinâmica do conceito de aprendizagem. Deste ponto de vista, “a aprendizagem é um processo de negociação de significados em uma cultura de símbolos e artefatos compartilhados” (PULINO FILHO, 2005, p. 6). Na mesma direção, Oliveira (1997) define a aprendizagem como:

O processo através do qual o indivíduo adquire conhecimentos, informações, habilidades, atitudes e valores a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. Existe ênfase nos processos sócio históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo que tem um significado mais abrangente, sempre envolvendo interação social. (OLIVEIRA, 1997, p. 57).

Esta definição demonstra que a aprendizagem é um processo social, que acontece na inter (ação), de maneira que pode-se dizer que os ambientes virtuais de aprendizagem são potencialmente espaços para a interação e a aprendizagem colaborativa.

A adaptação da educação presencial para a educação a distância não é tarefa fácil, uma vez que envolve a passagem de um modelo educacional e uma formação

institucionalizada para um modelo diferente que prioriza a troca, a colaboração o diálogo e a autonomia do aprendiz na busca do conhecimento e da informação (LÉVY, 1998). Cada uma das gerações ou fases da EaD é marcada pela utilização de um tipo de tecnologia e mídia. De acordo com Moore e Kearsley (2007, p. 26) têm-se: 1ª geração (correspondência); 2ª geração (transmissão por rádio e TV); 3ª geração (universidades abertas); 4ª geração (teleconferência); e 5ª geração (internet/web), conforme o quadro abaixo a seguir.

QUADRO 4 – GERAÇÕES DE EAD

Geração	Forma	Recursos instrucionais e tecnológicos básicos
Primeira	Ensino por correspondência	Materiais impressos, livros, apostilas
Segunda	Transmissão por rádio e televisão	Rádio, Vídeo, TV, Fitas cassetes
Terceira	Universidades abertas	Materiais impressos, TV, Rádio, telefone, fitas cassete
Quarta	Teleconferência	Teleconferência interativa com áudio e vídeo
Quinta	Internet/web	Internet, MP3, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes 3D, redes sociais, fóruns, etc.

Fonte: Moore e Kearsley (2007, p. 26).

É importante destacar que essas gerações coexistem e a escolha e uso da mídia depende dos objetivos estabelecidos no projeto pedagógico de cada curso. Conforme se pode ver, o que diferencia a educação a distância, hoje, daquela praticada tempos atrás, são os meios disponíveis e adequados a cada época. Neste sentido, vale ressaltar que na 5ª geração da EaD vive-se a era da internet, das teias de relações, do diálogo e das redes de computadores, os quais:

Permitem a convergência de texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação, integrando as vantagens e tecnologias das gerações anteriores e buscando superar as barreiras geográficas e de comunicação. É importante ressaltar que a utilização da internet, o apoio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), a transmissão multidirecional de áudio e vídeo e videoconferências. Em AVA, o aprendiz pode interagir e cooperar com diferentes sujeitos, contextos e objetos de conhecimento. Esses ambientes reúnem diversas ferramentas, como e-mail, fórum, *chat* e lista de discussão. Percebe-se que um ambiente virtual não é apenas um meio de difusão, mas uma plataforma de comunicação, na qual as intervenções são projetadas por representantes cibernéticos (apelidos, avatares ou nós mesmos). (DUARTE, 2007, p. 19).

O contexto da geração atual (internet/web) anuncia novas formas de construir conhecimento, e a exigência de paradigmas científicos e modelos pedagógicos condizentes. A sociedade em rede, as teias de relações sociais e a exigência do diálogo, cresce a cada dia. Cada vez mais a interatividade, a participação e a colaboração tomam espaço. Oliveira (2008,

p. 43) ressalta a importância em “estabelecer recursos e procedimentos metodológicos – subordinados a objetivos pedagógicos – que conduzam ao diálogo e à interação entre discentes e educadores, que, separados fisicamente, devem estar sintonizados de modo que a mediação tecno-pedagógica potencialize o processo educativo”.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2008, p. 1) há um consenso em torno da ideia de que a “EaD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas, em sua maioria, sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora”. Assim, o sistema educacional tem a função de fortalecer e validar publicamente essas aprendizagens, em que “os múltiplos saberes” configuram-se numa verdadeira rede de “interações e intertextualidades”, e onde “os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros” (SANTOS, 1997, p. 45-46).

Para Moore e Kearsley (2007, p. 241), “o sucesso de toda iniciativa em educação a distância depende de um sistema eficaz de monitoramento e avaliação, pois estes procedimentos é que darão pistas sobre as dificuldades dos alunos”. É a concepção de aprendizagem vigente em um curso na modalidade a distância que orienta a forma de avaliação adotada. Criar condições para que o aluno seja capaz de construir seu próprio conhecimento e avaliar esse processo de construção não é uma tarefa fácil (OLIVEIRA, 2010).

Isso significa dizer que não se trata apenas de cumprir uma exigência legal, mas, sobretudo, de contribuir eticamente para que a transformação aconteça no processo de ensino-aprendizagem.

2.4.2.1 AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – AVAs

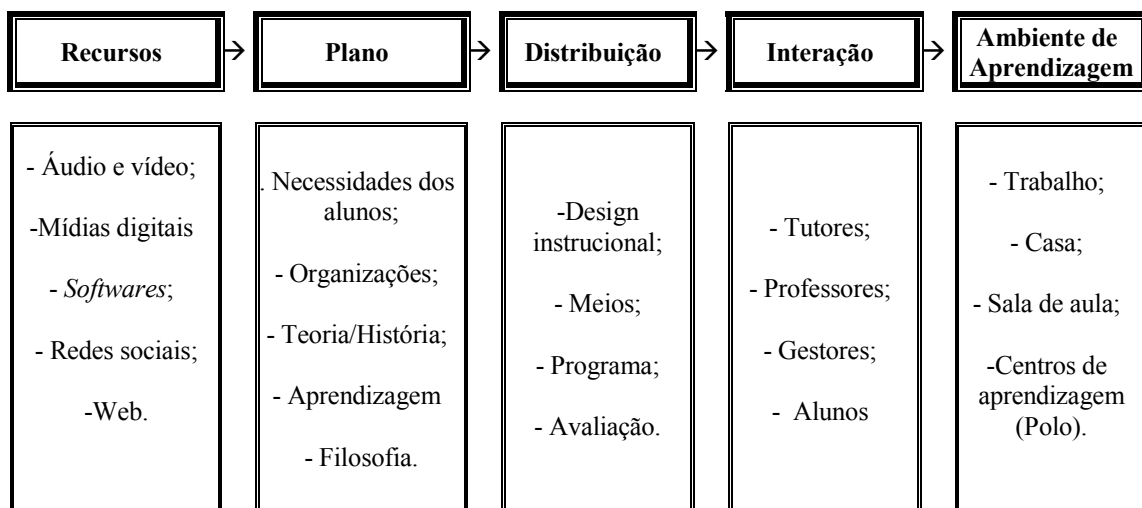
O processo de ensino e de aprendizagem em ambientes virtuais depende da interação entre alunos e professores, fundamentalmente da participação ativa e do envolvimento do aluno na construção do seu próprio conhecimento, bem como de toda a estrutura pedagógica da instituição (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007). Assim sendo o AVA caracteriza-se por:

Mídias utilizadas no *ciberespaço* para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente. (PEREIRA; SCHMITT; DIAS, 2007, p. 4).

Percebe-se nesta definição de ambiente virtual que a aprendizagem acontece por meio da construção compartilhada do conhecimento, uma clara intenção do uso das mídias para promover a colaboração e cooperação do outro para com o outro com vistas a desenvolver uma cultura baseada em conhecimento compartilhado entre o grupo, o que Lévy (2007) denomina de inteligência coletiva.

Moore e Kearsley (2007) ajudam a desenhar um modelo sistêmico para tentar explicar a dinâmica do processo de aprendizagem em ambiente virtual, conforme a seguir:

FIGURA 1 – MODELO SISTÊMICO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



Fonte: Adaptado de Moore, Kearsley (2007).

Entretanto, os AVAs serão de fato ambientes interativos e colaborativos se as ferramentas síncronas e assíncronas disponíveis adquirirem significado tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. As ferramentas mediáticas apenas fazem a mediação dos processos de interação entre professor e aluno, mas o sentido e o significado dessas ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem dar-se-á pelo uso intencional dos seus participantes, isto é, pelo modo como são utilizados (PRIMO, 2008, p. 56).

Neste estudo, o termo interação significa a “ação entre”, comunicação, “ação compartilhada”, os participantes da interação, aqui são chamados de atores (PRIMO, 2008, p. 56). Para o MEC (2007, p. 10) a aprendizagem compartilhada e a colaboração por meio da ação compartilhada são fundamentais para o processo de comunicação e devem ser garantidas no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado”. Primo (2008) complementa que as interações que acontecem no *ciberespaço* são ações entre os agentes sempre do ponto de visão

relacional. Concordando com esta assertiva, Tortoreli (2011) ressalta o caráter de potencialidade dos ambientes de aprendizagem e suas características de aprendizagem colaborativa, interatividade e interação:

Tal potencialidade se dá pelo entendimento de que o centro da discussão não está nas tecnologias disponíveis, tampouco no atual estágio em que elas se encontram, mas na relação entre professores e alunos diante das mesmas. Pensar as tecnologias para além da relação de passividade entre professores e alunos é fazer uso delas adequadamente. Sendo assim, é preciso explorar o potencial dessas ferramentas e pensá-las para além de um mero espaço para a distribuição de conteúdos. (TORTORELI, 2011, p. 104).

Essas afirmações indicam que as tecnologias precisam mediar os debates e as conversações de modo a ampliar-se o espaço da troca de informações, de diálogo e de possibilidade de construção do conhecimento. A interação mediada pela mídia propicia a colaboração entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem, assim o foco recai na produção do conhecimento e não no uso da mídia em si.

2.4.2.2 O PROFESSOR NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A globalização e a era da informação e do conhecimento sinalizam uma nova sociedade e uma nova realidade, na qual a educação deve, acima de tudo, vincular-se às práticas sociais e ao mundo do trabalho. Com isso, faz-se necessário investir na formação e desenvolvimento profissional dos educadores. O docente que ministra disciplinas no ensino a distância necessita conhecer o uso pedagógico dos recursos de mídia e internet.

As novas formas de conceber o conhecimento exigem modelos pedagógicos adequados, onde a discussão sobre currículo e métodos de ensino-aprendizagem trazem novas exigências ao debate pedagógico na universidade. A preparação pedagógica do professor para o uso das mídias digitais é reforçada por Moran (2005), Mota (2014) e Oliveira (2003), que dizem que existem limitações quanto ao uso das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem e que a adoção das TICs - tecnologias da informação e comunicação - na educação têm se mostrado, muitas vezes, em uma dimensão instrumental e técnica, em que os recursos são modernos, mas as práticas são antigas e tradicionais.

O uso das tecnologias na EaD implica uma mudança radical: do ensino centrado no professor, para o ensino centrado no aluno, o que, para muitos, parece uma diminuição do papel do professor, que passaria a ser um simples facilitador do processo de aprendizagem. Enfim, é o velho receio de que o professor seja substituído pelos meios, pela máquina. (MORÉ, et al. 2012, p. 11).

Percebe-se a preocupação com a conservação da didática instrumental onde o professor apenas facilita e orienta o aluno. No modelo de educação crítica, para dar conta do conhecimento em rede, das teias de relações, o professor deve ser mediador entre o conhecimento e o aluno, criar situações de aprendizagem que conduzam para o desenvolvimento de um aprendizado colaborativo, participativo e crítico, de forma que se atendam às necessidades de cada aprendiz. Cabe então ao professor “criar situações de aprendizagens significativas, mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem” (LÉVY, 1999, p. 171).

Nesse sentido, os AVAs ultrapassam os muros da IES e da sala de aula permitindo que professores e alunos se conectem e que o processo de construção do conhecimento aconteça por meio de um sistema de comunicação das redes virtuais, mais popularmente a internet, pois via *chats*, listas de discussão, e-mail, fóruns, redes sociais como Facebook, Orkut, MSN e outros, eles vão mantendo contato, trocando informações, sanando dúvidas e criando discussões sobre variados assuntos e temas, participando de uma cultura digital que permite a integração de diferentes usuários, em diversas localidades, por meio do *ciberespaço* e da *cibercultura* (CASTELLS, 2003).

O professor como mediador tem como base a concepção pedagógica fundada na teoria da interação e da comunicação que acontece a partir de processo dialógico, onde o professor e o aluno são sujeitos do ato de aprender, o que permite compreender que essa comunicação não está mais baseada na verticalidade, mas na horizontalidade (OLIVEIRA, 2010). A mediação pedagógica na EaD:

Ultrapassaria a função de tirar as dúvidas do aluno, ou mesmo ser apenas o motivador da aprendizagem. Nesse momento, o tutor passaria a ser aquele que auxilia o aluno no processo de ensino-aprendizagem e que promove a interação do sujeito com o conhecimento, mas também aquele que promove a interação entre os mesmos. (TORTORELI, 2011, p. 104).

Estas colocações indicam que na EaD o professor “tutor” não é aquele que detém todo o conhecimento, tido como “enciclopédia”, ou, também, como o transmissor de conteúdos prontos e acabados, mas é aquele que intervém e orienta o aluno quando necessário. Neste caso a intervenção pode ser entendida como:

[...] uma ação orientadora global, chave para articular a instrução e o educativo. O sistema tutorial compreende, dessa forma, um conjunto de ações educativas que

contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia, e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno. (SOUZA et al. 2010, p.10).

Assim, fica evidenciada uma relação dialógica entre professor e aluno, uma pedagogia ativa, da dúvida e da pergunta que conduz a autonomia do aluno. Para Freire (2003, p. 17), o professor precisa transformar a sala de aula em espaço de diálogo, de modo que os alunos possam construir sua autonomia cognitiva. “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem, não educa para a cidadania, mas para a subserviência”. Não há docência sem decência, assim como não é possível haver ensino sem a pesquisa sem a dúvida e a inquietude.

Isso significa dizer que na era da informação e do conhecimento o aluno e o professor devem interagir de modo que o aluno se torne autor da sua própria aprendizagem. Nesta lógica, cabe ao professor também ser autor da sua própria prática, criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação, comunicação, interação e confronto de ideias dos alunos, enfatizando o seu papel como mediador do processo. Para Almeida (2002) cabe ao professor promover o desenvolvimento de atividades que estimulem o envolvimento e livre participação do aluno, gerando, assim, um processo de interação e coautoria.

Para Siemens (2004), a interação e a troca de experiências no *ciberespaço* tornam-se o tema central. Para Kenski (2008), “o fluxo de interações nas redes e a construção, a troca e o uso colaborativo de informações mostram a necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais” (KENSKI, 2008, p. 48).

A ideia de que a era da informação exige visão sistêmica e modelos pedagógicos adequados também está no pensamento de Blanch (1994), quando diz que os principais obstáculos encontrados na adoção do uso das tecnologias e do ensino a distância são:

- a) A falta de percepção, por parte da comunidade universitária, dos benefícios gerais da educação a distância e do uso das novas tecnologias;
- b) A ausência de incentivos para o aprimoramento do corpo docente;
- c) A aventura de muitos em ir para a educação a distância sem ter qualquer tempo de experiência;

Neste sentido, Lames (2011) concluiu em seu estudo que as limitações do uso das novas tecnologias na prática pedagógica não são referentes ao domínio e ao uso de ferramentas de informática, mas sim ao modo como são utilizados e seu impacto na

aprendizagem dos discentes. Ressalta, ainda a pesquisadora que todos os educadores, e não apenas alguns entusiastas, sejam familiarizados e conhecedores das formas de utilização das novas ferramentas tecnológicas na educação.

Por fim, professores e alunos podem beneficiar-se com as oportunidades que o uso da tecnologia na educação a distância pode trazer, pois esta tem potencial para auxiliar na aprendizagem, diminuindo distâncias, otimizando tempo, reduzindo custos de impressão com materiais, e, ainda, criando aulas mais criativas, dinâmicas e interativas.

2.5 PARADIGMAS CIENTÍFICOS E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

O cenário atual, pela rapidez da informação e a facilidade de interação entre as pessoas por meio das mídias digitais a tecnologia, precisa ser conhecido e compreendido pelos seus usuários. Na prática educativa, a utilização da tecnologia deve servir para que o aluno seja ativo e autônomo (FREIRE, 2003).

Para que haja a interação entre discente e docente por meio do uso das tecnologias na educação, faz-se necessário que as duas partes tenham total conhecimento do uso dos recursos. Apenas disponibilizar a tecnologia para ambas as partes não é garantir seu uso na forma correta.

2.5.1 PARADIGMA TRADICIONAL

A abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem, segundo Mizukami (1986) é uma metodologia onde a transmissão do conhecimento humano é realizada em caráter cumulativo na instituição escolar. Em suma, transmissão única entre docente e discente por meio de aula expositiva. A autora ainda afirma que a escola tradicional não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas sim numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Desta forma, os pressupostos teóricos da escola tradicional alimentam as concepções e práticas educacionais que prosseguem no tempo sob as mais diferentes formas.

Neste mesmo pensamento, Saviani (1991) apresenta o caráter científico do ensino tradicional na qual suas origens foram estruturadas por meio de um método pedagógico, o método expositivo, que todos conhecem. Souza e Cunha (2009) apresentam as limitações do paradigma tradicional no ensino a distância:

O uso das novas tecnologias na sala de aula não garante um processo de ensino e aprendizagem inovador, centrado no aluno e nas suas necessidades. O professor tradicional que gosta das aulas centradas em si mesmo, por exemplo, tenderá a utilizar as novas tecnologias para concentrar ainda mais o processo, enquanto o professor quer conhece a importância de mudanças na sala de aula terá mais facilidade para pensar em formas de utilizar as tecnologias para modificar o processo tradicional e conservador que ainda prevalece em várias escolas. (SOUZA; CUNHA, 2009, p. 82-99)

Segundo Ferreira (1998, p. 781), “o ensino pode tornar-se muito mais eficiente e atraente quando se utiliza de tecnologias interativas”. O conhecimento técnico e o científico podem configurar-se como elementos centrais do processo educativo, constituindo-se em seu fim quando na realidade deveriam ser seus instrumentos (ROZENDO et al., 1999). Neste sentido:

O desafio da docência do ensino superior está em superar o modelo centrado no professor em que o repasse de conteúdo é o ato central e a repetição do aluno, ato de aprendizagem, e se transforme num ato em que coabitem tanto do dizer da ciência – por meio ou não do dizer do professor - quanto a leitura da realidade e a ação sobre ela, da qual o aluno como futuro profissional terá de dar conta. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002 p. 211).

O sucesso na utilização das tecnologias, como recursos pedagógicos no âmbito das disciplinas ainda é lento e não proporciona a qualidade que se deseja para a educação. Para Moran et al. (2000, p. 22), "o uso de mídias interativas em sala de aula pode estimular o interesse dos alunos e facilitar a aprendizagem significativa de conceitos". Importante ressaltar que o saber tecnológico não é prerrogativa única e exclusiva do docente. O aluno, quando escolhe uma modalidade de ensino que utiliza da tecnologia como meio didático, também deve saber utilizar os recursos, sendo necessária a realização de uma pesquisa prévia para avaliar se o discente tem capacidade de gerenciar os recursos tecnológicos necessários, e se o acesso é fácil.

Exemplifica-se tal fato com a disponibilização de um vídeo de alta resolução em um AVA, para que o aluno o assista e comente. Ora, como este assistirá se não tiver em suas mãos equipamento compatível? O método utilizado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem é de fundamental importância para o sucesso do aprendizado do aluno.

Além da disponibilidade de possuir conhecimento e recursos tecnológicos, os alunos precisam estar preparados para ingressarem no ensino superior, em especial, no ensino a distância, que requer mais disposição e interesse em aprender. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 229-230), após realizarem uma pesquisa com 140 professores de uma instituição de educação superior, relacionaram algumas complicações presentes nos alunos que frequentam o ensino superior, as quais resume-se abaixo:

- a) desmotivação e ausência de comprometimento com a própria aprendizagem;
- b) passividade; individualismo. Interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma;
- c) falta de disciplina, hábitos de estudo insuficientes;
- d) falta de nivelamento em conhecimentos básicos, pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação;
- e) dificuldades na interpretação de textos, elaboração de laudos e pareceres e redação, leitura;
- f) raciocínio lento, falta de análise crítica;
- g) alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral;
- h) indisponibilidade para estudo, ausência de tempo e organização para estudo, em especial, fora de sala de aula;
- i) aluno que trabalha e estuda ao mesmo tempo.

Segundo Ferreira (2012, p. 27), “toda a atividade ou ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento é mediada socialmente, tanto simbolicamente, por meio de signos internos e externos, quanto pelo uso da linguagem, ou, ainda, pela ação de outro sujeito”. A linguagem não se refere apenas à fala, mas às diferentes formas de interação que o homem tem criado historicamente para interagir com toda a sociedade também.

A seguir será discutido o paradigma complexo do conhecimento e o modelo de educação crítica na educação a distância.

2.5.2 PARADIGMA COMPLEXO

A evolução tecnológica pode facilitar o processo de comunicação e possibilitar a interação social, desde que usada no momento apropriado e da forma correta. Para Vygotsky (1989), as interações sociais influenciam a formação do indivíduo, fornecendo instrumentos e

símbolos carregados de capital cultural que fazem a mediação do indivíduo com o mundo, fornecendo-lhes elementos para a formação dos mecanismos psicológicos superiores, fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

De acordo com essas ideias, a docência no ensino superior, na era da informação, deve acontecer em ambientes interativos, seja ela presencial ou mediada pelas TICs. A partir disso, Cunha (2008) diz que a formação de professores universitários tem sido objeto de discussão. Para que o docente consiga interagir com as mídias e produzir conhecimento deve saber como fazer uso da tecnologia empregada no ensino. Perrenoud (1999) diz que é preciso preparação de professores para atuarem com maior interatividade, com prática reflexiva, estimulando a inovação e a cooperação. É preciso dinamismo, que estes professores saibam trabalhar em equipe, buscando e selecionando informações. Assim, decisões são possíveis de serem tomadas, bem como a autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem.

As novas tecnologias têm impactos significativos na aprendizagem autônoma dos estudantes também, pois permitem que esses se aprofundem nos assuntos de seu interesse, uma vez que poderão realizar pesquisas fora da sala de aula, independentemente da presença ou não do docente, buscando alternativas para construir conhecimento e gerando, assim, a sua aprendizagem. Celerino e Pereira (2008, p. 13) afirmam que:

[...] cabe ao docente investir na formação de suas competências, principalmente naquelas consideradas deficientes pelos estudantes, como a capacidade de desafiar o alunado, as formas de avaliação e, por que não, no entusiasmo ao ensinar, uma vez que eles (docentes) são responsáveis pela motivação dos alunos em sala, e como será possível contagiar os outros se não existe a chama do amor pelo seu ofício ou disciplina. (CELERINO; PEREIRA, 2008, p. 13).

O docente que atua no ensino superior necessita adequar suas práticas pedagógicas à atual sociedade da informação, que, cada vez mais, exige habilidades que não têm sido desenvolvidas de forma objetiva na formação docente. Importante destacar que a “capacidade das novas tecnologias de propiciar aquisição de conhecimento, individual e independente, implica em um currículo mais flexível, o qual desafia o currículo tradicional e a filosofia educacional predominantes” de aulas tradicionais expositivas (MERCADO, 1999, p. 46). Para que haja as mudanças necessárias, os docentes precisam participar ativamente da capacitação tecnológica e conduzir a educação superior para um processo colaborativo e reflexivo.

A maioria dos professores que realiza as atividades de ensino por meio do uso de tecnologias assume o papel de facilitador ou moderador durante a interação, posicionamento

contrário ao do modelo presencial, já que assume, neste caso, a responsabilidade pela execução da aula e da geração do conhecimento no aluno (SHERRY, 2000). Em acordo com essas ideias:

Cabe ao professor decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas diversas atividades e contextos de comunicação em rede, optando, por exemplo, por se excluir de discussões e dando mais liberdade para os alunos; ou, por outro lado, mantendo uma forte presença na conversação para corrigir, informar, opinar, convidar alunos para participar. (TAVARES, 1999, p. 5).

Conforme observa-se, o professor tem papel fundamental. Para Kenski (2003), o domínio das novas tecnologias pelos docentes pode permitir a estes a recusa diante de um projeto tecnológico que julgarem sem qualidade educativa. Permite que tirem o melhor proveito das ferramentas disponíveis para auxiliar no processo de ensino.

No âmbito educacional, pode-se dizer que as TICs estão trazendo, quando usadas de forma pertinente, mudanças ao processo de ensino-aprendizagem e renovando a relação do usuário com a imagem, texto e conhecimento. Docente e discente passam a desempenhar um novo papel, e o conhecimento passa a ser construído de forma colaborativa e participativa.

O docente passa a ser um mediador entre o discente e o conhecimento, criando situações que conduzam o aprendiz a ser dirigente do seu próprio conhecimento e aprendizagem, desenvolvendo a sua “aprendizagem autônoma”. Entende-se como aprendizagem autônoma, segundo Silva (2004, p. 4), “o processo participativo no qual o aprendiz deva ser responsável pela sua aprendizagem. Portanto, sua participação deve ser ativa, o que não subentende a eliminação do professor na gestão da atividade de ensino”. Ou seja, o aprendiz deva ter a autonomia (capacidade de decidir), sobre a construção do seu conhecimento, sem eliminar o educador deste processo, já que o docente, por possuir maior conhecimento, é útil ao administrar atividades que auxiliem o discente a construir seu próprio aprendizado.

O papel do professor mediador diante das novas tecnologias orienta-se por uma proposta de educação superior onde:

A educação tecnológica, baseada na concepção de uma educação transformadora, progressista, vai além de uma proposta de ensino na escola, para aprofundar-se junto ao projeto político-pedagógico dessa instituição que, por certo, nos dias atuais, deve integrar as diferentes categorias do saber, fazer, ou do saber-fazer para uma grande categoria do saber-ser. (GRINSPUN, 1999, p. 64).

Conforme Moran (1999), o papel do professor não é somente o de coletar informação, mas de escolhê-la e trabalhá-la, confrontando visões, metodologias e resultados. Neste pensamento, o professor não pode ser apresentado como um mero "informador", mas sim como o principal coordenador do processo de ensino-aprendizagem, estimulando, acompanhando a pesquisa, debatendo os resultados.

Neste processo, Almeida (1999) apresenta a outra ponta: o aluno, o qual deixa de ser o receptor de informações para tornar-se o responsável pela aquisição de seu próprio conhecimento usando o computador e as mídias para buscar, selecionar e inter-relacionar informações significativas na exploração, reflexão, representação e depuração de suas próprias ideias e construção do conhecimento.

Sob a mesma perspectiva, Lames (2011) postula que o atual cenário educacional exige formação dos professores, ou seja, saber como usar as novas mídias para potencializar a aprendizagem do discente. A cultura digital impõe a necessidade de uma nova postura do professor diante da informação e da comunicação - ou seja, que atue como educador (LÉVY, 2007). Entende-se que um ensino crítico e inovador, que desperte a motivação e a participação dos discentes, exige métodos apropriados, bem como recursos tecnológicos aliados nessa.

Castro (2003) afirma que uma das estratégias básicas da EaD pressupõe uma grande ênfase no autoaprendizado e, portanto, o interesse do aluno no aprendizado. O aluno deve ser incentivado a estudar e pesquisar de modo independente, em caráter extraescolar, com o intuito de fortalecer o aprendizado colaborativo, dinamizar a comunicação e a troca de informação entre os alunos e, ainda, como forma de consolidar a aprendizagem por meio de atividades individuais ou em grupo.

O estudo realizado por Petry, Domingues e Borges (2014), cujo objetivo foi o de avaliar o panorama da expansão do ensino a distância no norte do Brasil, apontou que a EaD avançou para esta região geográfica nos últimos dez anos, entretanto, a presença gritante da desigualdade social e o baixo alcance da internet limitam e privam a implantação dessa modalidade de ensino. Com isso, os docentes necessitam criar situações de aprendizagem onde as ferramentas de interação promovam a colaboração:

A educação a distância e as demais oportunidades decorrentes do uso apropriado das tecnologias digitais devem ser ingredientes imprescindíveis de qualquer estratégia educacional que permita ao Brasil cumprir suas metas com qualidade ao mesmo tempo em que promove a consolidação de instituições educacionais, tanto no setor público como privado, capazes de fazer frente aos desafios do mundo globalizado. (MOTA, 2014, p. 28-40).

Estas ideias evidenciam o papel do professor diante do sucesso da EaD. Segundo Moran (2011, p. 48), no Brasil, existem, basicamente, dois modelos de educação a distância:

No primeiro, aparece mais o professor no papel tradicional, sendo observado pelos alunos ao vivo (tele aula), ou em aula gravada (vídeo-aula). Além das aulas, há leituras e atividades presenciais e virtuais (modelo de tele/vídeo-aula). No segundo modelo, o professor não “dá aula”, ele se comunica por materiais impressos e digitais, escritos de forma dialogada e com tutoria presencial em polos e/ou virtual, pela internet. Usa alguns vídeos eventualmente, não sistematicamente (modelo web). (MORAN, 2014, p. 48).

Tais observações indicam a existência de modelos pedagógicos e paradigmas educacionais vigentes na EaD que influenciam significativamente a qualidade da educação oferecida nessa modalidade de ensino. Independentemente da política adotada pela IES, a equipe multidisciplinar tem funções estabelecidas, onde os educadores e demais envolvidos devem atuar na elaboração do planejamento bem como na implementação e na gestão dos cursos a distância.

Essa equipe deve ser composta por profissionais que ficam responsáveis pela concepção pedagógica, produção, divulgação, tecnologia de suporte e processos de avaliação, tanto da aprendizagem, como da própria proposta de educação (BRASIL, 2007, p. 18). Tal equipe é composta pelo corpo docente, discente e técnico-administrativo a saber:

- a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância;
- b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;
- c) Corpo técnico-administrativo integrado ao curso e que presta suporte adequado, tanto na sede como nos polos;
- d) Apoio à participação dos alunos nas atividades pertinentes ao curso, bem como em eventos externos e internos.

Percebe-se, deste modo, a importância da qualificação dessa equipe composta por três categorias profissionais a saber: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo (BRASIL, 2007, p. 20). Em relação aos docentes de uma instituição de ensino superior que promova cursos à distância estes devem ser capazes de:

- a) Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) Selecionar e preparar o conteúdo curricular articulado aos procedimentos e

atividades pedagógicas;

- c) Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- d) Elaborar o material didático para programas a distância;
- e) Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem e, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
- f) Autoavaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância.

Já em relação a equipe de tutores, os referenciais de qualidade para a educação superior a distância (BRASIL, 2007, p. 20) estabelecem que ele deve participar ativamente da prática pedagógica e suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Sendo assim, para que um sistema de tutoria presencial e a distância seja de qualidade, na educação a distância, em ambas as atividades o domínio do conteúdo é imprescindível, permanecendo como condição essencial para o exercício das funções. Portanto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores, onde o tutor a distância atue:

A partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes, geograficamente distantes e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 20).

E o tutor presencial tem como função:

Atender os alunos nos polos, em horários pré-estabelecidos. Deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como sobre o uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação, tanto com os alunos, quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p. 20).

Para que os profissionais possam desempenhar suas funções com qualidade, o projeto pedagógico precisa apresentar uma proposta de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso como um todo, pela coordenação de cada disciplina do curso, pela coordenação do sistema de tutoria e outras de atividades concernentes. É

preciso a apresentação dos currículos e outros documentos para comprovar a qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição pode indicar uma política de capacitação e atualização permanente desses profissionais. Arriada e Lanzarini (2008) defendem outras atribuições da tutoria, tais como:

- a) Auxiliar os alunos na compreensão dos serviços da instituição e sobre a estrutura do curso e do programa;
- b) Orientar os alunos sobre a comunicação *online* adequada e as demandas da aprendizagem a distância;
- c) Promover atividades de socialização e estimular processos cooperativos de aprendizagem;
- d) Controlar a frequência e a participação dos alunos e repassar ao professor (a);
- e) Auxiliar na realização das atividades pedagógicas propostas pelo (a) professor (a);
- f) Acompanhar o processo de construção coletiva, identificando pontos a serem problematizados, aprofundados e articular ações, juntamente com o (a) professor (a) da disciplina, na tentativa de atender às necessidades de formação observadas; auxiliar na realização e correção de avaliações, quando solicitado pelo (a) professor (a).

Tendo em vista essas atribuições importantes e complexas, segundo os autores torna-se relevante que as instituições criem processos seletivo para tutores que deverão atuar nos cursos oferecidos, visando a um melhor desempenho. Desta forma, o tutor deve possuir, no mínimo, título de especialista na área do curso oferecido, sendo este um pré-requisito fundamental para dar conta de questões que requerem domínio do conteúdo específico e, deste modo, para que possa contribuir no processo de construção coletiva do conhecimento.

Costa (2007) complementa explicando que o tutor a distância tem como base para seu trabalho a instituição de ensino, a partir da qual realiza mediação do processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, referenciados aos polos de apoio presencial. Já o tutor presencial exerce sua função nos polos junto aos estudantes, em horários previamente estabelecidos, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos e às tecnologias utilizadas nos cursos.

Visando melhor complementar as explicações sobre o corpo docente de uma modalidade de educação a distância Moore e Kearsley (2007) entendem que existem três tipos de docentes: o professor conteudista, professor tutor presencial e o professor tutor a distância, cujas funções estão no quadro a seguir.

QUADRO 5 – CARGOS E FUNÇÕES DOS DOCENTES NA EAD

Tipos de cargos na docência a distância	Funções
Docentes - Professores Conteudistas	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto pedagógico, selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado aos procedimentos e às atividades pedagógicas; - Elaborar objetivos referentes aos conhecimentos, fatos, conceitos, às habilidades e atitudes; definir a bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas, quanto complementares; - Elaborar o material didático para programas a distância e fazer-se realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem;
Tutores presenciais (polo) e tutores a distância	<ul style="list-style-type: none"> - Assegurar a flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial; - Atender satisfatoriamente dentro de determinada proporcionalidade em relação ao número de estudantes; - Participar continuamente de programas de aperfeiçoamento com vistas ao domínio específico de conteúdos; - Possuir domínio das TICs disponíveis no curso e possuir sólidos fundamentos sobre EaD e sobre o modelo de tutoria adotado pela instituição.

Fonte: Adaptado de Moore; Kearsley (2007).

No que concerne ao corpo técnico-administrativo, este tem por função oferecer o apoio necessário para a plena realização dos cursos ofertados, atuando na sede da instituição junto à equipe docente responsável pela gestão do curso, e nos polos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses profissionais envolvem duas dimensões principais: a administrativa e a tecnológica.

Em relação as funções da área tecnológica, os profissionais devem atuar nos polos de apoio presencial em atividades de suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, bem como nos serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos, enquanto que a atuação destes profissionais, nas salas de coordenação dos cursos ou nos centros de educação a distância das instituições, tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, assim como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática (BRASIL, 2007, p. 23).

Atualmente, a educação a distância começou a ser vista, pelas universidades

brasileiras, como imprescindível, uma alternativa possível e viável. Várias experiências em EaD já se encontram em andamento e, em termos de graduação, em particular cursos de Licenciaturas, já estão se consolidando no país.

Estes pontos de vista demonstram que a formação do professor universitário precisa de atualização para que ele “possa desempenhar com qualidade seu papel diante da formação de cidadãos aptos a desempenharem tarefas complexas e dispostos a enfrentarem os desafios das novas e desconhecidas demandas, fazendo intenso e consciente uso de tecnologias inovadoras, é o que se deseja de uma educação contemporânea” (MOTA, 2014, p. 28-40).

A melhoria da qualidade da educação não depende apenas das tecnologias, mas de política que contemple atualizações curriculares e processos formativos dos educadores. Na modalidade de educação a distância, as mídias digitais devem ser utilizadas como recurso pedagógico de modo a tornar a socialização do conhecimento a interatividade e a aprendizagem mais significativas.

2.6 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Para Palhares e Rodrigues (1990), a contabilidade já fazia parte do dia a dia da sociedade desde o início da civilização, e vem evoluindo à medida que o homem busca maior conhecimento sobre seus bens e sobre suas riquezas. A contabilidade, como ensino no Brasil, pode ser destacada a partir da instituição de Aulas de Comércio do Rio de Janeiro no século XIX. No século XX, as aulas abrangeram o ensino comercial, a criação do ensino superior e a pós-graduação. Peleias et al. (2007. p. 23) destacam alguns marcos do ensino da contabilidade no Brasil conforme a seguir:

- Século XIX (1808) Aulas de Comércio
- Século XIX (1890) Instituto Comercial – Rio de Janeiro
- Século XX (1910) Ensino Comercial
- Século XX (1920) Curso Profissionalizante
- Século XX (1940) Ensino Superior
- Século XX (1970) Pós-Graduação *Stricto Sensu*

De acordo com esta divisão, Lima (2006, p. 1) diz que a contabilidade possui quatro etapas em sua evolução, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 6 – MARCOS HISTÓRICOS DA CONTABILIDADE

Período	Características
Contabilidade Mundo Antigo	Período que se inicia com a civilização do homem e vai até 1202 da era cristã.
Contabilidade Mundo Medieval	Período que vai de 1202 da era cristã até 1494, quando apareceu o <i>Tractatus de Computis et Scripturis</i> (Contabilidade por Partidas Dobradas), de Frei Luca Pacioli, publicado em 1494; enfatizando que a teoria contábil do débito e do crédito corresponde a teoria dos números positivos e negativos, obra que contribui para inserir a contabilidade entre os ramos do conhecimento humano.
Contabilidade Mundo Moderno	Período que vai de 1494 até 1840, com o aparecimento da Obra “ <i>La Contabilità Applicata Alle Amministrazioni Private e Pubbliche</i> ”, da autora de Francesco Villa.
Contabilidade do Mundo Científico	Período que se inicia em 1840 e continua até os dias de hoje.

Fonte: Adaptado de Lima (2006).

Uma análise mais voltada para o surgimento do ensino da contabilidade no Brasil mostra que em 1902 foi criada, em São Paulo, a Escola Prática de Comércio, que se tornou referência no ensino comercial ao lado da Academia do Comércio do Rio de Janeiro. Em 1946 foi instituída a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas – FCEA e, posteriormente, foi criada a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA, que lançou a base do primeiro núcleo de pesquisas contábeis.

[...] foi com a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, em 1946, e com a instalação do Curso de Ciências Contábeis Atuariais, que o Brasil ganhou o primeiro núcleo efetivo, embora modesto, da pesquisa contábil nos moldes norte-americanos, isto é, com professores dedicando-se em tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor. (IUDÍCIBUS, 2010, p. 41)

Após a criação da Escola de Prática de Comércio de São Paulo, o ensino técnico da contabilidade sofreu algumas alterações, com novas especificidades do conhecimento, tais como a de perito em contabilidade. Após as mudanças nos cursos técnicos, o ensino da contabilidade foi reorganizado em dois ciclos, o primeiro com cursos comerciais básicos e o segundo com cursos de formações.

O ensino superior em Ciências Contábeis, ou a graduação, surge em 1945 por meio de Decreto-lei 7988 de 21 de setembro de 1945, com duração de 4 anos, e desde então o

estudante da graduação em Ciências Contábeis recebe o título de Bacharel em Ciências Contábeis.

O artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 10/2004, pressupõe-se uma informação abrangente e propõe conteúdos obrigatórios para formação básica, profissional e teórico-prática no curso de Ciências Contábeis. Tais conteúdos são:

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

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

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade. (BRASIL, 2004, p. 2)

Para isso, o profissional formado em Ciências Contábeis precisa desenvolver competências necessárias para o exercício da sua profissão. Leal, Soares e Sousa (2007) destacam que o profissional formado em Ciências Contábeis deve demonstrar uma visão sistêmica da atividade contábil, aplicando adequadamente a legislação pertinente às funções contábeis, e, ainda, desenvolvendo, analisando e implantando sistemas de informação contábil e de controle gerencial, além de, por fim, exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas por meio da legislação específica, dentre outras.

O artigo 4º da Resolução CNE/CES 10/2004 propõe que a formação acadêmica deve possibilitar competências profissionais que revelem condições do aluno:

I – Utilizar adequadamente a terminologia das Ciências Contábeis e Atuariais;

II – Demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

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

IV – Aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

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

VI – Exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de qualificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno

cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII – Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII – Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínio adequado aos diferentes modelos organizacionais (RESOLUÇÃO CNE/CES 10/2004).

Cornachione Júnior (2004, p. 188-190) afirma que a Comissão de Especialistas em Educação Contábil elaborou um documento a pedido do Ministério da Educação, em 1999, contendo uma proposta curricular detalhada para os programas de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. O citado documento foi submetido ao Ministério da Educação como forma de contribuição à elaboração do Parecer MEC/CNE/CES 146/2002 e sugere os seguintes conteúdos:

QUADRO 7 – CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS PROPOSTOS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

CONTEÚDO	TOPICOS SUGERIDOS
ADMINISTRAÇÃO	Teoria Geral da Administração Estratégia Empresarial Comportamento Organizacional
ECONOMIA	Teoria da Firma Cenários Econômicos e Economia Internacional Economia de Empresas
DIREITO	Legislação Social e Trabalhista Direito Tributário Direito Comercial e Societário
MÉTODOS QUANTITATIVOS	Medidas de Tendência Central e de Dispersão Regressão e Correlação Análise de Série Temporal Cálculo Integral e Diferenciação
TEORIA DA CONTABILIDADE	História do Pensamento Contábil Ativo, Passivo e sua Mensuração Receitas, Despesas, Perdas e Ganhos e suas

	Mensurações Teoria do Patrimônio Líquido Princípios Fundamentais de Contabilidade e Harmonização Contábil
CONTABILIDADE FINANCEIRA	Princípios, Normas e Procedimentos Elaboração e Evidenciação das Demonstrações Contábeis
CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA	Contabilidade de Tributos Federais, Estaduais e Municipais Planejamento Tributário
CONTABILIDADE GERENCIAL	Métodos de Custeio Sistemas de Acumulação de Custos Análise de Custos Descentralização (Preço de Transferência e Centros de Resultado)
AUDITORIA	Controles Internos Princípios, Normas e Procedimentos de Auditoria Planejamento de Auditoria Papéis de Trabalho
CONTROLADORIA	Sistemas de Informações Processo de Planejamento, Execução e Controle Avaliação de Desempenho Responsabilidade de Prestação de Contas (Accountability)

Fonte: Cornachione Júnior (2004, p. 189).

Segundo o parecer MEC/CNE/CES 146/2002 os conhecimentos complementares necessários na construção do aprendizado da Ciência Contábil devem acontecer por meio de disciplinas optativas, conforme demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO 8 – CONTEÚDOS COMPLEMENTARES PROPOSTOS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

CONTEÚDO	TOPICOS SUGERIDOS
ADMINISTRAÇÃO	Teoria da Comunicação (semiótica) Sociologia das Organizações Contabilidade de Recursos Humanos Jogos de Empresas
ECONOMIA	Análise de Cenários Econômicos e Financeiros Procedimentos para Abertura, Manutenção e Encerramento de Empresas

DIREITO	Aquisições, Fusões, Incorporações, Cisões, Privatizações, etc.
MÉTODOS QUANTITATIVOS	Análise de Riscos e de Carteiras de Investimento Informação Contábil para Decisões de Crédito
TEORIA DA CONTABILIDADE	Contabilidade Social Contabilidade Ambiental Demonstração de Valor Adicionado Balanço Social Contabilidade, Orçamento e Auditoria Governamental
CONTABILIDADE FINANCEIRA	Contabilidade Internacional Contabilidade Inflacionária (Juros e Câmbio)
CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA	Contabilidade Financeira (Aspectos Legais)
CONTABILIDADE GERENCIAL	Leasing, Factoring, Hedging, Derivativos, Securitização Mercado de Capitais (Estrutura e Análise) Gestão Estratégica de Custos e Logística
AUDITORIA	Auditoria Interna Perícia
CONTROLADORIA	Sistemas de Informações Teoria e Análise de Sistemas Planejamento Estratégico, Tático, Operacional e Orçamento Gestão de Tecnologias e Processos Avançados de Produção Avaliação de Empresas
CONTEÚDO EXTRA	Trabalho de Conclusão de Curso Estágio Supervisionado

Fonte: Cornachione Júnior (2004, p. 190).

A matriz do curso foi instituída a partir das modificações trazidas pela internacionalização das normas contábeis (Lei nº 11.638/2007) e o aquecimento do mercado de trabalho, que, recentemente, atingiu a marca de 500 mil profissionais registrados em todo o Brasil. Para Araújo e Santana (2008, p. 2) “houve a necessidade de adequar a formação superior em contabilidade para a capacitação profissional para a prática do novo mercado” (ARAÚJO; SANTANA, 2008, p. 2).

2.6.1 A EDUCAÇÃO CONTÁBIL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

A educação contábil na modalidade a distância, deverá se organizar em consonância com o Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis e os princípios fixados pelos Pareceres e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Contabilidade, proposta ao CNE e pela SESu/MEC, considerando os seguintes pareceres e resoluções. Em relação a EaD tem-se o Decreto nº 5.622/05, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDB nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996. O capítulo I que trata das disposições gerais em seu art. 1º caracteriza a EaD como modalidade educacional, Art. 1º

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, MEC, 2007).

Este artigo é aqui destacado porque apresenta a base estrutural da EaD, propõe que o processo de ensino e aprendizagem deve dar-se com a utilização das TICs prevendo a separação temporal e geográfica de alunos e professores. O art. 1º, parágrafo primeiro, do capítulo I prevê que a educação a distância se organiza segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, sendo prevista, ainda, a obrigatoriedade de momentos presenciais nas seguintes situações:

- I Avaliações de estudantes;
- II Estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III Defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV Atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, MEC, 2007).

De acordo com o documento elaborado pelo MEC (2007) existe a necessidade da existência de referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância que devem compreender dimensões tais como: aspectos pedagógicos; recursos humanos e infraestrutura. Tais dimensões devem estar inseridas no Projeto Político Pedagógico (PPP), de todo o curso oferecido na modalidade a distância, e deve considerar os seguintes tópicos apresentados (MEC, 2007):

- I. Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem
- II. Sistemas de Comunicação
- III. Material Didático
- IV. Avaliação
- V. Equipe Multidisciplinar
- VI. Infraestrutura de Apoio
- VII. Gestão Acadêmico-Administrativa
- VIII. Sustentabilidade Financeira

Segundo estas dimensões o Projeto Político Pedagógico (PPP) precisa apresentar sua opção epistemológica de educação (paradigma científico), de currículo, de ensino, de aprendizagem e de perfil de profissional que deseja se formar. A partir disso, é preciso definir como será desenvolvido o material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação.

Os cursos de Ciências Contábeis das IES analisadas possuem matriz curricular que se diferem apenas no que se refere às particularidades regionais e locais. No que se refere a infraestrutura tecnológica dos cursos a distancia oferecidos pela IES investigadas houve ganho em termos de interatividade, especialmente por parte da IES “B” que passou a usufruir da plataforma de aulas interativas com transmissão ao vivo via satélite. Assim as duas IES passaram a ministrar suas aulas a partir das seguintes estratégias de ensino:

- Aulas Interativas: são aulas ministradas pelo professor da disciplina, com transmissão via satélite, em tempo real. Durante as aulas interativas o acadêmico poderá participar ativamente por meio de perguntas e socialização de ideias. Nas aulas são expostos os conteúdos apresentados no material impresso e também no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Estas aulas são enriquecidas com vídeos, entrevistas, filmes, animações, que são solicitadas e roteirizadas pelo docente.

- Aulas Gravadas, disponibilizadas via internet: são aulas ministradas pelo professor da disciplina, com transmissão via internet. O acadêmico poderá participar ativamente por meio de perguntas e socialização de ideias, enviando pelo AVA todos seus questionamentos que serão debatidos em mídias futuras durante as aulas interativas.

- Material Impresso: o material impresso da educação a distância é o apoio efetivo para os conteúdos abordados e fornece ao aluno condições de acompanhamento da programação desenvolvida nos encontros presenciais. Tem a finalidade de subsidiar, pedagogicamente, o trabalho desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

- Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): a aprendizagem é realizada por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que possui ferramentas de interatividade como fóruns e *chats* (plantão *online*), além de mural, textos complementares, bem como tutoria eletrônica para esclarecimentos de dúvidas nos momentos de autoestudo. No AVA o estudante encontra momentos de interação síncrona e assíncrona com os tutores *online* além de materiais que irão complementar a leitura do material impresso, atividades de autoestudo e atividades avaliativas que irão compor sua média.

As IES, com o objetivo de oferecer educação de qualidade, investem na infraestrutura tanto dos polos, quanto dos AVAs, disponibilizando recursos e ferramentas tecnológicas para as práticas pedagógicas tais como: laboratório de informática para o uso exclusivo dos alunos em seu polo local de estudo com programas, jogos educacionais ou simuladores, internet, salas multimídia, etc.

2.7 PESQUISAS SOBRE USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Este estudo tem como foco a preocupação com o uso crítico das tecnologias na educação, entende-se que as tecnologias em si não são agentes modificadores das práticas de ensino, mas tornam-se agentes de modificação através do modo como são utilizadas. A inserção das mídias digitais no âmbito educacional deve dar-se a partir de novos métodos e nova teoria de aprendizagem, pois as tecnologias devem contribuir para a formação de profissionais críticos, analíticos e autônomos (FREIRE, 2003).

O uso pedagógico das tecnologias na educação superior tem sido fonte de preocupação de vários pesquisadores brasileiros, dentre estes, destacam-se os trabalhos de Maia (2003); Kaufmann (2005); Menegotto (2006); Moreira e Kramer (2007); Szulczewski (2009); Souza e Cunha (2009); Martins (2009); Lames (2011); Carvalho et al. (2012); Leal (2012); Eyerkauffer, Fielz e Domingues (2013).

Maia (2003), em sua tese de doutorado, “O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior”, teve como principal objetivo criar um modelo conceitual de análise para identificar como as tecnologias de informação e comunicação (TIC) estavam sendo utilizadas no processo educacional dos cursos a distância nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. O estudo buscou também realizar uma análise comparativa a fim de identificar grupos que possuíam características similares tanto relacionadas aos projetos pedagógicos de seus cursos, quanto aos materiais utilizados, a estruturação dos cursos, as formas de interação aluno/professor, suporte ao aluno, público-alvo, tecnologias utilizadas e sistemas de avaliação adotados. A metodologia utilizada foi exploratória quantitativa, baseada na avaliação de 50 instituições de ensino superior espalhadas por todo Brasil. Os resultados da pesquisa indicam que o crescimento da demanda dos cursos a distância no Brasil. Concluiu ser necessário buscar uma linguagem pedagógica apropriada à aprendizagem mediada pelas diversas mídias disponíveis, estruturando processos, definindo objetivos e problemas educacionais. A estruturação deve dar-se por equipes especializadas, composta por pessoas que entendam de tecnologia, de pedagogia, e que trabalhem de forma coesa a fim de garantir uma melhor performance da aprendizagem do aluno.

Kaufmann (2005), em sua dissertação de mestrado, "Tecnologia da Informação em uma Instituição de Ensino Superior: Fatores que Influenciam sua Utilização", objetivou "identificar os fatores que influenciam a utilização da tecnologia da informação IES, na visão de seus alunos, professores e funcionários". O trabalho foi desenvolvido como uma pesquisa exploratória quantitativa e a coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de uma pesquisa *survey*, com questionário formado por um conjunto de perguntas fechadas e abertas. A pesquisa concluiu que diversos fatores influenciam diretamente a utilização da TI e outros que moderam essa utilização. O fator expectativa de performance influencia positivamente o uso da TI, ou seja, quanto maior a expectativa do usuário de que as tecnologias da informação impactem seu trabalho com melhorias e facilidades, maior é o seu uso. Este estudo foi importante para evidenciar que as mídias podem contribuir para a melhoria da educação, desde que utilizadas de forma crítica. Elas podem trazer facilidades ao trabalho educacional.

Menegotto (2006), em sua dissertação, "O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior", objetivou "investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas *online* na utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)", da UNISINOS, como apoio ao ensino presencial. A metodologia envolveu pesquisa exploratória e análise qualitativa de dados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de diferentes áreas do conhecimento que utilizavam o AVA como apoio presencial durante o desenvolvimento do processo educacional, além de observadas as Comunidades Virtuais de Aprendizagem nas quais os mesmos professores constituíam-se e orientavam. Os resultados mais significativos foram: a constatação que os saberes docentes vão se constituindo de diferentes maneiras, porém a formação pedagógica se estrutura principalmente por meio da prática pedagógica; vários são os fatores que influenciam os sujeitos na formação de concepções em relação a como ocorre a aprendizagem; as práticas pedagógicas *online* nem sempre são coerentes com o discurso epistemológico dos sujeitos; o AVA, na maioria dos casos, é um ambiente propulsor de práticas pedagógicas reflexivas, favorecendo o aperfeiçoamento da ação docente. O estudo concluiu que o docente, quando realiza a interação com os demais sujeitos envolvidos no processo educacional, por meio do uso do AVA-UNISINOS, passa a compreender e amadurecer a prática pedagógica *online* e busca subsídios e apoio nas trocas realizadas entre seus pares. A prática *online* se constitui como um processo de aprendizagem, pois na medida em que o fazer pedagógico vai sendo desenvolvido, ele vai se transformando em novos saberes docentes, o que repercute também

na prática pedagógica do professor. As mídias, quando utilizadas como recurso pedagógico, trazem benefícios para a prática e a aprendizagem do aluno.

Moreira e Kramer (2007), em seu estudo, “Contemporaneidade, Educação e Tecnologia”, tiveram como objetivo avaliar o papel das tecnologias da comunicação e da informação na educação. A pesquisa teve caráter exploratório qualitativo e discutiu o que deveria ser compreendido por qualidade na educação, assim como examinou a concepção de uma formação, a ser construída nos cursos que preparam professores e gestores, capaz de imprimir outra qualidade à educação e de contribuir para que o uso dos recursos tecnológicos facilite a discussão da cultura e se coloque a favor de um projeto de emancipação. A pesquisa concluiu que uma educação de qualidade demanda, entre outros elementos, tanto uma visão crítica dos processos escolares, quanto usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias. A pesquisa discute a formação de professores formadores e que se responsabilizarão pela formação dos docentes para o uso pedagógico das mídias na educação.

Souza e Cunha (2009), em seu estudo, “Reflexões sobre a tecnologia educativa”, objetivaram refletir sobre o uso das novas tecnologias na educação e os impactos ocasionados com o uso de um *blog* em sala de aula de língua inglesa, assim como as crenças dos participantes a respeito desta ferramenta. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com uso do estudo de caso. Os resultados apontaram que o uso do *blog* foi positivo para os alunos, os quais aprovaram as atividades neles desenvolvidas, uma vez que despertou nos estudantes, e na docente, quebras de paradigmas sobre o uso da tecnologia na educação. As autoras concluíram que encontraram nos aprendizes e na docente muitos pontos positivos ocasionados pela interatividade, entretanto, foram relatados dificuldades e obstáculos no uso do *blog* e das “novas” tecnologias como ferramentas para o ensino e aprendizagem. Isso demonstra, por um lado, os benefícios das mídias na educação e, por outro lado, evidencia que o professor deve estar em constante aperfeiçoamento pois as mídias e as tecnologias se aprimoram fazendo com que cada vez mais se usufrua dos benefícios que elas trazem.

Martins (2009), em sua tese, “Tecnologias de informação e comunicação na educação: mudanças e inovação no ensino superior”, procurou analisar as mudanças na educação a distância no ensino superior público brasileiro com a difusão e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. Para isso, usou como metodologia a pesquisa exploratória. A pesquisa coletou dados de forma quantitativa qualitativa tomando como referência o período de 1990 a 2006. Foram analisados discursos de gestores (as) e docentes

que atuavam nas IES investigadas. Como resultado, baseado na opinião dos gestores e docentes que trabalhavam com a educação a distância, foi citado que a modalidade estudada aparece como uma forma de democratização do conhecimento, além de proporcionar a qualificação profissional, fator essencial para o desenvolvimento socioeconômico no contexto da globalização, mas também foram apontadas controvérsias em torno da educação a distância no ensino superior brasileiro. Por fim, a pesquisa concluiu que o uso de novas TIC's na EaD, no âmbito do ensino superior, não modificou, por enquanto, de forma significativa, a visão dos/as educadores/as sobre essa modalidade no Brasil. Este estudo evidencia a necessidade do envolvimento de todos na EaD e estes precisam conhecer e dominar o uso das mídias para que possam se incluir no mundo digital.

Carvalho et al. (2012), em seu estudo: " Fatores que afetam a intenção de uso do e-learning: um estudo com professores de cursos de graduação a distância de uma universidade federal", procuraram "identificar os fatores que influenciam a intenção de uso do e-learning de docentes de uma IES pública federal". Foi realizada uma pesquisa exploratória quantitativa cuja população foi formada por professores de todos os cursos na modalidade a distância oferecidos pela IES, e que se encontravam em andamento no segundo semestre de 2009, totalizando 84 docentes, sendo que 76 responderam ao instrumento de coleta de dados, representando a amostra da pesquisa. O estudo constatou que a intenção em continuar o uso do e-learning é influenciada pela percepção de que a tecnologia pode contribuir para a melhoria do desempenho dos professores. Em relação aos constructos comportamentais de utilização de sistemas de informação, a pesquisa verificou, por meio de uma série de indicadores, que os professores demonstram grande interesse em continuar lecionando no modelo de EaD. Isso evidencia um ponto positivo no uso das mídias. Estes indicadores ainda revelaram uma preocupação em relação à administração do tempo. Os docentes entenderam que há uma maior demanda de tempo e planejamento no trabalho com EaD. O estudo contribui para a presente pesquisa, em especial no que se refere ao método de pesquisa utilizado para estudar como os professores utilizam as mídias.

Em seu estudo, "Tecnologia da informação no ensino da contabilidade: Estudo realizado em duas instituições do estado de Santa Catarina", Eyerkauffer, Fielitz e Domingues (2013) tiveram como objetivo conhecer as aplicações da Tecnologia da Informação e de que forma estão contribuindo na melhoria do processo de ensino aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis em duas instituições de ensino superior do estado de Santa Catarina. A

pesquisa realizou-se por meio de um estudo descritivo-quantitativo, os dados foram coletados por meio de questionário com perguntas fechadas e abertas aos alunos, professores e coordenadores do curso de Ciências Contábeis da instituição A e B. A conclusão foi a de que as tecnologias passaram a ser utilizadas não somente pela vontade da IES, mas também motivada pela pressão dos acadêmicos. O estudo concluiu pela importância do uso das TICs tendo em vista a inovação no processo de ensino-aprendizagem dos cursos de Ciências Contábeis. A pesquisa revela uma avançada estrutura de TI das instituições pesquisadas. O estudo contribuiu para a presente pesquisa na indicação do método a ser utilizado em busca da visão dos professores sobre o uso das TICs como recurso pedagógico na EaD.

Lames (2011), em sua dissertação, “Docência no ensino superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica”, objetivou “investigar como os docentes de uma IES do estado de São Paulo estavam utilizando as mídias digitais em suas aulas.” Para atingir seus resultados, a pesquisadora utilizou uma pesquisa exploratória-qualitativa, por meio da coleta de dados através de questionário e entrevista. Como resultado, a pesquisa constatou que “as novas tecnologias estão presentes em sala de aula, entretanto, não têm proporcionado maiores avanços aos métodos tradicionais de ensino, pois, enquanto ferramenta de mediação pedagógica, ainda não estão suficientemente assimiladas pelos professores. As tecnologias digitais ainda não conseguiram otimizar o processo de ensino-aprendizagem, aproximando efetivamente o discente e os conteúdos de ensino. A aquisição e manipulação de informações por meio das novas tecnologias por si só não são suficientes, isto é, como técnica pela técnica não garantem a otimização do processo de construção do conhecimento pelos discentes. A intervenção por parte do educador é fundamental em vista da criação de um vínculo entre as experiências de vida do discente e o conteúdo acadêmico. Para que a integração das novas tecnologias na prática pedagógica seja efetiva e esteja condizente com as atuais orientações curriculares, é necessário que seja adotada uma política de formação continuada com o objetivo não só de garantir o domínio técnico de cada tecnologia ou *software* e suas potencialidades, mas também de garantir o domínio pedagógico e a maneira como essas ferramentas podem ser usadas em sala de aula, de modo a criar nas IES condições de sua efetiva utilização. Por fim, o estudo concluiu que os ganhos na aprendizagem do discente estão ligados à familiarização com as tecnologias digitais e à confiança em relação à sua utilização em sala de aula. Independentemente da geração a que o docente pertence e do contexto tecnológico em que viveu, ele é capaz de aprender e saber lidar com o novo, basta que esteja aberto à aprendizagem e encontre na IES fomento às suas experiências e a

oportunidade de desenvolver suas competências para o uso das novas tecnologias. Este estudo foi importante para a presente pesquisa, pois o método serviu para nortear a construção do novo instrumento de pesquisa que busca delinear a percepção dos educadores sobre o uso das mídias como recurso pedagógico.

Leal (2012), em sua tese, "Fatores Determinantes do Uso de Inovação Tecnológica na Educação a Distância: um estudo com docentes dos cursos na área de negócios", identificou "os fatores que determinam o uso de inovação tecnológica na educação a distância (EaD)", na percepção dos docentes atuantes em cursos na área de negócios. Realizou uma pesquisa exploratória quantitativa. A amostra do estudo foi composta de 436 docentes que atuam ou já atuaram na modalidade EaD, nos cursos da área de negócios (Administração e Ciências Contábeis), oferecidos no Brasil. Os resultados encontrados indicaram os fatores determinantes para o uso de uma inovação tecnológica na EaD, introduzida pelo AVA, sob a ótica destes docentes. Constatou que "não foram todos os atributos analisados, propostos pelo TDI, que revelaram o efeito direto para o uso da inovação para os docentes investigados". Os atributos identificados foram: "a compatibilidade, que evidencia a consistência da inovação com seus valores, práticas e necessidades; a vantagem relativa, em que a inovação é percebida como melhor que seu precursor; e a demonstração de resultado, em que os docentes compreendem os resultados tangíveis com o uso da inovação". Os resultados sugerem que "o AVA é bem visto e que poderá ser utilizado com maior intensidade, quando atende às necessidades pedagógicas dos docentes e expressa melhor utilidade que outras práticas". O estudo se relaciona com esta pesquisa quanto à avaliação dos docentes no que se refere ao uso pedagógico das mídias, nível de conhecimento adquirido e necessidades de formação para a atuação na EaD.

Szulczewski (2013), em sua dissertação, "Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si", teve como objetivo problematizar a constituição do professor do Ensino Superior que atua ou já atuou na EaD. O estudo utilizou da metodologia de pesquisa descritiva qualitativa, com o uso de entrevistas-narrativas para coleta de dados com professores de diferentes IES que atuam ou já atuaram na EaD. Como resultado da pesquisa foram apresentadas discussões dos docentes acerca da área da educação a distância, dispondo de problematizações capazes de orientar ações que permitam gerar outras formas de formação de professores para atuarem na EaD. O estudo concluiu que o uso da tecnologia para alguns professores ainda é um desafio e essa questão é preocupante, ainda que todo o processo de

ensino e de aprendizagem aconteça através do uso da tecnologia. Além disso, o número elevado de alunos faz com que alguns professores deixem de utilizar algumas ferramentas de interação. Este estudo relaciona-se com a presente pesquisa pois analisa as possibilidades de interação proporcionadas pelo uso das ferramentas interativas na EaD, e, deste modo, contribui com dados que ajudam a entender o papel das mídias digitais na estruturação da cultura do virtual presente em AVAs.

Os estudos sobre a adoção de tecnologia de informação (TI) são amplamente difundidos na literatura. Sobretudo internacionalmente, vários estudos testaram as características de aceitação de uma inovação tecnológica no e-learning, com o objetivo de entender os impactos causados pela sua adoção e uso: Tabata e Johnsrud (2008), D'Ávila (2008), Pedraza (2013).

O estudo de Tabata e Johnsrud (2008), sobre “O impacto do uso facultativo das novas tecnologias na educação a distância”, analisou as perspectivas do corpo docente em relação à educação a distância e o uso da tecnologia para motivar a participação dos docentes nessa modalidade de ensino. Como resultado, o estudo detectou que os professores acreditam que o bom ensino a distância requer interação e a capacidade do processo educacional de se transformar numa comunidade relacional em espaços que despertem o interesse e a descontração dos alunos, para a criação e a inovação necessária, para terem aptidão e disposição para se comunicar e aprender. O estudo levantou ainda, que os professores que têm experiência no ensino a distância geralmente são mais otimistas em relação a essa metodologia e suas atitudes tendem a se tornar mais positivas com a experiência. Também acreditam que a experiência de educação a distância melhora seu ensino tradicional. Este estudo contribuiu para fortalecer a ideia defendida na presente pesquisa, isto é, que o uso pedagógico das mídias requer mudança de atitude do professor em busca de novos métodos de ensino onde ele seja capaz de promover a interação e a construção de conhecimentos a partir dos espaços virtuais.

D'Ávila (2008), em sua pesquisa, “Formação Docente na Contemporaneidade: limites e desafios”, realizou uma pesquisa exploratória quantitativa na Universidade Autônoma do Estado do México, onde foi investigado todo o corpo docente, uma amostragem total de 2924 entrevistados, durante o período de 2009 a 2012, sobre o uso das comunidades virtuais para a prática pedagógica no ensino superior. Os resultados apresentaram que menos de 20% do corpo docente de toda instituição utilizam o recurso para a postagem de materiais e

atividades de interatividade com seu corpo discente. A autora concluiu seu estudo apresentando uma proposta estratégica de implantar um projeto pedagógico para capacitação e integração das TICs na prática docente, impulsionando, assim, o uso da plataforma interativa de educação a distância. Este estudo serviu de base para a presente pesquisa pois busca identificar limites e capacidades dos professores em relação à formação para o uso das mídias, bem como nível de competência em relação à inserção das mídias digitais na prática pedagógica.

Pedraza (2013), em seu artigo: “As habilidades de ensino de TIC nas áreas de Administração e Contabilidade: Um estudo exploratório na educação superior”, analisou as competências dos professores que ensinam na área de Administração e Contabilidade do ensino superior no México. O estudo tratou do âmbito exploratório-descritivo; cuja abordagem utilizada para aplicação conjunta de técnicas de pesquisa e análise de dados aconteceu por meio do uso de questionário. Os resultados revelam as competências essenciais que têm professores, bem como os fatores que determinam a incorporação dessas tecnologias no seu ensino, cuja formação é promovida na incorporação de colaboração, com recursos educacionais abertos para concepção e implementação de atividades. Este estudo contribui para a presente pesquisa tendo em vista o objetivo de desenvolver metodologia para a inserção das mídias digitais na prática pedagógica do professor.

Harbi (2014), em seu estudo, “Rumo a implementação bem-sucedida das TIC na educação”, avaliou quais devem ser as preocupações de educadores ao implementarem o uso das TIC na educação. Motivado em conhecer como o uso das TICs permite aos estudantes assumir um papel mais ativo na sua aprendizagem, em vez de seu papel mais tradicional de observador passivo e ouvinte, o autor realizou uma pesquisa exploratória quantitativa. Foi analisada ainda, a literatura relevante sobre o sucesso do uso de TIC, e os requisitos para a utilização eficaz das TIC. Assim, as chamadas foram feitas para dar mais atenção à forma como as TIC foram implementadas e como conseguir eficiência das TICs em aplicação. Os resultados indicaram que a implementação das TICs deverá arrancar com a identificação de um problema educacional e decidir o que alunos, professores ou escolas desejam alcançar, não com o fornecimento de tecnologia. A implementação eficaz das TIC requer utilização das TIC como construção do conhecimento. Ferramentas em vez de ferramentas de ensino. Além disso, as TIC se tornam significativas quando o seu uso está ligado a professores "visões e níveis de conhecimento”.

Esta sessão teve como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre o objeto em estudo. Pode-se perceber que o uso pedagógico das mídias digitais na educação requer mudança de postura dos educadores para que de elas, de fato, tragam benefícios ao contexto da educação. Mostra que a peça chave nesta caminhada é o professor, entretanto, é preciso implementar uma política de formação continuada que lhes dê condição de atuar de forma crítica diante das tecnologias.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia da pesquisa indica o caminho a ser seguido para a realização do estudo. Ander-Egg (1978) define pesquisa como:

Um conjunto de conhecimentos racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objetos de uma mesma natureza. Nesse sentido, pesquisar não é apenas procurar a verdade mas encontrar respostas para as questões propostas, utilizando métodos científicos (ANDER-EGG, 1978, p. 15-28).

Nesta seção serão descritas as fases necessárias para a realização do estudo, as quais indicam o caminho adotado para alcançar os objetivos e responder à questão da pesquisa proposta.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é o de conhecer e analisar as percepções sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico de docentes que atuam no curso de Ciências Contábeis oferecidos na modalidade a distância por duas IES brasileiras, entendeu-se que a pesquisa quantitativa e exploratória seria a mais adequada.

De acordo com Triviños (1987, p. 109), os estudos exploratórios “permitem ao investigador ampliar sua experiência em torno de determinado problema”. Em acordo, Collis e Hussey (2005, p. 24) dizem que “a pesquisa exploratória é realizada quando há pouco ou nenhum estudo anterior sobre o problema estudado [...]. Neste tipo de pesquisa o foco é obter *insights* e familiaridade com o assunto para investigação posterior”.

Em conformidade com a pesquisa exploratória, será utilizada uma abordagem quantitativa a qual requer o uso de recursos e técnicas estatísticas (percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, etc.). A abordagem quantitativa de acordo com Richardson (1999, p.70):

Caracteriza-se pelo emprego de quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas, por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão e outros. (RICHARDSON, 1999, p.70).

Este tipo de abordagem ressalta a importância de garantir a precisão dos resultados e busca evitar distorções de análise e de interpretação dos dados. Logo, esse método de pesquisa gera uma maior margem de segurança com relação às inferências feitas (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

3.2 CAMPO DE ESTUDO

Este estudo limitou-se a dois cursos de Ciências Contábeis oferecidos na modalidade a distância por duas IES Brasileiras. Uma situada na cidade de Ribeirão Preto, estado de São Paulo e a outra situada na cidade do Rio de Janeiro/RJ. Estes cursos foram escolhidos em vista de: a) pela tradição que estas IES possuem na oferta do curso de Ciências Contábeis; b) pela infraestrutura e condições de oferta do curso na modalidade a distância; c) pelo fato de uma dessas IES ser o campo de atuação dessa pesquisadora, condições essenciais para a viabilização e concretização da pesquisa.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população deste estudo está composta por 253 professores contratados para atuarem nos cursos de Ciências Contábeis oferecidos na modalidade a distância pelas IES selecionadas, no ano de 2015, destes, 107 pertencem a IES de Ribeirão Preto/SP e 146 a IES do Rio de Janeiro, distribuídos em 162 tutores e 91 conteudistas.

Este estudo limitou-se a uma amostra de 91 professores conteudistas, sendo 27 pertencentes ao curso de Ciências Contábeis oferecido pela IES da cidade de Ribeirão Preto – SP e 64 oferecido pela IES sediada na cidade do Rio de Janeiro. A escolha do professor conteudista deveu-se aos seguintes critérios:

- a) Ser responsável pela elaboração do conteúdo da disciplina, das atividades e responsável por como será desenvolvido o aprendizado do aluno no curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância, uma vez que ele é o profissional que recebe a atribuição para planejar, desenhar a ementa, escrever o conteúdo e o material didático e ministrar a aula via satélite que irá ser utilizada durante todo o módulo que a disciplina for oferecida;
- b) Ser responsável pelo debate sobre as ementas com os demais docentes para a

garantia da interdisciplinaridade do módulo, uma vez que conta com o auxílio de outro profissional, professor tutor auxiliar, para organizar as atividades avaliativas, plantões de dúvidas, *chats*.

3.4 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio do questionário que, de acordo com Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 53), é uma das formas mais utilizadas para a coleta de informações, portanto, “um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche” podendo ser enviado por meios eletrônicos, correio ou pessoalmente, além de poder ser respondido por várias pessoas ao mesmo tempo. Num questionário pode haver tanto perguntas abertas quanto fechadas, sendo que as perguntas fechadas “serão padronizadas, de fácil aplicação, simples de codificar e analisar”; e as perguntas abertas, “destinadas à obtenção de respostas livres”. Apesar de dificultar um pouco mais a codificação e análise, são importantes, pois possibilitam “recolher dados ou informações mais ricos e variados” (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 53).

3.4.1 A ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O questionário utilizado para a coleta de dados foi estruturado com 16 (dezesseis) questões “fechadas” e 4 (quatro) questões “abertas”, a saber:

a) A primeira parte tem como objetivo levantar um perfil demográfico dos pesquisados contendo 9 questões tais como: sexo, idade, estado civil e formação acadêmica e experiência docente.

b) A segunda parte teve como objetivo levantar a formação profissional dos docentes para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico no curso de Ciências Contábeis oferecido na modalidade a distância a partir de questões tais como: a) finalidade de uso do computador e da internet; b) a origem da aprendizagem da docência no ensino superior; c) participação em cursos de formação continuada; d) conhecimento sobre o uso das mídias na prática pedagógica.

c) A terceira parte do instrumento baseou-se no estudo de Lames (2011), e teve como objetivo mapear as percepções dos docentes sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico a partir de questões tais como: a) o uso das mídias digitais como recurso pedagógico na prática de ensino; b) relato da prática de ensino; c) avaliação do desempenho do aluno em relação ao uso das mídias; d) Os benefícios das TICs no processo comunicacional; e) Os obstáculos, desafios e avanços diante do uso das mídias na educação superior a distância; f) necessidades de formação docente para a atuação na educação superior a distância.

Essas três dimensões do questionário atendem aos objetivos gerais e específicos e foram construídas a partir do referencial teórico apresentado no quadro 9 a seguir:

QUADRO 9 – DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO E QUADRO TEÓRICO QUE ATENDEM AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Variáveis	Objetivos	Questões	Quadro Teórico Autores
Formação para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico na educação superior a distância	Levantar a formação profissional dos docentes para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico no curso de Ciências Contábeis.	Parte II do questionário - questões 10 a 14 com as perguntas: a) Com qual finalidade usam o computador e a internet? b) Onde aprenderam sobre o ofício de ensinar? c) Com que frequência participam de cursos de formação continuada? d) Como avaliam seus conhecimentos referentes ao uso das mídias digitais.	Vygotsky (1989); Castells (2003, 2005); Lévy (1993, 1998, 1999, 2000, 2007); Moran (2005, 2007); Masetto (2010); Belloni (2006); Demo, (2008); Reis (2009); Pimenta, Anastasiou, (2002); Valente (1998,2001); Oliveira (2001, 2003, 2010)
Percepções dos docentes sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico	Mapear as percepções dos professores sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico na educação superior a distância.	Parte III do questionário - questões 15 a 20 com as perguntas: a) De que modo as mídias digitais atuam na prática pedagógica? b) Como demonstram o uso das mídias digitais na prática de ensino? c) Até que ponto as mídias digitais são utilizadas como recurso pedagógico? d) Como avaliam o desempenho do aluno em relação ao uso das mídias digitais? e) Quais são os benefícios do uso das TICs no processo comunicacional? e) Quais os obstáculos, desafios e avanços diante do uso das mídias na educação superior a distância? d) Quais são as necessidades de formação dos docentes para a atuação na educação superior a distância?	

Fonte: Elaborado pela autora

As 20 questões do questionário foram agrupadas em 02 grandes categorias caracterizadas da seguinte forma:

Categoria 1 - Composta pelas afirmações 01; 02; 03; 04; 05; 06; 07; 08; 09 - caracteriza o perfil dos educadores investigados;

Categoria 2 - Composta pelas afirmações 10; 11; 12; 13 e 14 - caracteriza a formação do professor para o uso das mídias digitais para a prática pedagógica;

Categoria 3 - Composta pelas afirmações 15; 16; 17; 18; 19 e 20 - caracteriza a formação o papel do professor frente ao processo de ensino e aprendizagem na EaD.

3.4.1.1 PRÉ-TESTE DO INSTRUMENTO

O pré-teste foi aplicado em 02 docentes da educação a distância pertencentes a cursos de Ciências Contábeis de duas IES não contempladas pela pesquisa. O objetivo foi o de verificar possíveis falhas, ou a necessidade de reformulação de questões que melhor atendessem aos objetivos do estudo (LAKATOS; MACONI, 2008).

Terminada essa etapa, verificou-se a necessidade de melhoria na questão aberta 15, a qual passou a solicitar um relato de experiência por meio do uso das mídias digitais. Já a questão 19 foi desmembrada a fim de delimitar a resposta.

Realizado o pré-teste, e feitas as devidas correções, considerou-se o questionário apto para o envio, por meio eletrônico, à população desta pesquisa. Foram enviados 91 questionários aos professores conteudistas. Destes profissionais, 84, ou 92,31% dos docentes responderam e tiveram suas respostas validadas, 7 profissionais (7,69%), optaram por não participar da pesquisa.

3.5 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. As questões estruturadas foram analisadas por meio da estatística descritiva, utilizando técnicas de frequência absoluta e relativa e outras três técnicas de análise: a Análise Fatorial, o Alpha de Cronbach e o Coeficiente de Correlação de Spearman e receberam tratamentos estatísticos disponíveis no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), e em planilha Excel, especialmente preparada para o tratamento estatístico.

Segundo Collis e Hussey (2005, p. 186), “a estatística é um conjunto de métodos e teoria aplicados a dados quantitativos ao tomar decisões diante de uma incerteza.” O processo de análise estatística envolve procedimentos como: codificação das respostas, tabulação dos dados, cálculos estatísticos e apresentação dos dados.

A Análise Fatorial foi utilizada para investigar quais são os fatores latentes da questão 14. O Coeficiente de Correlação de Spearman foi utilizado para avaliar itens relacionados das questões 15 e 17.

Foi utilizado também o Alpha de Cronbach, aplicado nas questões 14, 15 e 17, com o objetivo de estimar a confiabilidade do questionário, bem como a estabilidade e consistência dos valores obtidos na pesquisa. Todos os testes de hipóteses desenvolvidos neste trabalho consideraram uma significância de 5%, isto é, a hipótese nula foi rejeitada quando p-valor foi menor ou igual a 0,05.

Os dados das questões semiestruturadas foram analisadas por análise de conteúdo, segundo Bardin (2004). A análise de conteúdo contempla etapas para analisar os dados, as quais vão desde a preanálise, à exploração do material e o tratamento e apresentação dos resultados (BARDIN, 2004).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados apresentados são provenientes da coleta de dados por meio de questionário com questões quantitativas e qualitativas. De posse das informações, os dados foram tabulados, analisados, interpretados e agrupados em temáticas tais como: a) o contexto das IES investigadas; b) um perfil dos colaboradores da pesquisa; c) percepções sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico; d) formação do professor para o uso das mídias digitais na educação superior a distância; e) uso das mídias digitais como recurso pedagógico: benefícios e desafios.

4.1 O CONTEXTO DAS IES PESQUISADAS

A pesquisa foi aplicada em professores do ensino a distância do curso de Ciências Contábeis de duas IES, sendo que uma está localizada na cidade de Ribeirão Preto/SP e será chamada de IES “A”, a outra está localizada na cidade do Rio de Janeiro/RJ e será chamada de IES “B”.

Ambas as instituições pertencem à mesma mantenedora, cuja história começou no ano de 1970. A mantenedora, e todas suas mantidas, possuem o objetivo de oferecer educação superior tanto nas modalidades presenciais como a distância nas diversas unidades distribuídas em todo Brasil. Os cursos de graduação oferecidos são bacharelados e também tecnológicos. A IES oferece cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas.

A IES “A” foi incorporada pela mantenedora no ano de 2014 e seus cursos de graduação a distância foram implantados no ano de 2007, sendo hoje sua principal fonte de receita. São oferecidos 30 cursos nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas. Destes, 17 cursos superiores são presenciais e 16 são a distância, distribuídos em todo o país através de 153 polos educacionais. Ressalta-se que os cursos de graduação na área da educação (Pedagogia), e na área de negócios (Ciências Contábeis e Administração), são oferecidos tanto na modalidade presencial como a distância.

A IES oferece 66 cursos de pós-graduação *lato sensu* sendo que 36 destes acontecem em parceria com outra instituição de educação e abrangem diferentes áreas de conhecimento.

Dos cursos oferecidos, 6 são na modalidade presencial e 24 na modalidade a distância. Ressalta-se que dentre os diversos cursos oferecidos nesse nível do conhecimento, na modalidade a distância, há cursos voltados para a formação de professores, dos quais elencam-se os principais: Educação a Distância; Comunicação e Tecnologias em Interfaces Digitais; Educação Inclusiva; Didática e Processos de Aprendizagem; Formação Docente para o Ensino Superior; Gestão Educacional; Tecnologia Assistiva, entre outros.

A IES “B” opera na educação superior desde o ano de 1970 e no ensino a distância desde 2009. Atualmente, oferece 86 cursos de graduação bacharelado e educação tecnológica nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e Ciências Humanas sendo que 23 cursos são oferecidos tanto na modalidade presencial, quanto a distância.

No que se refere à pós-graduação, a IES oferece 110 cursos no nível *lato sensu* nas diferentes áreas do conhecimento. Quanto ao nível *stricto sensu* são oferecidos 08 cursos reconhecidos pelo MEC/CAPES subdivididos em três cursos de mestrado acadêmico (Direito, Educação e Odontologia), e dois cursos de mestrado profissional nas áreas de Administração e Desenvolvimento Empresarial e Saúde da Família. Já os três cursos de doutorado oferecidos são nas áreas de Direito, Educação e Odontologia.

No que se refere à extensão universitária, são oferecidos cursos nas modalidades presencial e a distância. Sendo esses livres e de aperfeiçoamento nas diferentes áreas do conhecimento, são voltados, especialmente, para a educação corporativa.

Cabe ressaltar que no que se refere ao aperfeiçoamento do seu corpo docente e política de formação dos professores e tutores presenciais e a distância, as duas IES pesquisadas oferecem bolsas integrais em todos os cursos tanto de aperfeiçoamento como de pós-graduação nos diferentes níveis.

Os cursos de Ciências Contábeis das IES analisadas possuem matrizes curriculares que se diferem apenas no que se refere às particularidades regionais e locais. No que se refere à infra-estrutura tecnológica dos cursos a distância oferecidos pela IES investigadas houve ganho em termos de interatividade por parte da IES “B” que passa a usufruir da plataforma de aulas interativas com transmissão ao vivo via satélite. Assim as duas IES passaram a ministrar suas aulas a partir das seguintes estratégias de ensino:

- Aulas Interativas: São aulas ministradas pelo professor da disciplina, com transmissão via satélite, em tempo real. Durante as aulas interativas o acadêmico poderá

participar ativamente por meio de perguntas e socialização de ideias. Nas aulas são expostos os conteúdos apresentados no material impresso e também no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Estas aulas são enriquecidas com vídeos, entrevistas, filmes, animações, que são solicitados e roteirizados pelo docente.

- Aulas Gravadas disponibilizadas via internet: São aulas ministradas pelo professor da disciplina, com transmissão via internet. Durante as aulas interativas o acadêmico poderá participar ativamente por meio de perguntas e socialização de ideias, enviando pelo AVA todos seus questionamentos que serão debatidos em mídias futuras.

- Material Impresso: O material impresso da educação a distância é o apoio efetivo para os conteúdos abordados e fornece ao aluno condições de acompanhamento da programação desenvolvida nos encontros presenciais. Tem a finalidade de subsidiar, pedagogicamente, o trabalho desenvolvido no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

- Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): A aprendizagem é realizada por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem que possui ferramentas de interatividade como fóruns e *chats* (plantão *online*), além de mural, textos complementares, bem como tutoria eletrônica para esclarecimentos de dúvidas nos momentos de autoestudo. No AVA, o estudante encontra momentos de interação síncrona e assíncrona com os tutores *online*, além de materiais que irão complementar a leitura do material impresso, atividades de autoestudo e atividades avaliativas que irão compor sua média.

Além disso, nas IES pesquisadas existe a presença dos tutores presenciais e a distância para darem suporte e acompanhamento das aulas e melhor aprendizagem do aluno. As IES, com o objetivo de oferecer educação de qualidade, investem na infraestrutura tanto dos polos, quanto dos AVAs, disponibilizando recursos e ferramentas tecnológicas para as práticas pedagógicas tais como: laboratório de informática para o uso exclusivo dos alunos em seu polo local de estudo com programas, jogos educacionais ou simuladores, internet, salas multimídia, etc.

4.2 UM PERFIL DOS COLABORADORES DA PESQUISA

Em relação ao gênero dos entrevistados, os dados da tabela 02 evidenciam que 40 (48%), são do sexo feminino e 44 (52%), do sexo masculino, evidenciando um equilíbrio entre os gêneros presentes no corpo docente investigado.

TABELA 2 – SEXO DOS PESQUISADOS

Sexo	N	%
Feminino	40	48%
Masculino	44	52%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à idade, os dados da Tabela 03 evidenciam que 45 (54%), dos entrevistados estão na faixa etária entre 31 a 40 anos de idade, denotando uma maioria ainda jovem, nascida na década de 90, momento em que as mídias digitais se propagavam.

TABELA 3 – FAIXA ETÁRIA DOS ENTREVISTADOS

Faixa etária	N	%
Até 30 anos;	4	5%
De 31 a 40 anos;	45	54%
De 41 a 50 anos;	27	32%
De 51 a 60 anos;	8	10%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à formação acadêmica, verificou-se que a titulação acadêmica predominante é a especialização *lato sensu* com 77 (92%), entrevistados, seguida do mestrado com 53 (63%), entrevistados, conforme tabela a seguir:

TABELA 4 – TITULAÇÃO DOS PESQUISADOS

Titulação	N	%
Graduação	84	100%
Pós-graduação <i>Lato Sensu</i> : Especialização	77	92%
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> : Mestrado	53	63%
Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> : Doutorado	14	16%

Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à atividade como professor no ensino a distância, os dados da tabela 05 revelam que 38 (45%), entrevistados atuam como professores conteudistas, seguido de 20 (24%), entrevistados que exercem as funções de professores conteudista e de tutores a distância simultaneamente.

TABELA 5 – ATIVIDADE COMO PROFESSOR NO ENSINO A DISTÂNCIA

Cargo	N	%
Professor conteudista;	38	45%
Professor conteudista e Professor tutor a distância.	20	24%
Professor conteudista e Professor tutor presencial;	12	14%
Professor conteudista, Professor tutor presencial e Professor tutor a distância.	14	17%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A situação acima é comum no ensino a distância, pois um docente pode exercer a função de conteudista para uma disciplina e de tutor para outra disciplina, dependendo da carga horária exercida na instituição.

Sobre a experiência como docente no ensino superior a distância, verifica-se que 39 (46%), dos entrevistados possuem de 3 a 5 anos de experiência como docente no ensino a distância, 21 deles, (25%), possuem menos de 3 anos, 20 possuem entre 6 e 10 anos de experiência. Apenas 4 docentes relataram possuir mais de 11 anos de experiência, uma vez que educação a distância passa a ganhar espaço e ser reconhecida como modalidade válida para o nível superior, e ganha força com a criação, em 1995, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96).

Os resultados indicam que 70% possuem experiência entre 3 e 10 anos, demonstrando uma melhor preparação docente na atuação no ensino a distância, pois, de acordo com Slomski (2007), “os professores vão se formando ao longo da carreira docente tendo presente as demandas pessoais, contextuais e didático-pedagógicas” e, assim, confirma-se a hipótese de que “o saber docente é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência” (Slomski, 2007, p. 96). Com isso, a

experiência na docência pode proporcionar maior segurança, o que é fundamental para a adoção das novas tecnologias na educação superior a distância.

TABELA 6 – TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Tempo	N	%
Entre 11 e 20 anos	4	5%
Entre 3 e 5 anos	39	46%
Entre 6 e 10 anos	20	24%
Menos de 3 anos	21	25%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a carga horária de trabalho semanal no ensino superior, a resposta predominante foi a carga horária parcial, entre 12 e 20 horas, com 23 (27%), respostas, seguida de 22 (26%), respostas para menos de 12 horas, sendo que o restante, 39 (47%), entrevistados possuem mais de 20 horas aula de trabalho semanal no ensino superior, conforme detalhamento a seguir.

TABELA 7 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL NO ENSINO SUPERIOR

Carga horária	N	%
40 horas	14	17%
Entre 12 e 20 horas	23	27%
Entre 21 e 32 horas	9	11%
Entre 33 e 39 horas	8	10%
Mais de 40 horas.	8	10%
Menos de 12 horas	22	26%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 8 apresenta a carga horária de trabalho semanal como docente no ensino a distância. Dos pesquisados, 36 (43%), possuem menos de 12 horas, 20 (24%), respostas para menos de 12 horas, sendo que o restante, 39 (47%), possuem mais de 20 horas aula de trabalho semanal no ensino superior, conforme detalhamento a seguir.

TABELA 8 – CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Carga horária	N	%
40 horas	8	10%
Entre 12 e 20 horas	20	24%
Entre 21 e 32 horas	16	19%
Entre 33 e 39 horas	4	5%
Menos de 12 horas	36	43%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Realizando-se um comparativo, verifica-se que há uma redistribuição da carga horária quando dentro das IES pesquisadas, uma vez que quando se avalia somente o regime de trabalho no ensino a distância, verifica-se que não há docentes que possuem mais de 40 horas de trabalho nesse regime, e que há um crescimento de 63% em percentagem de docentes que são horistas, com carga horária inferior a 12 horas trabalhadas.

Quando questionados se, além da docência, os professores exerciam mais alguma atividade nas IES pesquisadas, 69 (82%), responderam que não e 15 (18%), exercem alguma atividade, além da docência.

4.3 PERCEPÇÕES SOBRE O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

4.3.1 O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Objetivando conhecer a finalidade de acesso dos participantes à internet, deu-se aos pesquisados uma lista de itens às quais eles poderiam assinalar apenas o principal entre elas: Diversão; Busca de conhecimento; Troca de e-mails; Skype, Facebook e similares; Fazer Pesquisas; Preparação de aulas; e se tivesse outro, que eles especificassem. Obteve-se como resultado que 36 (43%), usam a internet para buscar conhecimento, 27(32%), para fazer pesquisa, 11 (13%), para trocar e-mails, e os demais para outras atividades tais como preparar aulas, interagir em redes sociais, para outros tipos de trabalho etc.

TABELA 9 – PRINCIPAL FINALIDADE DE USO DA INTERNET PELOS DOCENTES

Itens	N	%
Buscar conhecimento	36	43%
Fazer pesquisa	27	32%
Preparar as aulas	4	5%
Skype, Facebook e similares	2	2%
Trabalho (outros)	4	5%
Trocar e-mails	11	13%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Castells (2003, p. 34), identificou no *ciberespaço* o seu caráter fracionado e apontou as quatro camadas de cultura que, unidas, criaram e modelaram a cultura da internet, são elas: “cultura tecnomeritocrática, a cultura *hacker*, a cultura comunitária virtual, e a cultura empresarial”. O ambiente criado pela internet permite aos usuários uma interação e, por essa característica, tornou-se um instrumento de troca, de produção e de armazenamento de informações para qualquer pessoa que queira se expressar por meio de ferramentas como e-mails, bate-papo, fóruns, pesquisas e *blogs*, diferentemente dos outros meios de comunicação que são passivos.

Verifica-se pelas respostas dadas pelos docentes que dentre as quatro culturas da internet determinadas por Castells (2003), a que mais está presente na resposta dos docentes é a Cultura Comunitária Virtual, onde o docente utiliza a internet para buscar conhecimento e trocar informações, pois ela acrescenta uma dimensão social ao compartilhamento tecnológico, fazendo da internet um meio de interação social seletiva e de integração simbólica na construção do conhecimento.

Com relação à prática docente, foi pedido ao pesquisado que assinalasse quantas alternativas fossem necessárias para demonstrar sua finalidade de uso da internet. Caso não tivesse a alternativa adequada poderia descrever, ou se tivesse mais que uma resposta, poderia também assinalar mais de uma alternativa.

Auferiram-se as seguintes respostas: 71 (85%), dos docentes utilizam a internet para realizar pesquisas, 67 (80%), assinalaram que usam a internet para preparar aulas, 65 (77%), para distribuir material via e-mail para os alunos, 51 (61%), para apresentação de aulas, 42

(50%), para desenvolver fóruns, listas de discussão e *chats* com os alunos e 2 (2%), para interagir em redes sociais.

O resultado acima, onde a maioria dos docentes optou por utilizar a internet para realizar pesquisas, vai ao encontro do pensamento de D'Eça (1998), que afirmou que a internet abriu as portas para o mundo, possuindo disponibilizando novos conhecimentos ao mundo. O autor defende que a internet é semelhante a uma sala de aula sem paredes, a uma gigantesca biblioteca, a uma gigantesca base de dados, a um gigantesco museu, com um incomensurável volume de informações, de uma interação sem precedentes de computadores e pessoas, acessível vinte e quatro horas por dia. Autores como Castells (2003), e Lévy (1999), já defendiam que as redes de computadores permitiram a construção de um novo ambiente de comunicação, diálogo, aprendizagem e socialização que auxiliam na constituição de uma nova visão de mundo.

TABELA 10 – UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR NA PRÁTICA DOCENTE

Itens	N	%	Total	%
Preparar as aulas	67	80%	84	100%
Distribuir material via e-mail para os alunos	65	77%	84	100%
Apresentação das aulas	51	61%	84	100%
Desenvolver fóruns	42	50%	84	100%
Listas de discussão	42	50%	84	100%
<i>Chats</i> com os alunos	42	50%	84	100%
Pesquisa na Internet	71	85%	84	100%
Redes sociais	2	2%	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Branson (1990) ressalta que o paradigma tradicional de ensino tem por base a tecnologia; todo conhecimento é transmitido do docente para o aluno, que pode interagir com outros. No paradigma baseado em tecnologia, o professor utiliza-se de sistemas, com os quais pode acompanhar diretamente o aprendizado e interagir com o aluno. Na questão acima foram elencadas ferramentas tradicionais de aprendizagem e ferramentas colaborativas.

Realizar pesquisa na internet e preparar aulas foram as mais citadas. Isso vai ao encontro do pensamento de Fantin e Rivoltella (2012), que defendem que os professores ainda consideram a tecnologia apenas como um “recurso” que pode facilitar o trabalho deles, e não

como cultura. Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, os professores não veem as mídias e tecnologias como objetos socioculturais.

Mas, de forma suficiente, verifica-se que metade dos docentes demonstrou utilizar a internet como ferramenta colaborativa em fóruns, listas de discussões e *chats*, mostrando o avanço no pensamento do docente. Essas estratégias de ensino são essenciais para suprir a falta do professor e dos alunos, sendo uma das principais mudanças na forma de ensinar e aprender, pois para Silva (2006), o professor precisa preparar-se para ser um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência do conhecimento. Para isso, contará com ferramentas ou interfaces que compõem o Ambiente Virtual de Aprendizagem, onde ocorrem interatividade e aprendizagem (*fórum, chat, blog, texto coletivo, portfolio, midiateca e videoconferência* no modelo “*todos-todos*”). Ainda nesse pensamento, Moore (1972) fundamenta a educação a distância por meio de duas características: a distância transacional e a autonomia do aprendiz. Realiza uma diferenciação entre a distância transacional e a geográfica. Assim, mesmo existindo a separação entre professor e aluno, é fundamental que exista a comunicação entre estes dois personagens para que o ciclo da EaD realmente atenda ao seu objetivo.

4.3.2 AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO USO DAS MÍDIAS

A pesquisa questionou os professores sobre como eles avaliam o desempenho dos seus alunos em relação ao uso das mídias, conforme a Tabela 11. As respostas evidenciaram que, em relação ao interesse em aprender temas atuais ligados à área contábil, 75% dos docentes avaliam que os alunos têm desempenho bom ou ótimo. Sobre a participação efetiva em atividades e situações de aprendizagem que exigem participação, colaboração e trabalho em grupo, 62% dos professores avaliaram o desempenho dos alunos como bom ou ótimo. Em relação ao desempenho dos alunos em buscar conhecimentos para debater temas atuais propostos em fóruns de discussões, o percentual de docentes que avaliou em bom e ótimo ficou em 63% dos entrevistados. Em relação à capacidade dos alunos para elaborar e desenvolver trabalhos de pesquisa, 54% considerou que o desempenho dos alunos é bom ou ótimo. Sobre o interesse, motivação e comprometimento com a autoaprendizagem, 59% dos

entrevistados consideraram que os alunos possuem desempenho bom ou ótimo. Capacidade para integrar os conhecimentos adquiridos em aula com a prática contábil, serem independentes e comprometidos com a construção do próprio conhecimento, terem interesse em participar de redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn dentre outras e terem conhecimento das mídias digitais, suas ferramentas interativas e suas possibilidades de uso foram itens avaliados positivamente pelos professores e atingiram percentuais acima de 60% de bom ou ótimo.

Por fim, o hábito de estudo e leitura independente, a partir de textos e materiais disponibilizados em AVA, ou outros espaços virtuais com antecedência, foi o que recebeu a pior avaliação pelos docentes, pois apenas 39% avaliaram o desempenho dos alunos como bom ou ótimo.

TABELA 11 – AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Itens avaliados	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Total
1. Interesse em aprender temas atuais ligados à área Contábil.	0%	24%	55%	20%	100%
2. Participação efetiva em atividades e situações de aprendizagem que exigem participação, colaboração e trabalho em grupo.	0%	39%	46%	16%	100%
3. Conhecimentos para debater temas atuais propostos em fóruns de discussões.	2%	34%	49%	14%	100%
4. Capacidade para elaborar e desenvolver trabalhos de pesquisa.	12%	34%	42%	12%	100%
5. Interesse, motivação e comprometimento com a autoaprendizagem.	2%	39%	39%	20%	100%
6. Hábito de estudo e leitura independente a partir de textos e materiais disponibilizados em AVA, ou outros espaços virtuais com antecedência.	10%	51%	25%	14%	100%
7. Capacidade para integrar os conhecimentos adquiridos em aula com a prática contábil.	1%	25%	61%	12%	100%
8. Serem independentes e comprometidos com a construção do próprio conhecimento.	2%	47%	33%	18%	100%
9. Interesse em participar de redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn dentre outras.	0%	10%	33%	58%	100%
10. Conhecimento das mídias digitais, suas ferramentas interativas e suas possibilidades	0%	20%	42%	37%	100%

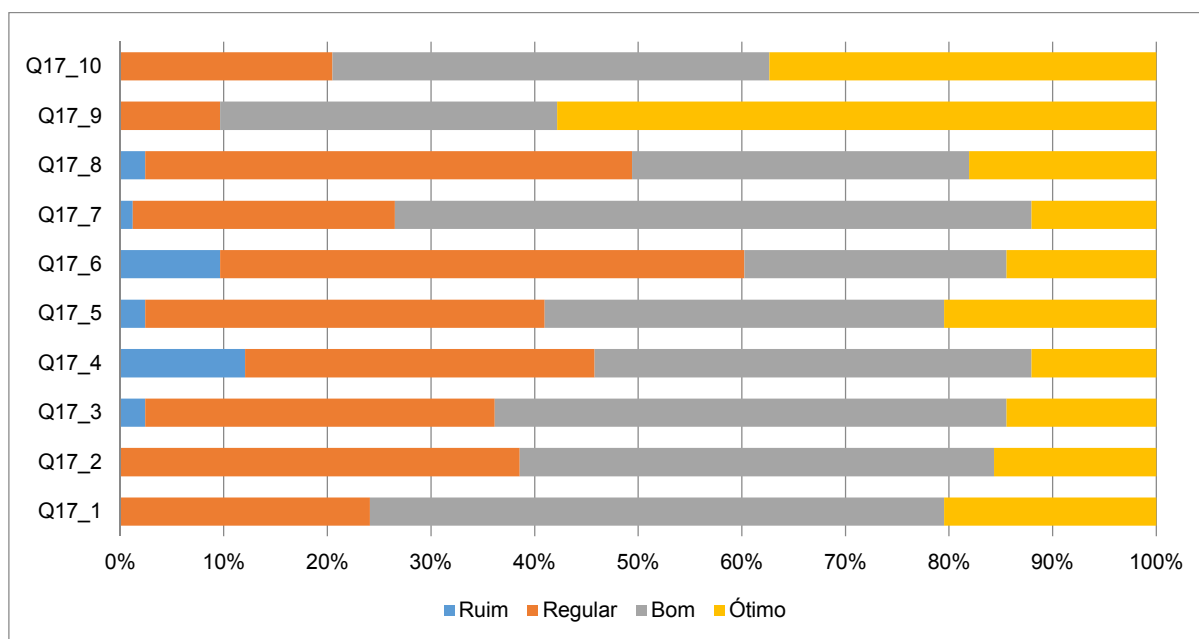
de uso.					
---------	--	--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados da tabela acima estão de acordo com o que diz Castro (2003), quando afirma que as estratégias básicas da EaD pressupõem uma grande ênfase no autoaprendizado e, portanto, na automotivação do aluno. O aluno deve ser incentivado a estudar e a pesquisar de modo independente, em caráter extraescolar, com o intuito de fortalecer o aprendizado colaborativo, dinamizar a comunicação e a troca de informação e, ainda, como forma de consolidar a aprendizagem por meio de atividades individuais ou em grupo.

Verifica-se também, com as respostas acima, que os docentes ainda consideram que os alunos possuem dificuldades em buscar o autoaprendizado e a leitura independente, conforme ilustra o gráfico 4.

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 17



Fonte: Dados da pesquisa

Os dados do gráfico 4 indicam que o nível ótimo teve 58% de acordo com o item 9 que se refere ao interesse em participar de redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn dentre outras. O item 4, que menciona a capacidade para elaborar e desenvolver trabalhos de pesquisa teve 12% de ruim. Esse resultado vem ao encontro do que

comentam as pesquisadoras Pimenta e Anastasiou (2002), as quais apresentaram algumas características negativas que estão presentes nos alunos que frequentam o ensino superior. Em relação à motivação e interesse em aprender, as autoras dizem existir desmotivação e falta de comprometimento com a própria aprendizagem; nível de conhecimento ou pré-requisitos insuficientes para acompanhar a graduação; dificuldades na interpretação, redação, leitura e hábitos de estudo insuficientes.

Segundo a visão dos docentes investigados, tais limitações influenciam no hábito de estudo e na leitura independente que o aluno do EaD deve adquirir e praticar a partir de textos e materiais disponibilizados em AVA, ou outros espaços virtuais com antecedência.

4.4 O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

A pesquisa mensurou o conhecimento teórico e prático dos professores em relação ao uso das mídias digitais como recurso pedagógico na educação superior a distância e a tabela 12 apresenta os resultados obtidos. Os níveis de domínio foram avaliados segundo a escala *likert* a seguir: Nenhum domínio (ND); Domínio muito insuficiente (DMI); Domínio suficiente (DS); Domínio quase total (DQT); e Domínio total (DT).

TABELA 12 – O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

ITENS AVALIADOS	NÍVEIS DE DOMÍNIO					
	ND	DMI	DS	DQT	DT	TOTAL
1. Ser capaz de utilizar as mídias digitais tais como e-mail, <i>chat</i> , fórum, lista de discussões, <i>blogs</i> e outras redes sociais, etc., para promover a comunicação e a interação social.	0%	4%	28%	28%	41%	100%
2. Ser capaz de disponibilizar e utilizar materiais didáticos com os conteúdos das disciplinas via mídias digitais com o objetivo de aumentar a participação, a responsabilidade e o comprometimento dos alunos com os estudos.	0%	0%	24%	29%	47%	100%
3. Fazer com que o emprego das mídias digitais (distribuir materiais com antecedência via e-mail, AVA, etc.) melhore a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em relação aos conteúdos ensinados.	0%	0%	19%	42%	39%	100%

4. Ser capaz de utilizar mídias digitais como e-mail, disponibilização de arquivos, AVAs, jogos educacionais ou simuladores, vídeos e/ou ferramentas interativas como fóruns, listas de discussão, <i>chats</i> para apresentar a matéria e/ou aprofundar os conhecimentos sobre os temas trabalhados.	0%	1%	20%	42%	36%	100%
CONTINUA						
5. Ser capaz de criar situações de aprendizagem colaborativa nas quais as ferramentas interativas como <i>chats</i> , fóruns, listas de discussões e redes sociais promovam a troca de experiências, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos	0%	0%	40%	29%	31%	100%
6. Ser capaz de problematizar os conteúdos das matérias utilizando as mídias digitais para incentivar os alunos a fazer pesquisas, bem como estabelecer maior relação entre a teoria e a prática profissional.	0%	2%	28%	37%	33%	100%
7. Ser capaz de fazer com que os alunos utilizem as mídias digitais para obter informações atualizadas nas diferentes áreas de atuação e de formação em Contabilidade.	0%	5%	24%	36%	35%	100%
8. Ser capaz de criar situações e espaços apropriados de aprendizagem onde as mídias e os recursos tecnológicos sejam utilizados pelos alunos para fazer pesquisas e construir novos conhecimentos.	0%	2%	42%	23%	33%	100%
9. Saber utilizar mídias digitais como redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn dentre outras para criar espaços de interação e a comunicação entre os alunos.	0%	10%	13%	46%	31%	100%
10. Ser capaz de utilizar as mídias digitais, em especial, as ferramentas da internet para despertar o interesse do aluno em ir além do que é proposto nas disciplinas, criar e inovar.	0%	0%	31%	35%	34%	100%

Fonte: Dados da pesquisa

CONCLUSÃO

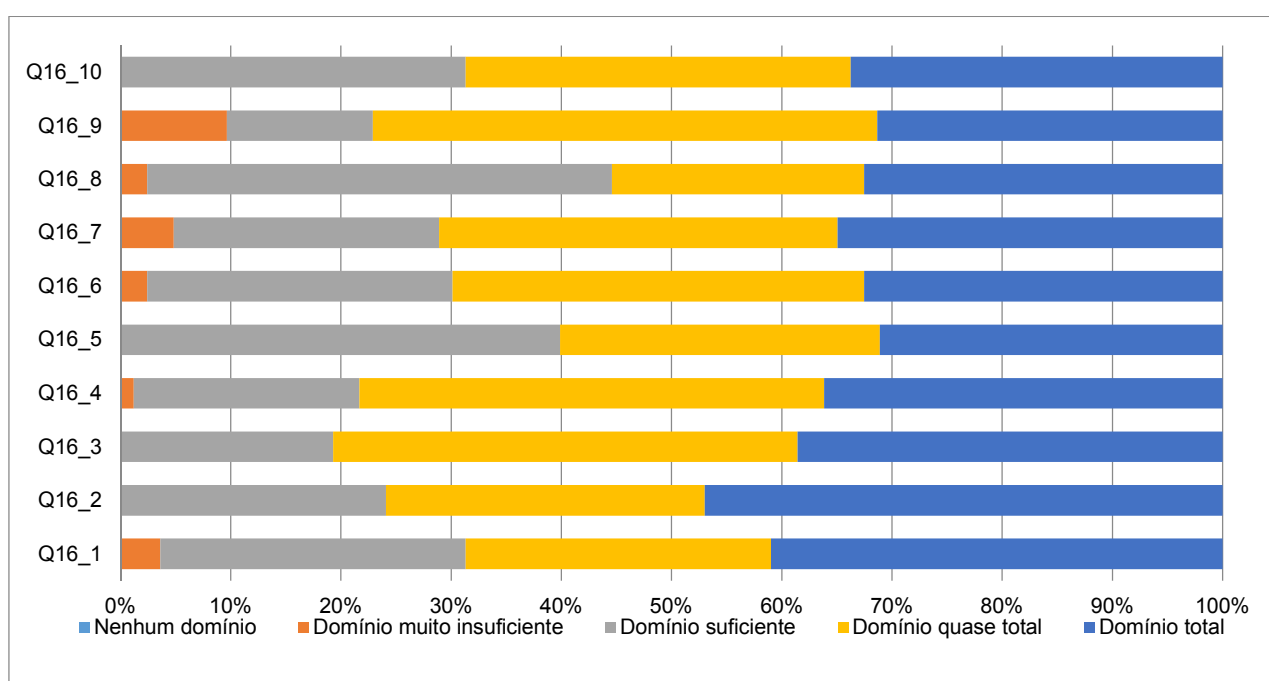
Os dados da tabela acima indicam que o item 2 “Ser capaz de disponibilizar e utilizar materiais didáticos com os conteúdos das disciplinas via mídias digitais com o objetivo de aumentar a participação, a responsabilidade e o comprometimento dos alunos com os estudos” indicou que 47% dos docentes dizem possuir domínio total em relação a esta competência.

Outro item importante, e que apresentou resultados de “Domínio total” e “Domínio quase total” foi o item 07 que avaliou a capacidade do docente em “fazer com que o emprego das mídias digitais (distribuir materiais com antecedência via e-mail, AVA, etc.) melhore a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em relação aos conteúdos ensinados”. Esse resultado é condizente com a atividade principal dos pesquisados, os quais exercem a função de professores conteudistas, pois, para Moore e Kearsley (2007), as atividades principais dos professores conteudistas são as de estabelecer os fundamentos teóricos do projeto pedagógico,

selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, elaborar os objetivos da disciplina e seu ementário; definir a bibliografia e elaborar o material didático para programas a distância e realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, verifica-se que o professor conteudista pesquisado acompanha de forma direta a disponibilização do material elaborado por ele ao aluno, o gráfico 5 ilustra a distribuição dos resultados apresentados na Tabela 12.

GRÁFICO 5 – DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS DA QUESTÃO 16



Fonte: Dados da pesquisa

Também chama atenção o item 5 “Ser capaz de criar situações de aprendizagem colaborativa nas quais as ferramentas interativas como *chats*, fóruns, listas de discussões e redes sociais promovam a troca de experiências, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos”, nesta questão 40% dos docentes se julgaram com domínio suficiente.

Segundo Ferreira (1998, p. 781), “o ensino pode tornar-se muito mais eficiente e atraente quando se utiliza de tecnologias interativas”. Para isso, os docentes pesquisados necessitam reavaliar o uso das mídias em relação a interatividade, conforme afirma Mercado (1999), o qual postula que para que ocorra as mudanças necessárias na melhoria da educação

superior, os docentes precisam participar ativamente da capacitação tecnológica e conduzir o ensino para um processo colaborativo e reflexivo.

O gráfico 5 mostra que mais de 30% dos docentes consideraram possuir “Domínio total” nos itens avaliados. Outro ponto importante a ser ressaltado é que nenhum dos itens foram avaliados com “Nenhum domínio” e apenas o item 9 “Saber utilizar mídias digitais como redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn dentre outras para criar espaços de interação e a comunicação entre os alunos”, apresentou “Domínio muito insuficiente”, com média de 10% das respostas.

Esse resultado está de acordo com Oliveira (2010), o qual declara que, hoje, o maior desafio dos docentes é como usar as inúmeras ferramentas presentes nas redes sociais para o ensino de suas disciplinas. Ou seja, “a organização e a difusão do conhecimento é de importância singular para o construtor do conhecimento.” (OLIVEIRA, 2010, p. 41).

O domínio do docente em relação ao uso das mídias na prática pedagógica vem ao encontro do pensamento de Santiago (2006), que afirma que a tecnologia na educação requer novas estratégias, atitudes e metodologias que superem as aulas magistrais e o trabalho educativo tradicional. Para que as TICs se tornem úteis e influenciem nas formas de aprender dos alunos devem integrar-se a um currículo na concepção pedagógica crítico-reflexiva, que considera a influência dos padrões culturais e histórico-sociais nos processos de ensino-aprendizagem. Com isso, realizou-se a comparação entre as respostas dos itens considerados para avaliarmos se as respostas dadas pelos docentes em relação ao seu conhecimento (Tabela 12), e em relação as respostas dadas de como eles avaliam seus alunos (Tabela 11), são pertinentes e possuem alguma correlação.

Assim, baseado no fato acima, explica-se que, para saber se a correlação é ou não significativa, deve-se observar o p-valor: se ele for menor que 0,05 (5%, pois esse é o nível de significância considerado para o teste), considera-se que a correlação é estatisticamente significativa, ou seja, os resultados apresentados na amostra considerada são suficientes para concluirmos pela existência de correlação entre as respostas dadas. Após essa análise, o passo seguinte é verificar se o valor do coeficiente é positivo ou negativo. Se for positivo, conclui-se que há certa concordância com relação à ordenação dos postos em cada um dos itens.

A seguir, exemplifica-se utilizando a análise realizada na comparação das respostas referentes ao item (1) da Tabela 12 com o item (2) da Tabela 11.

QUADRO 10 – EQUIPARAÇÃO DOS ITENS DAS RESPOSTAS DAS TABELAS 12 E 11

Questão 16. Conhecimento das mídias digitais e suas ferramentas	Nenhum domínio	Domínio muito insuficiente	Domínio suficiente	Domínio quase total	Domínio total
1. Ser capaz de utilizar as mídias digitais tais como e-mail, <i>chat</i> , fórum, lista de discussões, <i>blogs</i> e outras redes sociais, etc., para promover a comunicação e a interação social.	0%	4%	28%	28%	41%
	↓	↓	↓	↓	
Questão 17. Avaliação dos desempenhos dos alunos em relação ao uso das mídias	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	
2. Participação efetiva em atividades e situações de aprendizagem que exigem participação, colaboração e trabalho em grupo.	0%	39%	46%	16%	

Fonte: Dados da Pesquisa

Considera-se como os pares de respostas: “Nenhum Domínio” ou “Domínio muito insuficiente – ruim”, “Domínio suficiente - regular”, “Domínio quase total = bom” e “Domínio total = ótimo”. Isto é, se cada elemento ocupar a mesma posição, em seu item, que o seu respectivo par ocupa no outro item, então a correlação será certamente positiva. Se houver inversão de posições, ou seja, se num dos itens uma resposta ocupa a primeira posição (maior percentual de respostas), enquanto seu par ocupa, no outro item, a última posição (menor percentual), e, da mesma forma a segunda posição de um item tem seu par na penúltima posição no outro item, e assim por diante, então a correlação será negativa. Note que a correlação pode ser negativa e significativa (alta). No entanto, nas análises referentes aos itens avaliados nas Tabelas 12 e 11 isso não acontece (são todas correlações positivas, significativas ou não).

Para entender melhor a explicação acima, considere as respostas apresentadas no Quadro 10 (questão 16-1 e 17-2). Ao ordená-las, tem-se:

QUADRO 11 – EQUIPARAÇÃO DOS ITENS DAS RESPOSTAS TABELA 12 E 11

1. Questão 16 (Tabela 12)	1. Questão 17 (Tabela 11)
2. Domínio total: 41%	2. Bom: 46%
3. Domínio quase total: 28%	3. Regular: 39%
4. Domínio suficiente: 28%	4. Ótimo: 28%
5. Domínio insuficiente/nenhum domínio: 4%	5. Ruim: 4%

Fonte: Dados da Pesquisa

É possível perceber que a resposta “Domínio total” da questão 16, que tem como par a resposta “ótimo” da questão 17 está em posição diferente quando consideramos os percentuais de respostas dadas. Isso, talvez, seja um dos fatores que tenha cooperado para que a correlação entre respostas desses dois itens não seja significativa, como se pode ver a seguir.

Destaca-se que na comparação entre respostas dos itens 16-1 e 17-2 que não há correlação significativa, pois o p-valor é superior a 0,05. O mesmo acontece na análise dos itens 16-4 e 17-10. No caso da análise dos itens 16-1 e 17-2, a não existência de correlação nos diz que o professor se avalia positivamente quanto à sua capacidade na utilização de mídias digitais para promover a comunicação e a interação social, mas não considera que o aluno participe efetivamente das atividades e situações de aprendizagem que exigem participação, colaboração e trabalho em grupo. Ou seja, o professor, de forma geral, avalia positivamente sua conduta, mas considera que o desempenho do aluno não é condizente com o esperado.

A seguir, serão analisados os resultados de cada correlação calculada, os quais serão apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 12 – ANÁLISE DO CONHECIMENTO DO DOCENTE VS DESEMPENHO DO ALUNO

O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO	CONHECIMENTO DOS ALUNOS NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	Coeficiente de correlação de spearman (r), seguido do p-valor sob a hipótese de que $r=0$, entre as questões 16 e 17	
		r	p-valor

16. 1. Ser capaz de utilizar as mídias digitais tais como e-mail, <i>chat</i> , fórum, lista de discussões, <i>blogs</i> e outras redes sociais, etc., para promover a comunicação e a interação social.	17. 2. Participação efetiva em atividades e situações de aprendizagem que exigem participação, colaboração e trabalho em grupo.	0,2100	0,0567
16. 2. Ser capaz de disponibilizar e utilizar materiais didáticos com os conteúdos das disciplinas via mídias digitais com o objetivo de aumentar a participação, a responsabilidade e o comprometimento dos alunos com os estudos.	17. 8. Serem independentes e comprometidos com a construção do próprio conhecimento.	0,4228	<.0001
16. 3. Fazer com que o emprego das mídias digitais (distribuir materiais com antecedência via e-mail, AVA, etc.) melhore a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em relação aos conteúdos ensinados.	17. 6. Hábito de estudo e leitura independente a partir de textos e materiais disponibilizados em AVA ou outros espaços virtuais com antecedência.	0,4235	<.0001
16. 4. Ser capaz de utilizar mídias digitais como e-mail, disponibilização de arquivos, AVAs, jogos educacionais ou simuladores, vídeos e/ou ferramentas interativas como fóruns, listas de discussão, <i>chats</i> para apresentar a matéria e/ou aprofundar os conhecimentos sobre os temas trabalhados.	17. 10. Conhecimento das mídias digitais, suas ferramentas interativas e suas possibilidades de uso.	0,0957	0,3895
16. 5. Ser capaz de criar situações de aprendizagem colaborativa nas quais as ferramentas interativas como <i>chats</i> , fóruns, listas de discussões e redes sociais promovam a troca de experiências, a construção do conhecimento o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos	17. 3. Conhecimentos para debater temas atuais propostos em fóruns de discussões.	0,5709	<.0001
16. 6. Ser capaz de problematizar os conteúdos das matérias utilizando as mídias digitais para incentivar os alunos a fazer pesquisas, bem como estabelecer maior relação entre a teoria e a prática profissional.	17. 7. Capacidade para integrar os conhecimentos adquiridos em aula com a prática contábil.	0,5221	<.0001
16. 7. Ser capaz de fazer com que os alunos utilizem as mídias digitais para obter informações atualizadas nas diferentes áreas de atuação e de formação em Contabilidade.	17. 1. Interesse em aprender temas atuais ligados à área contábil.	0,4571	<.0001
16. 8. Ser capaz de criar situações e espaços apropriados de aprendizagem onde as mídias e os recursos tecnológicos sejam utilizados pelos alunos para fazer pesquisas e construir novos conhecimentos.	17. 4. Capacidade para elaborar e desenvolver trabalhos de pesquisa.	0,6035	<.0001
16. 9. Saber utilizar mídias digitais como redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn, dentre outras para criar espaços de interação e a comunicação entre os alunos.	17. 9 Interesses em participar de redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn, dentre outras.	0,2220	0,0437
16. 10. Ser capaz de utilizar as mídias digitais, em especial as ferramentas da internet para despertar o interesse do aluno em ir além do que é proposto nas disciplinas, criar e inovar.	17. 5. Interesse, motivação e comprometimento com a autoaprendizagem.	0,3129	0,0040

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro 12 evidencia que, em cada um dos demais itens, o p-valor é menor que 0,05, indicando correlação significativa. Além disso, as correlações apresentadas são todas positivas, demonstrando certa concordância entre as respostas dos itens considerados. Exemplifica-se a comparação das respostas dos itens 16-2 e 17-8. O professor, de forma geral,

na análise de sua própria capacidade de “disponibilizar e utilizar materiais didáticos com os conteúdos das disciplinas via mídias digitais, com o objetivo de aumentar a participação, a responsabilidade e o comprometimento dos alunos com os estudos”, considera que aluno desempenha, de forma semelhante, a construção de seu próprio conhecimento, de forma independente e compromissada. Isto é, a avaliação de sua própria competência condiz com a avaliação que faz respectiva competência do aluno. Não há, de certa forma, discrepância entre o desempenho do professor e o desempenho que se espera do aluno.

O resultado acima, que demonstra que os docentes e discentes possuem graus semelhantes de desempenho no uso das mídias, vem ao encontro do pensamento de Oliveira (2008), que afirma que é necessário estabelecer recursos e procedimentos metodológicos – subordinados a objetivos pedagógicos que conduzam ao diálogo e a interação entre discentes e educadores, que, separados fisicamente, devem estar sintonizados, de modo que a mediação tecno-pedagógica potencialize o processo educativo. Com isso, se os docentes não fizerem uso da mídia de forma interativa, será impossível transmitir e despertar o interesse e a motivação do aluno para também utilizá-la em seu aprendizado. Neste sentido, Celerino e Pereira (2008) afirmam que é responsabilidade do professor investir na formação de suas competências, principalmente naquelas consideradas deficientes pelos estudantes, como a capacidade de desafiar o alunado, as formas de avaliação e, por que não, no entusiasmo ao ensinar, uma vez que eles (docentes) são responsáveis pela motivação dos alunos em sala, e como será possível contagiar os outros se não existe a chama do amor pelo seu ofício ou disciplina?

4.4.1 ORIGEM DE APRENDIZAGEM NA DOCÊNCIA

Uma vez que a maioria dos pesquisados respondeu que possui domínio total sobre o uso das mídias na prática pedagógica, a presente pesquisa buscou levantar a origem da aprendizagem na docência dos entrevistados. Na pesquisa foi apresentada uma relação de cursos e, ou, disciplinas voltadas à formação para a docência no ensino superior para que os docentes assinalassem quais ele cursou. Os entrevistados apresentaram que 60 (71%), cursaram Metodologia do Ensino Superior, seguidos por 45 (54%), que fizeram cursos na área da educação, 21 (25%), estagiaram de forma supervisionada na área da educação superior, 12 (14%), não frequentaram cursos na área da docência universitária.

TABELA 13 – FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Itens	f	%	Total	%
Curso na área da educação	45	54%	84	100%
Disciplina de Metodologia do Ensino Superior	60	71%	84	100%
Especialização contábil com docência superior	2	2%	84	100%
Estágio supervisionado na área da educação superior	21	25%	84	100%
Não frequentou cursos na área da docência universitária	12	14%	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à aprendizagem para a docência no ensino superior a distância, 41 dos pesquisados responderam que seu conhecimento é proveniente do exercício da prática, totalizando 49%, 17 professores escolheram a alternativa: “processo de socialização intuitiva e autodidata”, o que significa 20%, 10 optaram por: “em função da sua experiência como aluno”, significando 12%, 10 escolheram: “seguindo a rotina de outros professores”, o que dá 12%, e apenas 6 assinalaram: “frequentando cursos na área da didática do ensino superior a distância”, o que é igual a 7%. Masetto (2003) aponta que para desempenhar o papel de educador, o professor necessita de uma formação pedagógica, a qual exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo e mais competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam.

TABELA 14 – ORIGEM DA APRENDIZAGEM PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Itens	f	%
Em função da sua experiência como aluno	10	12%
Frequentando cursos na área da didática do ensino superior à distância	6	7%
No exercício da prática, mediante a utilização das "ferramentas de trabalho", tais como: propostas curriculares, livros didáticos, pesquisas, legislação, documentos e tecnologia da informação	41	49%
Processo de socialização intuitiva e autodidata	17	20%
Seguindo a rotina de outros professores	10	12%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

4.4.2 PARTICIPAÇÕES EM CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com a pesquisa os professores responderam a seguinte pergunta: “com que frequência você costuma participar de programas de formação continuada (cursos, seminários, oficinas) para o uso das mídias digitais na educação a distância”?

TABELA 15 – PARTICIPAÇÃO EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Itens	N	%
Anualmente	21	25%
Bimestralmente	9	11%
Não participo	2	2%
Semestralmente	45	54%
Trimestralmente	7	8%
Total	84	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota-se que 54% dos professores participam semestralmente de programas de formação, 25% dos professores participam anualmente e apenas 2%, representados por 2 professores, não participam de programas de formação continuada. Esse resultado demonstra a preocupação do docente em estar atualizado e comprometido com a missão de ensinar. Tal resultado confirma o pensamento de Mota (2014), o qual aponta que a formação o professor universitário precisa de atualização para que ele possa “desempenhar com qualidade seu papel diante da formação de cidadãos aptos a desempenharem tarefas complexas e dispostos a enfrentarem os desafios das novas e desconhecidas demandas, fazendo intenso e consciente uso de tecnologias inovadoras, é o que se deseja de uma educação contemporânea” (MOTA, 2014, p. 28-40).

Em relação à pergunta feita aos pesquisados, a qual pedia para eles responderem livremente como o docente que atua na educação superior a distância (EaD) pode desenvolver as competências para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico, 100% dos entrevistados citaram que os docentes podem adquirir competências através de cursos e palestras. Alguns dos docentes, complementaram suas respostas elencando as seguintes sugestões: Pós-graduação (42%); troca de experiências (14%); sendo autodidata; usando a criatividade (4%).

4.4.3 AUTOAVALIAÇÃO DOS CONHECIMENTOS DOCENTES ADQUIRIDOS

Em relação à formação para o uso das mídias digitais na educação a distância, em 7 dos 9 itens avaliados, os docentes apontaram mais de 40% de nível avançado. Destaca-se o item: “Utilizar e-mail, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e outros espaços virtuais”, que atingiu o maior percentual de nível avançado de conhecimento, 58%. Esse ponto é evidente uma vez que os docentes pesquisados são do ensino a distância e toda a sua atividade de ensino e aprendizagem é desenvolvida no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Mesmo assim, neste mesmo item, 5% dizem ter conhecimento básico.

TABELA 16 – FORMAÇÃO PARA O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Itens	Nenhuma habilidade	Nível básico	Nível médio	Nível avançado	Total
1. Editar e utilizar planilhas em Excel	0%	5%	42%	54%	100%
2. Utilizar o PowerPoint nas aulas	0%	2%	44%	54%	100%
3. Usar banco de dados para fazer pesquisas	0%	20%	45%	35%	100%
4. Utilizar mídias digitais como fóruns, listas de discussões, <i>chats</i> , <i>blogs</i> , etc.	4%	18%	45%	33%	100%
5. Utilizar redes sociais – Skype, Whatsapp, Facebook, Instagram e similares	7%	11%	37%	45%	100%
6. Criar, editar e utilizar vídeos nas aulas	5%	29%	46%	20%	100%
7. Utilizar e-mail, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e outros espaços virtuais.	0%	5%	37%	58%	100%
8. Gravar e utilizar arquivos em CDs, DVDs, Pendrive, etc.	0%	7%	40%	52%	100%
9. Gravar e utilizar arquivos em ambientes virtuais (nuvens), tais como Dropbox, Onedrive, entre outros.	5%	23%	42%	31%	100%

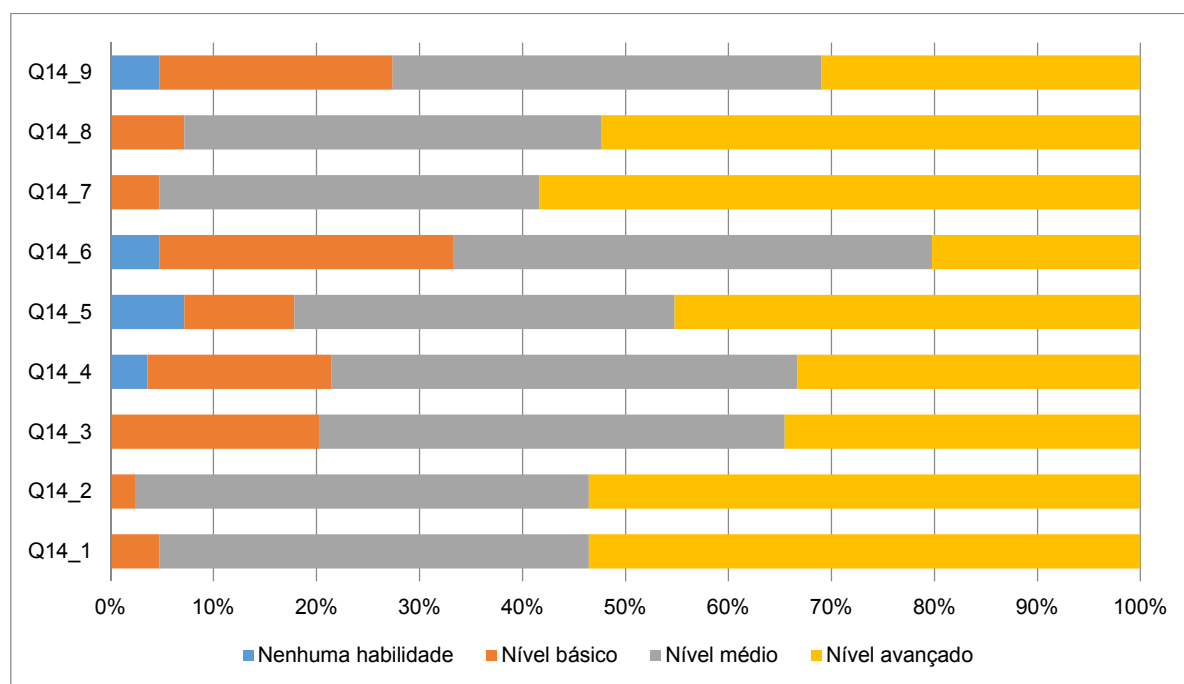
Fonte: Dados da pesquisa

Outro ponto importante a ressaltar é o resultado encontrado nas questões: “Utilizar mídias digitais como fóruns, listas de discussões, *chats*, *blogs*, etc.”; “Utilizar redes sociais – Skype, Whatsapp, Facebook, Instagram e similares”; “Criar, editar e utilizar vídeos nas aulas”, pois as três apresentaram respostas onde o professor declarou não possuir nenhuma

habilidade. Se avaliarmos os percentuais, que foram menores que 7%, pode-se dizer que não é um número relevante, mas como os pesquisados atuam no ensino a distância, o fator interatividade é primordial para que a aprendizagem colaborativa aconteça. Perrenoud (1999), endossa este pensamento ao dizer que é preciso preparação de professores para atuarem com maior interatividade, com prática reflexiva, estimulando a inovação e a cooperação. Para o MEC (2007, p. 10) promover a aprendizagem compartilhada e a colaboração por meio da ação compartilhada é fundamental para o processo de comunicação, e devem ser garantidas no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado. Tortoreli (2011) apresenta o caráter de potencialidade dos ambientes de aprendizagem e suas características de aprendizagem colaborativa, interatividade e interação, e ressalta que tal potencialidade se dá pelo entendimento de que o centro da discussão não está nas tecnologias disponíveis, tampouco no atual estágio em que elas se encontram, mas na relação entre professores e alunos diante das mesmas. “Pensar as tecnologias para além da relação de passividade entre professores e alunos é fazer uso delas adequadamente. Sendo assim, é preciso explorar o potencial dessas ferramentas e pensá-las para além de um mero espaço para a distribuição de conteúdos” (TORTORELI, 2011, p. 104).

O Gráfico 6 ilustra os resultados apresentado na Tabela 17:

GRÁFICO 6 – DISTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO PARA O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



Fonte: Dados da pesquisa

O item avaliado “Utilizar redes sociais – Skype, Whatsapp, Facebook, Instagram e similares” foi o que apresentou maior percentual de “Nenhuma habilidade”, com 7%, seguido dos 11% que relataram que possuem nível básico de conhecimento. Rizzo (2010), em estudo realizado, traz declarações de professores e diretores sobre as vantagens da utilização das redes sociais. Desse modo, o docente precisa usufruir do potencial educativo e cultural que essas ferramentas proporcionam para a prática pedagógica e incorporá-las ao currículo de maneira inovadora. Por isso, verifica-se a necessidade dos docentes em buscarem um aprimoramento nos recursos por elas oferecidos.

Ainda com o objetivo de medir a formação para o uso das mídias na educação a distância, realizou-se a análise fatorial das respostas apresentadas na Tabela 16. Antes de seguir com o desenvolvimento da Análise Fatorial, foi calculado o Alpha de Cronbach geral para os itens da Tabela, separadamente. O valor obtido para a questão foi de 0,828, indicando que o citado item apresenta mensurações estáveis e consistentes (HORA; MONTEIRO; ARICA, 2010).

O teste de *Kaiser-Meyer-Olkin (Measure of Sampling Adequacy - MSA)* ou KMO, segundo Corrar *et al.* (2007, p. 100), “indica o grau de explicação dos dados a partir dos

fatores encontrados na AF. Caso o MSA indique um grau de explicação menor que 0,50 significa que os fatores encontrados na AF não conseguem descrever satisfatoriamente as variações dos dados originais”.

Assim, para os itens avaliados da Tabela 16, o teste de KMO foi de 0,771, indicando que os fatores da Análise Fatorial para essa questão descrevem satisfatoriamente as variações nos dados originais; em outras palavras, a AF é adequada para a amostra utilizada. O teste de Barlett indica se existe relação suficiente entre os indicadores para a aplicação da Análise Fatorial. É recomendado que o valor de *Sig.*, ou teste de significância, não ultrapasse 0,05 (CORRAR *et al.*, 2007). A Tabela 17 mostra que o teste de Barlett é significativo (0,0001).

TABELA 17 – ANÁLISE FATORIAL SOBRE A FORMAÇÃO PARA O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Fator	Questão 14	Cargas Fatoriais	
		Fator 1	Fator 2
Fator 1	1	0,4845	
	4	0,7206	
	5	0,8159	
	6	0,8108	
	9	0,4905	
Fator	Questão 14	Cargas Fatoriais	
		Fator 1	Fator 2
Fator 2	2		0,6050
	3		0,6605
	7		0,6117
	8		0,8524
Autovalor		3,92	1,26
% variabilidade		44%	14%
% acumulado - variabilidade		44%	58%
Bartlett			<.0001
KMO			0,771
Alpha de Cronbach			0,828

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme mostra o quadro acima, a Análise Fatorial extraiu dois fatores. O Fator 1 agrupou as questões 1 (editar e utilizar planilhas em Excel), 4 (utilizar mídias digitais como fóruns, listas de discussões, *chats*, *blogs*, etc.), 5 (utilizar redes sociais – Skype, Whatsapp, Facebook, Instagram e similares), 6 (criar, editar e utilizar vídeos nas aulas) e 9 (gravar e utilizar arquivos em ambientes virtuais (nuvens) tais como Dropbox, Onedrive, entre outros). Já o Fator 2 agrupa as questões 2 (utilizar o PowerPoint nas aulas), 3 (usar banco de dados

para fazer pesquisas), 7 (utilizar e-mail, AVA [Ambiente Virtual de Aprendizagem]) e outros espaços virtuais), e 8 (gravar e utilizar arquivos em CDs, DVDs, Pendrive, etc.).

Os fatores evidenciam que os docentes que utilizam a ferramenta PowerPoint, por exemplo, são os mesmos que dominam o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Também mostra que os usuários que utilizam redes sociais possuem maior facilidade e utilizam com mais frequência mídias digitais como fóruns, *chats* e *blogs*. O Fator 1 está mais relacionado, portanto, com a utilização de ferramentas de mídias digitais e redes sociais, enquanto que o Fator 2, representa utilização de aplicativos para a preparação e ensinamentos das aulas.

4.4.4 TIPOS DE MÍDIAS DIGITAIS UTILIZADAS NAS AULAS

Foi solicitado ao docente que relatasse uma experiência de aula em que ele apresentasse o uso de algumas das ferramentas digitais relacionadas acima, destacando: conteúdo trabalhado por meio das mídias; o objetivo da aula; as atividades desenvolvidas; mídias utilizadas; como avaliou os alunos nessa atividade. O resultado encontra-se dividido em dois quadros a seguir. O primeiro, Quadro 12, exemplifica alguns relatos de docentes que utilizam mídias digitais não colaborativas. O segundo, Quadro 13, apresenta alguns relatos onde os professores citaram em algum momento o uso de mídias interativas.

QUADRO 12 - RELATOS DE AULAS SEM O USO DE MÍDIAS INTERATIVAS

Assunto	Disciplina	Objetivo da aula	Atividades desenvolvidas	Mídias Utilizadas	Avaliação dos os alunos nesta atividade.
Controle pessoal das finanças	Finança Pessoal	Conhecer a prática e o controle das contas e investimentos pessoais	a) Planilha em Excel	a) Excel	Feedback do aluno após 1 mês de uso
Aula sobre constituição de empresa. Tratamento teórico-prático da área tributária	Fund. de Direito Empresarial e Tributário	Objetivo de mostrar o uso de <i>sites</i> governamentais.	a) Exercícios e correção	a) Vídeo aula	Os alunos foram avaliados através de simulação final de uma constituição de empresa virtual.
				b) Vídeo	Participação.
Demonstração financeira	Análise Financeira	Objetivo dessa aula é ensinar o conteúdo	a) Atividades com exercícios	a) Ambiente Virtual de Aprendizagem	Os alunos foram avaliados através das notas dos exercícios
Contabilidade Pública e seus setores.	Contabilidade Pública	Objetivo de familiarizar o aluno com as estruturas de	a) Exposição	a) Power Point	A avaliação foi feita através da inserção de questão na 1a. prova do

		governo e da Administração Pública.			semestre.
			b) Debate		Realização de um trabalho durante a aula
Tecnologia contábil	Tecnologia contábil	Com objetivo de ensinar o conteúdo	a) Debate	a) Vídeos b) Slides	Avaliação foi feita em ambiente virtual e sala observando os alunos

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro acima vem ao encontro do pensamento de Valente (1999), o qual afirma que o computador como máquina de ensinar é visto na educação como intermediário da transmissão de conhecimento e sabedoria, conservando uma pedagogia tradicional trazida da aula presencial. A forma de utilização do computador na educação como máquina de ensinar pode ser caracterizada como uma versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino. Os relatos acima são condizentes com algumas estratégias utilizadas nessa modalidade tecnológica tais como o uso de programas tutoriais (Excel e vídeo-aulas).

QUADRO 13 - RELATOS DE AULAS COM O USO DE MÍDIAS INTERATIVAS

Assunto	Disciplina	Objetivo da aula	Atividades desenvolvidas	Mídias Utilizadas	Avaliação dos alunos nesta atividade.
Orientação aos alunos sobre Trabalho de Conclusão de Curso	Trabalho de Conclusão de Curso II	Apresentar aos alunos as principais etapas do processo de como deve ser elaborado o trabalho de conclusão de curso.	a) Preparação de todo material a ser disponibilizado aos alunos; b) Devolutivas aos alunos do trabalho postado.	a) Ambiente Virtual de Aprendizagem, b) Plantões <i>online</i> .	Os alunos são avaliados por meio de análise do trabalho.
Finanças	Matemática financeira	Mostrar aos alunos conceitos e aplicações no dia a dia da contabilidade.	a) Aula explanativa; b) Debates. c) Vídeos aulas	a) <i>Chat</i> temáticos. b) Fóruns temáticos. c) Camtasia	Questões em prova eletrônica, presencial e fóruns relacionadas com o tema.
A comunicação e a informação	Análise Textual	Tendo como objetivo analisar as barreiras de comunicação na contabilidade.	a) Estudos de casos b) Debates para discutir os vídeos e textos.	a) Vídeos b) Textos c) <i>Chats</i>	De acordo com as normas de avaliação estabelecidas pela IES, sendo que o uso de ferramentas digitais aumenta a atenção do aluno nas aulas
Atividade discutida a atualização de legislação vigente	Noções de Direito Público	Objetivo principal era o de busca e interpretação da legislação alterada	a) Debates entre polos	b) Plantões <i>online</i> .	Os alunos foram avaliados com base em sua desenvoltura em encontrar o conteúdo e interpretação da legislação

Comunicação empresarial no dia a dia do setor contábil.	Língua Portuguesa	Objetivo foi observar as expectativas dos alunos referente ao conteúdo.	a) Debates.	a) <i>Chats</i> temáticos.	Avaliados de acordo com o desenvolvimento das suas respostas nas atividades.
Gestão Financeira em empresas	Contabilidade de Gerencial	Apresentar ao aluno ferramentas utilizadas na gestão financeira de empresas	a) Utilização de vídeos.	a) Vídeos	Questões em prova eletrônica, presencial e fóruns relacionadas com o tema.
			b) Estudos de caso.	b) Exemplos de livros de autores renomados	
				c) Fóruns.	
Tributação estadual elaborado pela Escola Fazendária,	Legislação Tributária	Objetivo: propiciar ao aluno uma visão conceitual sobre o tema.	a) Debates para discutir os vídeos e textos.	a) Ambient e Virtual de Aprendizagem	Avaliando a participação individual de cada aluno.
				b) Vídeo	
				c) Fórum	
Ensinar custeio por absorção, esquema básico da contabilidade de custo	Contabilidade de e análise de custos	Objetivo: ensinar custeio por absorção	a) Exercícios	a) PowerPoint	Prova
			b) Slide	b) Fórum	Exercícios no intuito de avaliá-los.
				c) Vídeo	Avaliação através de observação.
Políticas e práticas de responsabilidade social	Políticas e práticas de responsabilidade social	Objetivo estudar o conteúdo foi dado um trabalho para casa.	a) Fórum	a) Ambiente Virtual de Aprendizagem	Foram analisados conforme foi feito o trabalho.
Remuneração e salário	Direito Trabalhista	Entender cada verba que compõem a remuneração do empregado	a) Exercícios de debate	a) Internet	Avaliação por meio de verificação da participação e apresentação do conteúdo
			b) Pesquisa destacando verbas salariais e indenizatórias	a) Ambiente Virtual de Aprendizagem	
				b) Vídeos	
Assunto	Disciplina	Objetivo da aula	Atividades desenvolvidas	Mídias Utilizadas	Avaliação dos alunos nessa atividade.
Frequentemente utilizo o Excel para minhas aulas. Variáveis aleatórias. Introdução à probabilidade e probabilidade condicional. Taxa média de variação	Estatística e/ou Matemática aplicada a contabilidade	Objetivo: ensinar variáveis aleatórias, probabilidade	a) Planilha de Excel	a) Ambient e Virtual de Aprendizagem	Avaliação durante a aula, prova eletrônica, prova presencial e participação nas atividades.
			b) Atividades	c) Vídeo	
			c) Correção	b) <i>Chats</i> temáticos	
			d) Slides	b) Plantões <i>online</i> .	
			e) Exercícios	b) Fóruns temáticos.	
Em uma aula de orçamento público incentivei os alunos a abrirem uma pole no Facebook, colocando dados de programas de trabalho do governo	Orçamento publico	Incentivei os alunos a abrirem uma pole no Facebook,	a) Dados de programas de trabalho	a) Facebook	Avaliação durante a aula, prova eletrônica, prova presencial e participação nas atividades.
			b) Enquete	b) Fóruns temáticos.	
				b) Programas de trabalho	

federal colhidos no <i>site</i> de transparência governamental e perguntando na enquete se era percebida aquela política pública que escolheu.				do governo federal	
				b) Fóruns temáticos.	
				c) <i>Site</i>	
Crescimento e desenvolvimento econômico.	Economia	Estudar o desenvolvimento econômico. Apresentar os conceitos fundamentais de economia. Objetivo: ensinar o que é estudo da demanda	a) Slides	a) Ambient e Virtual de Aprendizagem	Trabalho em grupo
Conceitos econômicos fundamentais. O estudo da demanda. Medida de atividades econômicas			b) Exercícios	b) Fóruns temáticos.	Avaliados pela participação em aula
			c) Perguntas e respostas durante a aula.	b) Vídeos.	Foram avaliados com a participação em aula, prova eletrônica e prova presencial.
Aspectos microeconômicos	Microeconomia	Debater os impactos sobre a economia das empresas	a) Debate	a) Vídeo	Através de uma resenha do <i>chat</i> enviada pelo aluno por e-mail.
			b) Texto	b) <i>Chats</i>	
				c) E-mail	
Contabilidade comercial e suas aplicações. Desenvolvimento das atividades das empresas comerciais.	Contabilidade de comercial	Objetivo: ensinar como ficou na à contabilidade comercial.	a) Trabalho	a) <i>Chat</i> temático.	Avaliação foi feita com a participação na aula
			b) Slides	b) Fóruns temáticos.	
			c) Exercícios e correção	c) Camtasia	
Ética moralista e espontânea. Código de ética. Valores universais e valores emergentes.	Ética	Objetivo: ensinar a diferença da ética moralista e espontânea. Ensinar o código de ética	a) Exercícios	a) <i>Chat</i> temático.	Foram avaliados com a participação em aula, prova eletrônica e prova presencial.
			b) Slides	b) Fóruns temáticos.	
			a) Debate	c) Camtasia	
Contabilidade ambiental	Contabilidade de ambiental	Objetivo conceito de contabilidade ambiental	a) Trabalho	a) <i>Chat</i> temático.	Avaliação durante a aula, prova eletrônica, prova presencial e participação nas atividades.
				b) Fóruns temáticos.	
				c) Camtasia	

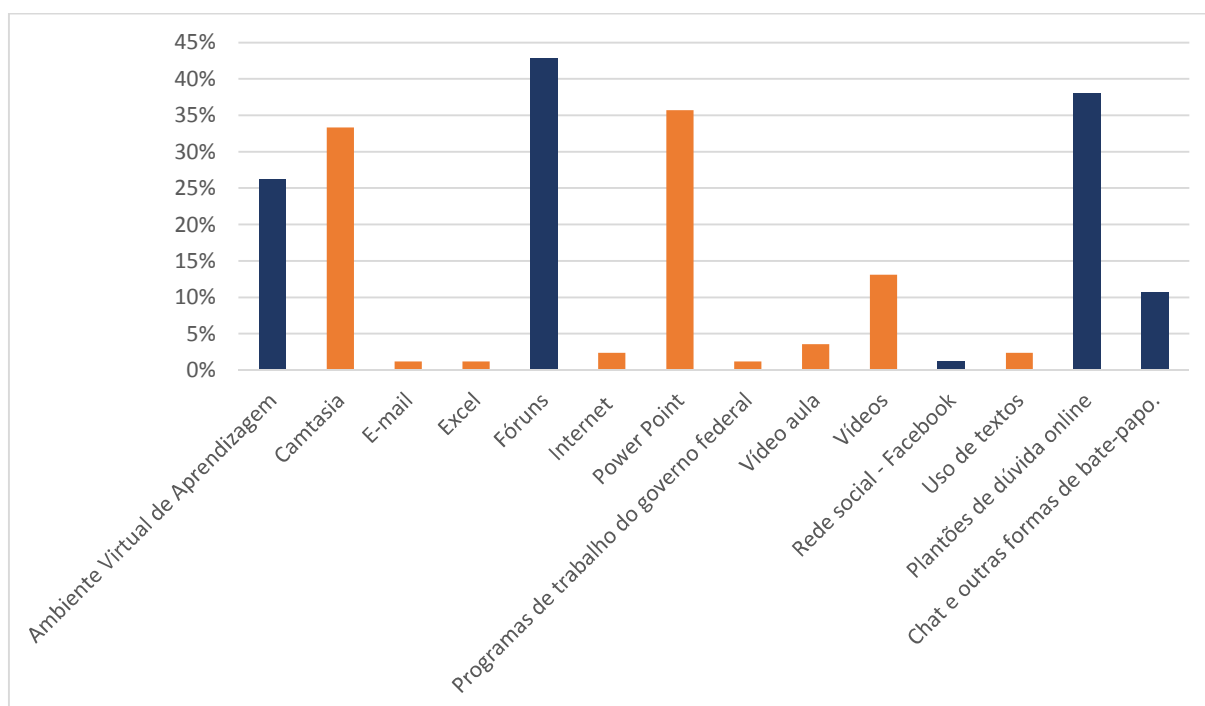
Fonte: Dados da pesquisa

Conforme se pode observar no quadro acima, a aula de um professor pode ser realizada de diversas maneiras, com diferentes objetivos. Dessa forma de uso do computador investe na criação de ambientes que auxiliam o ensino-aprendizagem e buscam a construção do conhecimento por meio da iniciativa do discente com o uso de mídias interativas, tornando-se um recurso pedagógico. Para tanto, os investimentos na formação e capacitação dos docentes são indispensáveis. Valente (1999) afirma que a implantação da informática, como auxiliar do processo de construção de conhecimento, implica em mudanças na escola

que vão além da formação do professor. É necessário que todos os envolvidos (alunos, professores, administradores e comunidade de pais) estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional.

Ao analisar todas os relatos de aulas apresentados pelos docentes, bem como as mídias utilizadas, foi elaborada uma síntese das principais mídias conforme gráfico abaixo:

GRÁFICO 7 - MÍDIAS UTILIZADAS NA PRÁTICA DOCENTE



Fonte: Dados da pesquisa

O resultado apresentado no Gráfico 7 demonstra que há a presença de cinco mídias que proporcionam a interatividade que são os fóruns, plantões de dúvida *online*, os *chats*, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (quando utilizado para interatividade), e o uso das redes sociais. Para Kenski (2008), “o fluxo de interações nas redes e a construção, a troca e o uso colaborativo de informações mostram a necessidade de construção de novas estruturas educacionais que não sejam apenas a formação fechada, hierárquica e em massa como a que está estabelecida nos sistemas educacionais” (KENSKI, 2008, p. 48). Sendo assim, verifica-se que nas respostas dada pelos pesquisados, 43% citaram o uso do fórum, 38% citaram plantão de dúvidas *online*, 26% citaram o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem e 11% citaram o *chat* e outras formas de bate-papo. Neste caso, percebe-se que, no ensino a distância, o uso de mídias interativas se faz presente e o computador é utilizado, na maioria dos casos, como

recurso pedagógico, o qual visa transformar a aprendizagem do aluno, estimulando a sua participação e gerando o conhecimento.

4.5 O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO: BENEFÍCIOS, DESAFIOS

Foi solicitado aos entrevistados que listassem itens, os quais eles consideraram serem obstáculos, dificuldades e desafios no uso das mídias digitais na educação superior a distância, considerando a formação pedagógica do professor; o aluno da educação a distância e, por fim, as condições de ensino oferecidas. Com isso, vários docentes colocaram suas opiniões das mais diferentes formas, as quais foram separadas por assuntos debatidos, conforme a seguir.

TABELA 18 – OBSTÁCULOS, DIFICULDADES E DESAFIOS EM RELAÇÃO AO ALUNO DO ENSINO A DISTÂNCIA

Assuntos mais citados	%
Dificuldades	37,93%
Falta infraestrutura adequada de internet no país.	1,72%
O aluno busca aumentar seus conhecimentos, mas sem formação de base.	1,72%
Organização das aulas expositivas	1,72%
Falta de interesse e disciplina do aluno para estudar	32,76%
Obstáculos	48,28%
Ausência do contato presencial com o aluno	5,17%
Conscientização do aluno em buscar disciplina e dedicação para estudar	3,45%
Falta de estrutura de internet para uso das mídias interativas	1,72%
Falta infraestrutura adequada de internet no país.	3,45%
Uso inadequado da mídia digital pelo aluno	1,72%
Falta conscientização do aluno em buscar disciplina e dedicação para estudar	29,31%
Formação básica ruim do aluno para uso das mídias digitais	3,45%
Desafios	13,79%
Ausência do contato presencial entre professor e o aluno	1,72%
Conseguir a conscientização do aluno em buscar disciplina e dedicação para estudar	12,07%
Total Geral	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado acima demonstra que a maioria (32,76%), dos entrevistados considera que os alunos do ensino a distância têm como maior dificuldade a falta de interesse e disciplina para estudo. Este ponto também é relatado como sendo o maior obstáculo para o ensino da contabilidade na modalidade a distância, uma vez que 29,31% considerou que a falta de conscientização do aluno em buscar disciplina e dedicação para estudar foi o item mais citado. Logicamente, o maior desafio, na opinião dos entrevistados é conseguir despertar a conscientização do aluno em buscar disciplina e dedicação para estudar. Oliveira (2003) apresenta que os docentes precisam criar novas maneiras de reeducar os alunos para lidarem com as informações advindas na modalidade de ensino a distância. Masetto (2003) defende que o ofício, e compromisso, do professor é trabalhar para que seus alunos efetivamente aprendam e, para isso, faz-se necessário que ele tenha formação pedagógica.

No Quadro 15, apresentam-se algumas citações relevantes:

QUADRO 14 – RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS CITAÇÕES

Principais citações dos entrevistados que foram elencadas como dificuldade
“Acessibilidade”
“O aluno da educação a distância está sempre em busca de aumentar seus conhecimentos, mas não tem formação de base. ”
“A falta de tempo do aluno para se dedicar aos estudos”
“A maioria dos alunos exerce outras funções e têm tempo limitado para realizar os estudos. ”
“Acredito que a maior dificuldade esteja na disposição física, intelectual e de tempo que os alunos têm para se dedicar ao estudo dos conteúdos propostos em aula e por meio das TICs. ”
“Alunos mais distantes dos grandes centros encontram dificuldades”
“Dificuldade em monitorar o desenvolvimento dos alunos”
“Falta de interesse em buscar fontes confiáveis de ensino trazendo consequências ruins na aprendizagem. ”
“Falta de tempo e equipamentos para alguns. ”
“Falta de treinamento direcionado para os alunos que muitas vezes não conseguem utilizar as ferramentas”
“O aluno da EaD tem um perfil específico, não é possível que "qualquer" aluno faça uma graduação ou pós-graduação a distância. ”
“O aluno da educação a distância está sempre em busca de aumentar seus conhecimentos. ”
“O maior problema é tentar chamar a atenção dos alunos ao conteúdo das disciplinas. ”
Principais citações dos entrevistados que foram elencadas como obstáculo
“Um dos maiores obstáculos é a falta do contato presencial, pelo qual o professor poderia criar melhores vínculos com o aluno”
“O aluno da educação a distância nem sempre tem conhecimento do que o curso oferece. ”
Os alunos também parecem ter equipamentos muito antigos ou defasados, pois a toda hora têm deficiências para atualizar coisas básicas na internet.
Habilidade e condições de estrutura oferecidas e que o aluno detém
Os alunos preferem o uso da tecnologia para o entretenimento.
Há pouca motivação para a criação do saber e ampliação do conhecimento

O aluno da educação a distância não é muito disciplinado com as aulas- <i>chats</i> e deixa todo conteúdo para estudar de última hora
O aluno da educação a distância tem apenas um obstáculo, o comprometimento real com o aprendizado de fato.
O principal obstáculo é criar no estudante a cultura do estudo <i>online</i> que exige disciplina, dedicação e comprometimento
Principais citações dos entrevistados que foram elencadas como dificuldade
O aluno que está entrando na educação superior conhece as mídias, mas não como usufruir desses recursos na área educacional, usa-as apenas para diversão
Os alunos da EaD, geralmente com idades mais avançadas que os do presencial, tendem também a apresentar certa dificuldade no trato com os instrumentos tecnológicos.
Principais citações dos entrevistados que foram elencadas como desafio
“Receber Feedback dos alunos”
“A maioria dos alunos exerce outras funções e tem tempo limitado para realizar os estudos. ”
“Acredito que o grande desafio é conscientizar o aluno da sua responsabilidade no aprendizado. ”
“Falta de disciplina para o autoaprendizado dos alunos. ”
“O maior problema é tentar chamar a atenção dos alunos ao conteúdo das disciplinas, pois preferem o uso da tecnologia para o entretenimento. ”
“Prender a atenção dos alunos é um desafio de todos os dias, hoje em dia eles são muito interativos e tudo acontece muito rápido. ”

Fonte: Dados da pesquisa

As declarações elencadas acima vêm ao encontro do pensamento de Oliveira (2010), o qual afirma que criar condições para que o aluno seja capaz de construir seu próprio conhecimento e avaliar esse processo de construção não é uma tarefa fácil.

TABELA 19 – OBSTÁCULOS, DIFICULDADES E DESAFIOS EM RELAÇÃO ÀS CONDIÇÕES DE ENSINO OFERECIDAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.

Assuntos mais citados	%
Dificuldades	23,44%
Falta infraestrutura adequada de internet no país.	6,25%
Não encontra dificuldades	1,56%
Organização pedagógica do curso	3,13%
Despreparo dos docentes para uso das novas tecnologias como recurso pedagógico	1,56%
Pouco conhecimento das mídias digitais oferecidas, difícil manuseio	4,69%
Adequar o tempo das aulas expositivas com as mídias interativas.	1,56%
O ensino a distância ainda é visto com desconfiança	4,69%
Obstáculo	62,50%
Falta infraestrutura adequada de internet no país.	9,38%
Mau uso da mídia digital	1,56%
Não encontra obstáculo	28,13%
Organização pedagógica do curso	1,56%
Excesso de ofertas de cursos	1,56%
Necessidade de amadurecimento nas formas de ofertas dos cursos	1,56%
Uso inadequado das mídias digitais	1,56%

Pouco conhecimento ou despreparo dos docentes para uso das novas tecnologias como recurso pedagógico	3,13%
Baixo conhecimento das mídias digitais oferecidas, despreparo na utilização	9,38%
Falta de comprometimento, disciplina e dedicação do aluno com o estudo.	1,56%
Desconfiança no ensino a distância	1,56%
Dependência do ensino em relação a oferta de mídias digitais	1,56%
Desafio	14,06%
Conseguir a conscientização do aluno em buscar disciplina e dedicação para estudar	3,13%
Maior conhecimento das mídias digitais oferecidas, difícil manuseio	1,56%
Melhor aproveitamento das mídias interativas	CONTINUA
Criar confiabilidade no ensino a distância	1,56%
Melhorar o conhecimento das mídias digitais oferecidas e facilitar a sua utilização.	4,69%
Buscar soluções alternativas para infraestrutura de internet que se encontra inadequada no país	1,56%
Total Geral	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

CONCLUSÃO

O resultado apresentado na Tabela 19 demonstra que a maioria (32,76%), dos entrevistados considera que, em relação às condições de ensino, a maior dificuldade encontrada é a falta de infraestrutura adequada de internet do país, com 6,25% do total. Esse item também foi apontado como obstáculo, apresentando 9,38% das citações. Já o maior desafio, na opinião dos entrevistados, é melhorar o conhecimento das mídias digitais oferecidas e facilitar a sua utilização, o qual obteve 9,38% das citações totais. Importante ressaltar que 28,13% apontaram que não encontram dificuldades em relação às condições de ensino oferecidas por parte da IES.

Para Moore e Kearsley (2007, p. 241), “o sucesso de toda iniciativa em educação a distância depende de um sistema eficaz de monitoramento e avaliação, pois estes procedimentos é que darão pistas sobre as dificuldades dos alunos”.

TABELA 20 – OBSTÁCULOS, DIFICULDADES E DESAFIOS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DOCENTE

Assuntos mais citados	%
Dificuldades	27,50%
Falta infraestrutura adequada de internet no país.	2,50%
Não encontra dificuldades	2,50%
Professores despreparados para uso das novas tecnologias como recurso pedagógico	10,00%
Falta de interesse e disciplina do aluno para estudar	2,50%
Baixo conhecimento das mídias digitais oferecidas, difícil manuseio	10,00%
Obstáculos	62,50%

Não encontra obstáculo	7,50%
Necessidade de maior conhecimento e preparo dos docentes para uso das novas tecnologias como recurso pedagógico	2,50%
Preconceito do docente em relação a EaD	2,50%
Professores despreparados para uso das novas tecnologias como recurso pedagógico	42,50%
Melhor remuneração ao docente	2,50%
Baixo conhecimento das mídias digitais oferecidas, difícil manuseio	2,50%
Distanciamento de docente e aluno	2,50%
Desafios	CONTINUA
Melhorar a formação do docente para uso das novas tecnologias como recurso pedagógico	5,00%
Adequação da carga horária de trabalho e das condições de trabalho dos docentes.	2,50%
Buscar alternativas para suprir a falta de infraestrutura adequada de internet no país.	2,50%
Total Geral	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa

CONCLUSÃO

O resultado apresentado na Tabela 20 demonstra que a maioria (10%), dos entrevistados considera que, em relação à formação do docente, a maior dificuldade encontrada é professores despreparados para uso das novas tecnologias como recurso pedagógico, com 6,25% do total. Este item também foi apontado como obstáculo, apresentando 42,50% das citações. Já o maior desafio, na opinião dos entrevistados, é melhorar a formação do docente para uso das novas tecnologias como recurso pedagógico, o qual obteve 5% das citações totais. Importante ressaltar que 10% apontaram que não encontram dificuldades e obstáculos em relação às condições da formação do professor.

Isso significa dizer que investimentos na formação de docentes são peça chave para o sucesso no uso da ferramenta tecnológica – o computador. Segundo Rezende (2004, p. 91), a mudança requerida ampla e complexa exige a compreensão pedagógica do processo de ensino e aprendizagem mediada pela tecnologia, bem como também habilidades especiais dos alunos. Em particular, “a educação a distância exige que o docente saiba como transpor sua prática do real para o virtual” (REZENDE, 2004, p. 91).

Ressalta-se que um dos docentes entrevistados, que respondeu que não encontra dificuldades, dissertou: “Acredito que dá para fazer educação a distância com qualidade e essa qualidade não depende necessariamente da formação pedagógica do professor.” Professor X. Outro docente, que também marcou não encontrar obstáculos, escreveu: “Sobre as condições pedagógicas do professor não há obstáculos quando este estiver interessado em apreender os conteúdos das capacitações oferecidas e de outros cursos disponíveis.”

A preparação pedagógica do professor para o uso das mídias digitais é reforçada por Moran (2005), Mota (2014), e Oliveira (2003), que dizem que existem limitações quanto ao uso das mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem e que a adoção das TICs - tecnologias da informação e comunicação - na educação têm se mostrado muitas vezes em uma dimensão instrumental e técnica, em que os recursos são modernos, mas as práticas são antigas e tradicionais.

QUADRO 15 - RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS RESPOSTAS USADAS NA TABELA 20

“Acredito que dá para fazer educação à distância com qualidade e, esta qualidade não depende necessariamente da formação pedagógica do professor. ”
“Capacitação do docente em relação às ferramentas e metodologias adequadas. ”
“Definição de um modelo que atenda especificidades e forme docentes capacitados. ”
“Falta de treinamento direcionado para os professores. ”
“Muitos dos professores não tiveram, em sua formação, acesso às tecnologias e ao uso das mídias digitais. ”
“O docente de ensino a distância deve ser qualificado e estar preparado para essa modalidade. ”
“O professor de hoje deve ter a obrigação de aprender a lidar com essas novas TICs, que são poderosas ferramentas de auxílio de ensino-aprendizagem, e acabam tornando as aulas mais atrativas e interativas. ”
“O professor deve aprender a lidar com essas novas TICs, que são poderosas ferramentas de auxílio de ensino-aprendizagem, e acabam tornando as aulas mais atrativas e interativas. ”
“O professor do curso de Ciências Contábeis, quando faz a graduação, não tem uma matéria específica que ajude na sua formação pedagógica em como trabalhar dentro da sala de aula, muitas vezes já trabalha numa IES e se preocupa em fazer uma especialização e depois um mestrado. ”
“Os professores que ministram aulas utilizando mídias digitais junto aos estudantes passam a desenvolver um maior interesse pela busca do conhecimento. ”
“Explicar determinados conteúdos pelo <i>chat</i> é um pouco complicado, principalmente quando o <i>chat</i> é de mensagens e não possui vídeo;
“Professores despreparados, com pouca motivação para a criação do saber e ampliação do conhecimento. ”
“Produzir pequenos vídeos de curta duração, fazer recomendações literárias com sinopses do livro que chamem a atenção do aluno para a leitura. As redes sociais podem ser mais uma ferramenta importante para o ensino a distância, pois são um poderoso instrumento de interação. ”

Fonte: Dados da pesquisa

O pensamento dos professores, apresentado no Quadro 15, vem ao encontro do pensamento de Andrade (2003). A tecnologia na educação não é simplesmente um moldar de equipamentos com programas específicos, ou para transmitir conteúdos didáticos ou para deixá-la sob a dependência de um ensino mediado por máquinas, ao contrário, requer novas estratégias, metodologias e atitudes que superem o trabalho educativo tradicional ou mecânico.

5 CONCLUSÕES

A presente pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar as percepções sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis oferecidos na modalidade a distância por duas IES brasileiras, procurando identificar avanços e dificuldades que podem impactar seus desempenhos diante dos desafios e exigências quanto ao uso das tecnologias na educação superior.

Constatou-se que existe um equilíbrio entre os gêneros nos cursos pesquisados, 48% são homens e 52% são mulheres, sendo que a idade média é de 31 a 50 anos, junto a 84% dos pesquisados. Em relação à formação acadêmica, a maioria possui especialização (97%), e, em seguida, curso de mestrado (63%). Quanto à atividade como professor na EaD, predominam professores conteudistas com 45%, seguidos de docentes que atuam simultaneamente como conteudistas e tutores com 24% dos entrevistados. Quanto ao tempo de docência no ensino superior a distância, 39 (46%), têm de 3 a 5 anos, seguidos de 21 (25%), que têm menos de 3 anos. Quanto à carga horária na EaD, 39 (48%), tem carga entre 12 e 40 horas, seguidos de 36 (43%), que possuem menos de 12 horas, sendo que 82% dos docentes não possui outra atividade na IES além da docência. Estes dados indicam que os cursos são compostos por docentes jovens, com qualificação, experiência na docência, com dedicação parcial e atuam na docência, prioritariamente.

No que se refere à formação profissional dos docentes para o uso das mídias digitais, 41 (49%), responderam que seu conhecimento é proveniente do exercício da prática, seguidos de 17 (20%), que afirmam vir de um “processo de socialização intuitiva e autodidata”. Este fato indica que o exercício da docência é o principal processo formativo segundo 58 (69%), dos entrevistados. Entretanto, a IES oferece cursos de educação continuada, sendo que, em média, 50% dos docentes procuram, constantemente, atualizar seus conhecimentos.

. Quanto à finalidade maior do acesso à internet destacam-se afirmações tais como a “busca de conhecimento” e “fazer pesquisa” com 63 (75%), das respostas. Esta finalidade do uso da internet apresenta-se como fundamental na prática dos docentes; 71 (85%), dos entrevistados afirmam utilizá-la para “fazer pesquisas”, “preparar aulas”, com 67 (80%), e “distribuir material via e-mail”, com 65 (77%), das respostas. Destacam-se com médias mais baixas os itens “apresentação de aulas”, com 51 (61%), e “desenvolver fóruns, listas de discussão e *chats* com os alunos”, com 42 (50%) das respostas.

Quanto as percepções dos docentes sobre o uso das mídias digitais na prática pedagógica têm-se que 78% dos docentes possuem nível suficiente quanto ao uso das mídias interativas como fóruns, listas de discussões, *chats*, *blogs*, etc., seguidos de 82%, que afirmam utilizar redes sociais tais como Skype, Whatsapp, Facebook, Instagram e similares, e de 66% que dizem criar, editar e utilizar vídeos nas suas aulas. Isso evidencia que os docentes possuem um bom nível de conhecimento do uso das mídias digitais interativas, pois 95% dos docentes afirmam se utilizarem de ambientes virtuais em suas aulas.

Quanto à percepção sobre o domínio do conhecimento quanto ao uso de mídias digitais como recurso pedagógico tem-se que acima de 70% dos docentes afirmam possuir “Domínio Total” ou “Quase total” em relação a: 1. Utilizar e-mail, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e outros espaços virtuais; 2. Utilizar mídias digitais como fóruns, listas de discussões, *chats*, *blogs*, etc.; 3. Utilizar e-mail, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e outros espaços virtuais; 4. Usar as redes sociais para criar espaços de interação e a comunicação dos alunos. Em relação às outras mídias, uma média de 40% afirma possuir “Domínio suficiente” quanto a atitudes como: 1. Criar situações de aprendizagem com o uso das ferramentas interativas (*chats*, fóruns, etc.); 2. Criar espaços para que o aluno realize pesquisas.

Os resultados indicaram que 10% dos docentes investigados utilizam, com menor frequência, e possuem “Domínio insuficiente/nenhum domínio” de mídias digitais como redes sociais com potencial para criar espaços de interação, colaboração e a comunicação entre os alunos e professores. Este dado corrobora os resultados obtidos quanto ao nível de domínio dos professores que ficou em 40% quando avaliam sua própria capacidade de “criar situações e espaços apropriados de aprendizagem onde as mídias e os recursos tecnológicos sejam utilizados pelos alunos para fazer pesquisas e construir novos conhecimentos.” E de “criar situações de aprendizagem colaborativa nas quais as ferramentas interativas como *chats*, fóruns, listas de discussões e redes sociais promovam a troca de experiências, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos”.

Este dado é corroborado pelos achados da questão que investigou os tipos de mídias utilizadas nas aulas em que ferramentas tradicionais como a vídeo-aula foi utilizada por 19 (23%), dos professores investigados. Já ferramentas interativas como rede social: 1 (1%), AVAs, por 10 (12%), e fóruns por 13 (15%), dos professores investigados. Quanto à principal dificuldade, obstáculo e desafios dos docentes mediante sua prática de ensino na

EaD tem-se a “falta de interesse e autodisciplina do aluno para estudar”, que foi citada como principal dificuldade, desafio e obstáculo a serem superados pelos professores investigados (75%). Sendo assim, verificou-se que na opinião dos docentes os discentes precisam de maior comprometimento com os estudos.

Embora a educação a distância traga benefícios, foram citados obstáculos, dificuldades e desafios no uso das mídias digitais na educação superior a distância, sendo a mais evidente a necessidade de maior profissionalização e de valorização dos saberes docentes na prática pedagógica do professor, a fim de que se instrumentalizem com conhecimentos valores e atitudes para enfrentarem os desafios de docência na EaD.

Os resultados do estudo indicam que os educadores possuem interesse e motivação para provocarem discussões e interações potencializadas pelo uso das mídias digitais interativas no ensino a distância. As mídias digitais interativas foram utilizadas, na maioria dos casos, como recurso pedagógico, com o objetivo de estimular a participação dos alunos e a construção de conhecimento. Neste sentido, a interatividade tem o sentido da bidirecionalidade, da coautoria e da participação como a busca pela superação do paradigma tradicional do ditar/falar do professor e o assimilar/reproduzir do aluno.

A EaD torna possível a substituição do paradigma tradicional e do esquema de comunicação um-todos, onde o professor é o tutor/guardião que encaminha as matérias, textos e testes de conhecimento, pelo esquema todos-todos, em que prevalece a construção coletiva do conhecimento. Os professores afirmam terem conhecimento das mídias digitais, suas ferramentas interativas e suas possibilidades de uso foram avaliadas positivamente, entretanto criticam o hábito de estudo e leitura independente a partir de textos e materiais disponibilizados em AVA ou outros espaços virtuais com antecedência.

Os dados evidenciaram que a origem dos conhecimentos dos docentes para atuarem no ensino a distância foi proveniente, na sua maioria, do exercício da prática, seguida de “processo de socialização intuitiva e autodidata. Sendo assim, para que o professor possa atuar como autor e produtor do conhecimento na modalidade EaD, suas experiências e práticas devem ser apoiadas por processos formativos pautados nos saberes da docência, produzidos e constituídos a partir da produção e atuação como professores autores, podendo tanto propiciar ao professor a construção de saberes que se revelam à medida que a reflexão se institua. Está reflexão pode dar-se no ato de sua prática profissional. Torna-se urgente discutir os conceitos de tecnologia que perpassam a formação continuada em contexto dos

professores, bem como criar espaços para reflexão crítica sobre o potencial e as especificidades das tecnologias intelectuais nos processos educacionais. A formação continuada em contexto dos educadores para as TIC – Tecnologias de Informação – vem a cada dia dando provas de que é emergente.

A pesquisa concluiu que os docentes utilizam as mídias digitais para promoverem a troca de experiências, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos, porém, se julgaram com domínio do conhecimento ainda insuficiente em muitos dos casos. Em suma, na percepção dos docentes, falta formação para que possam potencializar o uso de tais tecnologias e melhor aproveitar os benefícios que a EaD pode proporcionar. A maioria dos pesquisados utiliza-se das tecnologias como recurso pedagógico, mas ainda há aqueles que não se sentem preparados para promover a interatividade e otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Como limitação, essa pesquisa ressalta o fato de ter investigado o modo como as mídias são utilizadas pelo olhar do professor conteudista do ensino a distância e, nesse sentido, outras pesquisas poderão analisar também as percepções dos professores tutores e de alunos sobre o modo como as mídias são utilizadas na prática docente, bem como as vantagens e desvantagens do seu uso no ensino da contabilidade na modalidade a distância.

Sugerem-se os seguintes temas para pesquisas futuras:

- a) Investigar qual a percepção dos professores tutores sobre o uso das mídias.
- b) Investigar a percepção dos alunos do ensino a distância sobre o modo como eles utilizam as mídias e como os professores têm utilizado as mídias digitais em suas práticas pedagógicas.
- c) Realizar um estudo comparativo sobre o uso das mídias digitais nas modalidades de ensino presencial e a distância no curso de Ciências Contábeis.

Espera-se que novas pesquisas sejam desenvolvidas, pois a prática do ensino a distância é recente e ainda carece de aprimoramento e formação pedagógica específica do professor. Espera-se também ampliar a compreensão acerca do uso das mídias digitais e dos ambientes virtuais de aprendizagem no cotidiano universitário, e contribuir com a formação de educadores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. Educação à distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, jul./dez. p.327-340. 2003.
- ANDERE, M. A.; ARAÚJO, A. M. P. Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista de Contabilidade & Finanças**, v. 19, n. 46, p. 91-102, set./dez. 2008.
- ALMEIDA, M. E. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002. p. 71-79.
- ANDRADE, A. **Usos das novas tecnologias em um programa de formação de professores**: possibilidades, controle e apropriações. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-102043/> >. Acesso em: 12 de set. 2014.
- ANDRADE, P. F. Aprender por projetos: formar educadores. In: VALENTE, J. A. (Org.). **Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2003. p. 57-83.
- ARAUJO, M. D. C.; SANTANA, C. M. Análise das percepções e expectativas dos alunos de Ciências Contábeis na Universidade de Brasília quanto ao perfil do professor e inserção no mercado de trabalho. **Anais do Congresso USP de Contabilidade e Controladoria**, São Paulo, 2008. Disponível em < <http://www.congressosp.fipecafi.org/web/artigos82008/602.pdf> >. Acesso em 13 de set. 2015.
- ARRIADA, M. C.; LANZARINI, J. N. Gestão da seleção de tutores: desafios e soluções. In: Congresso brasileiro de curso superior a distância. 2008, Gramado. **Anais**. Gramado: ABED, 2008. Disponível em < <http://200.169.53.89/download/CD%20congressos/2008/V%20ESUD/trabs/t38542.pdf> >. Acesso em 18 de dez. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BARROS, M. G.; CARVALHO, A. B. G. **As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem**. Paraíba: EDUEPB, 2011. Disponível em < <http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-09.pdf> >. Acesso em: 17 dez. 2014.
- BELLONI, M. L. **Educação à distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

BLANCH, G. Don't all faculty want their own TV show? Barriers to faculty participation in distance education. **Deos news**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 1994. Disponível em: < http://learningdesign.psu.edu/deos/deosnews4_1.pdf >. Acesso em: 24 jun. 2014.

BRANSON, R. Issues in the design of schooling: changing the paradigm. **Educational Technology**, v. 30, n. 4, p. 7-10, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. (Série Legislação, n. 39).

_____. **Resolução CNE/CES 10**, Conselho Nacional de Educação, CES - Câmara de Educação Superior de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf >. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Regulamentação da EaD**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm >. Acesso em: 16 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação – Secretaria da educação a distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Estabelece princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade a distância. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> >. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referenciais de qualidade para educação a distância**. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf> >. Acesso em: 16 fev. 2015.

CARDOSO, Z. Z. **Uma proposta de ambiente virtual de aprendizagem no ensino de conceitos relacionados a equilíbrio químico**. 2013. 150 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CARVALHO, M. L. A.; FREITAS A. S.; RAMOS, A. S. M. Fatores que afetam a intenção de uso do e-learning: um estudo com professores de cursos de graduação a distância de uma universidade federal. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2012.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Rancid Venâncio Major. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **A galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: Cardoso, Gustavo. **A sociedade em rede do conhecimento à ação política**. Lisboa: Casa da Moeda. 2005. p. 17-30.

CASTRO, N. J. **O Estudo a distância com o apoio da internet**. Rio de Janeiro, 2003.

Disponível em: <

<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=137&sid=116&UserActiveTemplate=4abed>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

CELERINO, S.; PEREIRA, W. F. C. Atributos e prática pedagógica do professor de contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. **Revista Brasileira de Contabilidade**, São Paulo, n. 170, p. 65-77, 2008. Disponível em: <
<http://www.infocontab.com.pt/download/revinfocontab/2008/34/atributos.pdf>>. Acesso em 19 dez. 2014.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia na educação: conceitos básicos**. 1999. Disponível em: <
<http://edutec.net/Tecnologia%20e%20Educacao/edconc.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COMSCORE. 2014 Brazil Digital Future. In: **Focus: Revisão de 2013 & Insights para maio de 2014**. Disponível em: <
http://www.brainstorm9.com.br/wp-content/uploads/2014/05/2014_Brazil_Digital_Future_in_Focus_PT.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de Ciências Contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2004. 400 f. Tese (Livre-Docência) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise multivariada**. FIPECAFI. São Paulo, Atlas, 2007, 541p.

COSTA, C. J. Modelos de educação superior a distância e implementação da universidade aberta do Brasil. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 9-16, maio/ago. 2007.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, p. 31-42, 2004.

_____. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Rio Grande do Sul: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008. Disponível em: <
http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI_seminario.pdf>. Acesso em 19 dez. 2014.

D'ÁVILA, C. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun., 2008.

D'EÇA, T. A. **NetAprendizagem: a internet na educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

DEMO, P. **Os desafios da linguagem do século XXI para o aprendizado na escola**. Palestra, Faculdade OPET, junho 2008. Disponível em: < <http://linguagemtecdigital.blogspot.com.br/2011/04/os-desafios-da-linguagem-no-seculo-xxi.html> >. Acesso em: 17 dez. 2014.

DUARTE, E. C. V. **O novo desenho da gestão do sistema de educação a distância**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

E-COMMERCE NEWS. **Brasil é quinto em ranking dos países com maior número de internautas**. Notícias, 30 maio 2014. Disponível em: < <http://ecommercenews.com.br/noticias/pesquisas-noticias/audiencia-digital-do-brasil-e-maior-que-a-populacao-da-franca> >. Acesso em: 13 jan. 2015.

EYERKAUFER, M. L.; FIETZ, E. E.; DOMINGUES, M. J. Tecnologia da informação no ensino da contabilidade: estudo realizado em duas instituições do estado de Santa Catarina. **10th International Conference on Information Systems and Technology Management – CONTECSI**, June, 12 to 14, 2013 - São Paulo, Brazil.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: **Cultura digital e escolar: pesquisa e formação**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 95-146.

FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. In: **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 14 (1): p. 27-40. (2011). Disponível em: < <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor> >. Acesso em 13 de set. 2015.

FERNANDES, J. H. C. **Ciberespaço: modelos, tecnologias, aplicações e perspectivas da vida artificial à busca por uma humanidade autossustentável**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, UnB – Departamento de Ciências da Computação, 2000. Disponível em: < <http://www.cic.unb.br/~jhcf/MyBooks/ciber/doc-ppt-html/Welcome.html> >. Acesso em: 23 set. 2014.

FERREIRA, S. I. **Afetividade e medição pedagógica: o processo de constituição de um professor bem-sucedido**. Campinas, 2012. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000897615> >. Acesso em: 18 dez. 2014.

FERREIRA, V. F. As tecnologias interativas no ensino. **Química Nova**, v. 21, n. 6, p. 780-786, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARDNER, H. **Cinco mentes para o futuro**. São Paulo: Artmed, 2007.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação à distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRINSPUN, M. P. S. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUTIERREZ, F.; PRIETO, D. **A mediação pedagógica: educação a distância alternativa**. Tradução Edilberto M. Sena e Carlos Eduardo Cortés. Campinas: Papyrus, 1994.

HARBI, A. H. Towards success full implementation of ICT. In: Education. **West-East Journal of Social Sciences**. vol. 3, n. 1, p. 24-37. 2014.

HORA, H. R. M.; MONTEIRO, G. T. R.; ARICA, J. Confiabilidade em questionários para qualidade: um estudo com o coeficiente alfa de Cronbach. **Produto & Produção**, v. 11, n. 2, 24 jun. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado**. Censo da Educação Superior, 17 set. 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 22 set. 2014.

INNARELLI, H. C.; OLIVEIRA, V. F. F. **Tecnologias de informação e comunicação: interesses e expectativas de estudantes**. Campinas, 2003. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=7409>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da contabilidade**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KAUFMANN, S. M. A. **Tecnologia da informação em uma instituição de ensino superior: fatores que influenciam sua utilização**. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I.P.A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996, 17 p.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 99-118.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papyrus, 2008. p. 48-68.

LADEIRA, F. O. et al. **A influência do EaD nas universidades brasileiras**. Disponível em <<http://ueadsl.textolivres.pro.br/2012.2/papers/upload/46.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAMES, L. C. J. **Docência no ensino superior:** o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – FECAP, São Paulo, 2011.

LEAL, E. A. **Fatores determinantes do uso de inovação tecnológica na educação a distância:** um estudo com docentes dos cursos na área de negócios. 2012. 150 f. Tese (Doutorado em Administração em Empresas) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2012.

LEMOS, A. Cidade ciborgue. A cidade na cibercultura. In: **Galáxia - Revista Transdisciplinar de Comunicação, Semiótica e Cultura**, São Paulo, n. 8, p. 57-89, out., 2004.

_____. **Cidade digital:** portais, inclusão e redes no Brasil. Salvador: Edufba, 2007.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **A máquina universo:** criação, cognição e cultura informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Cibercultura.** Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). **Para navegar no século XXI.** Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000. p. 134-152.

_____. **Inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 2007.

LIBEDINSKY, M. Para uma leitura compreensiva dos livros escolares. In: LITWIN, E. (Org.) **Tecnologia educacional:** política, histórias e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, A. A. **Contabilidade Básica**, 2006. Disponível em:
<http://www.grupoempresarial.adm.br/download/uploads/Contabilidade%20BASICA%20on%20line_M3_AR.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

LIMA, A. S.; BARBOSA, R. M. S. **Mídias digitais no processo de produção de textos em diferentes gêneros.** 2011. 14 f. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Pós-Graduação *Lato Sensu* Mídias na Educação) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

MACHADO, D. M. **A construção de comunidades e redes sociais em ambiente virtual**. 2009, 70 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MAIA, M. C. **O uso da tecnologia de informação para a educação a distância no ensino superior**. 2003. 248 f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

MARQUES, M. O. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação).

MARTINEZ, J. 2006. Novas tecnologias e o desafio da educação. In: TEDESCO, J. C. **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO, 2004, p. 9-13.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, G. P. C. **Tecnologias de informação e comunicação na educação: mudanças e inovações no ensino superior**. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

MATTAR, J. **Guia de educação à distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MENEGOTTO, D. B. **Práticas pedagógicas online: os processos de ensinar e aprender utilizando o AVA-UNISINOS**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2006.

MERCADO, L. P. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **O que é UAB**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uab>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

MIRANDA JÚNIOR, L. P. **O uso do e-mail como ferramenta didático-pedagógica: uma análise sobre o discurso de professores de uma instituição de ensino superior**. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=609&PHPSESSID=dca6219a8ca2d9ef2f4c5cb6c2ca7293>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOORE, M. G. **Learner autonomy**: the second dimension of independent learning. Convergence, 1972. University of Wisconsin. Estados Unidos da América. Disponível em < http://192.107.92.31/Corsi_2005/bibliografia%20e-learning/learner_autonomy.pdf >. Acesso em 13 de set. 2015.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance education**: a systems view. Belmont: Wadsworth Publish Company, 1996.

_____. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005a.

_____. **A integração das tecnologias na educação**. Campinas, SP: Escola de Comunicações e Artes - ECA, Campinas. 2005b. Disponível em: < http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/integracao.pdf >. Acesso em: 13 set. 2015.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

_____. **A TV digital e a integração das tecnologias na educação**. Programa Salto para o Futuro. TV Escola – SEED- boletim 23, nov. 2007. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2007/md/index.htm> >. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. **O que é educação a distância**. 1994. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 20 dez.2014.

_____. Desafios da Educação a Distância no Brasil. In: **Educação a Distância**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-85.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORÉ, R. P. O. et al. Formação docente e educação a distância: um estudo do cenário educativo de Santa Catarina. In: **Revista de Ciências da Administração**, v. 14, n. 32, p. 9-20, abr. 2012.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, out. 2007. Especial.

MORIN, E. **La mente bien ordenada**: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, 2001.

MOTA, R. Educação a distância no mundo sem fronteiras. In: HORTA, C. E. R. (Org.). **Desafios da educação num mundo globalizado e sem fronteiras**. Brasília, DF: ABMES Editora, 2014. p. 9-45.

MOTA, R.; CHAVES, H. Universidade aberta no Brasil e perspectivas da educação a distância no Brasil. In: SILVA, M. (Org.). **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 459-74.

NISKIER, A. **Educação à distância**: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância. São Paulo: Loyola, 1999.

NOGUEIRA, A. C. **As redes sociais mais usadas do mundo**. Sale, 18 dez. 2014. Disponível em: < <http://www.psafe.com/blog/as-redes-sociais-mais-usadas-mundo/> >. Acesso em: 13 jan. 2015.

NUNES, M. F. **O papel do supervisor frente às novas tecnologias**. 2007. Disponível em: < <http://stoa.usp.br/rudisantos/files/339/1743/Supervisor+e+Novas+Tecnologias.htm> >. Acesso em: 14 nov. 2014.

OLIVEIRA, A. S. Representação da informação científica: a rede pode ser a gota d'água. In: SILVA, R. R. G. et al. (Org.) **Cultura, representação e informações digitais**. Salvador: Edufba, 2010. p. 41-54.

_____. **Geração Y**: o nascimento de uma nova versão de líderes. São Paulo: Integrare, 2010.

OLIVEIRA, E. G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione. 1997.

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PALHARES, A.; RODRIGUES, L. C. **Introdução à contabilidade**. São Paulo: Scipione, 1990.

PEDRAZA, N. et al. As habilidades de ensino de TIC nas áreas de administração e contabilidade-um estudo exploratório no ensino superior. **Perfiles Educativos**, v. 35, n. 139, 2013.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. In: **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, vol.18, n. especial, jun. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772007000300003&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 06 jun. 2014.

PENTEADO, M.; BORBA, M. C. **A informática em ação**: formação de professores, pesquisa e extensão. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

PEREIRA, A. A. Grupos do Facebook como complemento às disciplinas presenciais de Jornalismo. In: Simpósio Internacional de Ciberjornalismo. 5, 2014, Campo Grande, MS.

Anais... Campo Grande, MS: CiberJor, UFMS. Disponível em: < <http://www.ciberjor.ufms.br/ciberjor5/files/2014/07/antonia.pdf> >. Acesso em: 13 set. 2015.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. A. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: PEREIRA, Alice T. Cybis (org.). **AVA: ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2007.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 5-21, set. 1999.

PETRY, J. F.; DOMINGUES, M. J. C. S.; BORGES, G. R. Distance learning: a panorama of its expansion in northern Brazil. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS AND TECHNOLOGY MANAGEMENT, 11, 2014, São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: CONTECSI, 2014. Disponível em: < <http://www.contecsi.fea.usp.br/envio/index.php/contecsi/11contecsi/paper/view/1022> >. Acesso em: 25 set. 2014.

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

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. **Psicologia e educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ/FAPESP, 2003, p. 33-61.

POZO, J. I.; POSTIGO, Y. **Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información**. Barcelona: Edebé, 2000.

_____. **Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo**. Madrid: Morata, 2003.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura e cognição**. . ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PULINO FILHO, A. R. P. **Moodle: um sistema de gerenciamento de cursos**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, 2005. Disponível em: < <https://www4.tce.sp.gov.br/ecp/sites/ecpcp/files/sites/ecp/files/arquivos/manual-completo-moodle.pdf> >. Acesso em: 13 set. 2015.

RAY, T. S. An evolutionary approach to synthetic biology: Zen and the art of creating life. **Artificial Life**, Kyoto-Japan, v. 1, n. 1 - 2, p. 179-209. 1995. Disponível em < <http://life.ou.edu/pubs/zen/> >. Acesso em 13 set. 2015.

RECUERO, R. A nova revolução: as redes são as mensagens. In: BRAMBILLA, Ana (Org.). **Para entender as mídias sociais**. E-book, 2011. Disponível em: < <http://pt.slideshare.net/ambrambilla/para-entender-as-mdias-sociais> >. Acesso em: 17 dez. 2014.

REIS, J. B. A. O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do ensino médio e superior. In: Congresso Leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas, SP: **Anais Eletrônicos**.

Campinas, SP. Disponível em: < http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_932.pdf >. Acesso em: 17 dez. 2014.

REZENDE, F. A. **Características do ambiente virtual construcionista de ensino e aprendizagem na formação de professores universitários**. 2004. 246 f. Dissertação (Mestrado em Multimeios) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZO, S. Na trilha do educando. In: **Revista Educação**, Editora Segmento, São Paulo, n. 159, p. 24-29, jul. 2010.

ROQUE, R. Redes sociais no ano de 2015. **Publicitários Social Club: Mídias Sociais**, 9 jan. 2015. Disponível em: < <http://www.publicitariossc.com/2015/01/redes-sociais-no-ano-de-2015/> >. Acesso em: 13 jan. 2015.

ROZENDO, C. A. et al. (1999). Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. In: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, abr. 1999, p. 1-16.

SANCHO, J. M. (Org.). **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTIAGO, D. G. **Novas tecnologias e o ensino superior: repensando a formação docente**. 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica –PUC Campinas, 2006. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=88 >. Acesso em: 12 fev. 2015.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SHERRY, L. The nature and purpose of online discourse: a brief syn the sis of current search as related to the WEB project. In: **International Journal of Educational Telecommunications (IJET)**, Charlottesville, v. 6, n. 1, p. 19-51, 2000.

SIEMENS, G. Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital. **Creative Commons License**, 12 dez. 2004. Disponível em: < <http://usuarios.upf.br/~teixeira/livros/conectivismo%5Bsiemens%5D.pdf> >. Acesso em: 13 set. 2015.

SILVA, A. C. R. Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 11, 2004, Salvador. **Anais eletrônicos**, Salvador, 2004. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/012-tc-a2.htm> >. Acesso em: 25 set. 2014.

SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVEIRA, S. A. da. **Exclusão digital: a miséria na era da informação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **RCO: Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-103, 2007.

SOUZA, A. G.; CUNHA, M. C. K. Reflexões sobre a tecnologia educativa. In **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 82-99, 2009.

SOUZA, C. A. et al. **Tutoria na educação a distância**. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm> >. Acesso em: 20 dez. 2014.

SZULCZEWSKI, D. M. **Formas de ser professor na EaD: práticas que contam de si: Educação a Distância e a Formação Inicial do Professor**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2013.

TABATA, L. N.; JOHNSRUD, L. K. The impact of faculty attitudes toward technology, distance education, and innovation. In: **Research in Higher Education**, São Paulo, v. 49, n. 7, p. 625-646, abr. 2008.

TAJRA, S. F. **Informática na educação: o professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.

_____. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. 4. ed. São Paulo: Érica, 2002.

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil: livro verde**. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAROUCO, L. M. R.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. O professor e os alunos como protagonistas na educação aberta e a distância mediada por computador. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, 2003. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000100004&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 10 jan. 2015.

TAVARES, K. **O papel do professor virtual: revisão parcial e preliminar de literatura**. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999. Disponível em < francowo.org/educa/katia.rtf >. Acesso em 13 set. 2015.

TORTORELI, A. C. **A interação do professor e alunos no ambiente virtual de aprendizagem**. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

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

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações políticas educacionais**. Florianópolis: Imprensa Universitária, UFSC, 1997.

VALENTE, J. A. Porque o computador na educação. In: VALENTE, J. A. (Org.) **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. 2. ed. Campinas: NIED/UNICAMP, 1998. p. 29-53.

_____. Informática na educação no Brasil: análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (Org.). **O Computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP / NIED, 1999.

_____. **Aprendendo para a vida: o uso da informática na educação especial**. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a distância: histórico e perspectivas**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2010. Disponível em: <
<http://www.filologia.org.br/viiiifelin/19.htm> >. Acesso em: 19 dez. 2014.

VASCONCELOS, L. C. F.; OLIVEIRA, M. H. B. (Orgs.) **Saúde, trabalho e direito: uma trajetória crítica e a crítica de uma trajetória**. Rio de Janeiro: Educam, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICE A – PROTOCOLO DA PESQUISA – QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a).

Solicitamos sua colaboração para responder ao questionário anexo, composto de três partes a saber: Parte I – com 8 questões, parte II com 7 questões e parte III com 5 questões. Você precisará dispensar em torno de 15 minutos do seu tempo para respondê-lo. Ressaltamos que o referido protocolo tem caráter estritamente acadêmico por isso não possui identificação pessoal. Os dados coletados serão analisados em termos globais. Após iniciar o preenchimento do questionário não será possível retornar às questões anteriores e nem reabrir o *link*.

Sua contribuição e colaboração é voluntária, entretanto, fundamental para a realização desta pesquisa, pela qual agradecemos antecipadamente.

Contatos:

Profª Drª Vilma Geni Slomski

Alessandra Silva Santana Camargo

https://docs.google.com/forms/d/1IWesBmS2mUu1w2NulhBrz0INTNPjkBjFAOeEcc4FgQ4/viewform?usp=sen_d_form

TERMO DE ESCLARECIMENTOS AO COLABORADOR DA PESQUISA

Título da pesquisa: “O uso das mídias digitais como recurso pedagógico na educação contábil a distância.”

Responsável pelo projeto: Alessandra Silva Santana Camargo

Orientação: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski

Instituição: Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP/SP

Eu, professor (a) do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada, estou ciente das informações recebidas e concordo em participar da pesquisa sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico por professores que atuam em curso de Ciências Contábeis oferecido na modalidade a distância. Estou ciente também de que, em nenhum momento, terei minha identidade exposta em virtude de minha participação nesta pesquisa. Diante do exposto, voluntariamente decido participar deste estudo:

() Aceito

() Não aceito

3. Conteúdo do questionário

PARTE I – DADOS PESSOAIS

Esta parte tem como objetivo levantar um perfil demográfico, acadêmico e profissional do professor.

1. Sexo

() Feminino

() Masculino

2. Em qual faixa etária você se encontra?

() até 30 anos;

() De 31 a 40 anos;

() De 41 a 50 anos;

() De 51 a 60 anos;

() mais de 60 anos.

3. Titulações (assinale quantas alternativas forem necessárias):

- Graduação
 Pós-graduação *Lato Sensu*: Especialização
 Pós-graduação *Stricto Sensu*: Mestrado
 Pós-graduação *Stricto Sensu*: Doutorado
 Pós-graduação *Stricto Sensu*: Pós-Doutorado

4. Em relação à formação para a docência no ensino superior, assinale as alternativas que já cursou.**Se outro, especifique.**

- Curso na área da educação
 Disciplina de metodologia do ensino superior
 Estágio supervisionado na área da educação superior
 Não frequentou cursos na área da docência universitária
 Outro: _____

5. Marque a opção que melhor representa sua atividade como professor do curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância (assinale quantas alternativas forem necessárias).**Se outro, especifique.**

- Professor conteudista
 Professor tutor presencial
 Professor tutor a distância
 Outro: _____

6. Tempo como docente do ensino superior a distância

- Menos de 3 anos
 Entre 3 e 5 anos
 Entre 6 e 10 anos
 Entre 11 e 20 anos
 Mais de 20 anos

7. Carga horária de trabalho semanal no ensino superior.

- Menos de 12 horas
 Entre 12 e 20 horas
 Entre 21 e 32 horas
 Entre 33 e 39 horas
 40 horas
 Mais de 40 horas

8. Carga horária de trabalho semanal como docente no ensino a distância.

- Menos de 12 horas
 Entre 12 e 20 horas
 Entre 21 e 32 horas
 Entre 33 e 39 horas
 40 horas
 Mais de 40 horas

9. Exerce outra função na IES onde possui maior carga horária, além de docente?

- Sim.
 Não.

PARTE II – FORMAÇÃO PARA O USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

A segunda parte teve como objetivo levantar a formação profissional dos docentes para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico no curso de Ciências Contábeis a distância.

10. Qual é a finalidade maior do seu acesso à internet?**Se outro, especifique.**

- Diversão
 Buscar conhecimento
 Trocar e-mails
 Skype, Facebook e similares
 Fazer pesquisa
 Preparar as aulas
 Outro: _____

11. Com relação à sua prática docente, para que você utiliza o computador (assinale quantas alternativas forem necessárias).**Se outro, especifique.**

- Preparar as aulas
 Distribuir material via e-mail para os alunos
 Apresentação das aulas
 Desenvolver fóruns, listas de discussão, *chats* com os alunos
 Pesquisa na internet
 Outro: _____

12. Assinale a opção que mais influenciou sua aprendizagem da docência no ensino superior a distância.**Em outras situações, descreva no quadro em branco.**

- Processo de socialização intuitiva e autodidata.
 Seguindo a rotina de outros professores.
 Em função da sua experiência como aluno
 Frequentando cursos na área da didática do ensino superior a distância
 No exercício da prática mediante a utilização das "ferramentas de trabalho", tais como: propostas curriculares, livros didáticos, pesquisas, legislação, documentos e tecnologia da informação.
 Outro: _____

13. Assinale com que frequência você costuma participar de programas de formação continuada (cursos, seminários, oficinas), para o uso das mídias digitais na educação a distância.

- Bimestralmente
 Trimestralmente
 Semestralmente
 Anualmente
 Não participo

14. De forma geral, como você classifica seus conhecimentos referentes ao uso das seguintes mídias digitais?

Conhecimento sobre o uso das mídias na prática pedagógica	Nenhuma habilidade	Nível Básico	Nível Médio	Nível Avançado
1. Editar e utilizar planilhas em Excel				
2. Utilizar o PowerPoint nas aulas				
3. Usar banco de dados para fazer pesquisas				
4. Utilizar mídias digitais como fóruns, listas de discussões, <i>chats</i> , <i>blogs</i> , etc.				
5. Utilizar redes sociais – Skype, Whatsapp, Facebook, Instagram e similares				
6. Criar, editar e utilizar vídeos nas aulas				
7. Utilizar e-mail, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e outros espaços virtuais.				
8. Gravar e utilizar arquivos em CDs, DVDs, Pendrive, etc.				
9. Gravar e utilizar arquivos em ambientes virtuais (nuvens), tais como Dropbox, Onedrive, entre outros.				

III PARTE - O USO DA MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Esta parte tem como objetivo mapear as percepções dos docentes sobre o uso das mídias digitais como recurso pedagógico na prática docente.

15. A seguir será apresentada uma lista de conhecimentos teóricos e práticos que correspondem ao uso das mídias digitais como recurso pedagógico na educação superior a distância. Assinale qual é o nível de domínio que você possui desses saberes, utilizando a escala exposta no quadro acima. Seja o mais sincero possível, não existe certo ou errado.

(1) Nenhum domínio	Posso me considerar um profissional que não possui qualquer domínio nessa competência.
(2) Domínio muito insuficiente	Posso me considerar um profissional com domínio muito pequeno ou muito superficial nessa competência.
(3) Domínio insuficiente	Posso me considerar um profissional com domínio insatisfatório nessa competência.
(4) Domínio suficiente	Posso me considerar um profissional com domínio satisfatório nessa competência.
(5) Domínio total	Posso me considerar um profissional “especialista” nessa competência.

USO DAS MÍDIAS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO		Nível de domínio do Saber				
		Nenhum domínio	Domínio muito insuficiente	Domínio insuficiente	Domínio suficiente	Domínio total
1	Ser capaz de utilizar as mídias digitais tais como e-mail, <i>chat</i> , fórum, lista de discussões, <i>blogs</i> e outras redes sociais, etc., para promover a comunicação e a interação social.					
2	Ser capaz de disponibilizar e utilizar materiais didáticos com os conteúdos das disciplinas via mídias digitais com o objetivo de aumentar a participação, a responsabilidade e o comprometimento dos alunos com os estudos.					
3	Fazer com que o emprego das mídias digitais (distribuir materiais com antecedência via e-mail, AVA, etc.), melhore a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos em relação aos conteúdos ensinados.					
4	Ser capaz de utilizar mídias digitais como e-mail, disponibilização de arquivos, AVAs, jogos educacionais ou simuladores, vídeos e/ou ferramentas interativas como fóruns, listas de discussão, <i>chats</i> para apresentar a matéria e/ou aprofundar os conhecimentos sobre os temas trabalhados.					
5	Ser capaz de criar situações de aprendizagem colaborativa nas quais as ferramentas interativas como <i>chats</i> , fóruns, listas de discussões e redes sociais promovam a troca de experiências, a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos alunos					
6	Ser capaz de problematizar os conteúdos das matérias utilizando as mídias digitais para incentivar os alunos a fazer pesquisas, bem como estabelecer maior relação entre a teoria e a prática profissional.					
7	Ser capaz de fazer com que os alunos utilizem as mídias digitais para obter informações atualizadas nas diferentes áreas de atuação e de formação em Contabilidade.					

8	Saber utilizar mídias digitais como redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn dentre outras para criar espaços de interação e a comunicação entre os alunos					
9	Ser capaz de criar situações e espaços apropriados de aprendizagem onde as mídias e os recursos tecnológicos sejam utilizados pelos alunos para fazer pesquisas e construir novos conhecimentos.					
10	Saber utilizar mídias digitais como redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn dentre outras para criar espaços de interação e a comunicação entre os alunos.					
11	Ser capaz de utilizar as mídias digitais, em especial as ferramentas da internet para despertar o interesse do aluno em ir além do que é proposto nas disciplinas, criar e inovar.					

16. Relate uma experiência de aula em que você utilizou algumas das ferramentas digitais relacionadas acima, destacando:

- conteúdo trabalhado por meio das mídias;
- o objetivo da aula;
- as atividades desenvolvidas;
- mídias utilizadas;
- como avaliou os alunos nessa atividade.

17. Como você avalia seus alunos em relação aos itens abaixo:

		Ruim	Regular	Bom	Ótimo
1	Interesse em aprender temas atuais ligados à área Contábil.				
2	Participação efetiva em atividades e situações de aprendizagem que exigem participação, colaboração e trabalho em grupo.				
3	Conhecimentos para debater temas atuais propostos em fóruns de discussões.				
4	Capacidade para elaborar e desenvolver trabalhos de pesquisa.				
5	Interesse, motivação e comprometimento com a autoaprendizagem.				
6	Hábito de estudo e leitura independente a partir de textos e materiais disponibilizados em AVA, ou outros espaços virtuais com antecedência.				
7	Capacidade para integrar os conhecimentos adquiridos em aula com a prática contábil.				
9	Serem independentes e compromissados com a construção do próprio conhecimento.				
10	Interesse em participar de redes sociais como Facebook, Skype, Twitter, Instagram, LinkedIn dentre outras.				
11	Conhecimento das mídias digitais, suas ferramentas interativas e suas possibilidades de uso.				

18. Quais os benefícios das TICs (Tecnologias da informação e da comunicação) no processo comunicacional/relações humanas?

19. Liste pontos que você considera como obstáculos, dificuldades e desafios no uso das mídias digitais na educação superior a distância, considerando:

- a formação pedagógica do professor;
- o aluno da educação a distância;
- as condições de ensino oferecidas.

20. Descreva como o professor que atua na educação superior a distância (EaD) pode desenvolver as competências para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico.