



JISTEM: Journal of Information Systems  
and Technology Management

E-ISSN: 1807-1775

tecsi@usp.br

Universidade de São Paulo  
Brasil

Geni Slomski, Vilma; Procópio de Araujo, Adriana Maria; Silva Santana Camargo,  
Alessandra; Farah Jreige Weffort, Elionor

TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A  
DISTANCIA

JISTEM: Journal of Information Systems and Technology Management, vol. 13, núm. 1,  
enero-abril, 2016, pp. 131-150

Universidade de São Paulo

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203245318007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## TECNOLOGIAS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

### *TECHNOLOGIES AND PEDAGOGICAL MEDIATION IN DISTANCE HIGHER EDUCATION*

**Vilma Geni Slomski**

FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, SP, Brasil

**Adriana Maria Procópio de Araujo**

Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil

**Alessandra Silva Santana Camargo**

Centro Universitário Uniseb São Paulo, SP, Brasil

**Elionor Farah Jreige Weffort**

FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, Programa de Mestrado em Ciências

Contábeis, São Paulo, SP, Brasil

#### ABSTRACT

This study investigated of the limits and possibilities of the pedagogical use of technologies in distance higher education according to the perceptions of professors working um a regular accounting course. Qualitative-descriptive research was done, with data collected by means of an online questionnaire with open-questions and then analyzed by means of content analysis. The following benefits of Distance Higher Education, according to the professors, were found: “the access to higher education”, “flexibility of time and physical space”, “student’s self-discipline and self-learning”. As critical points, they mentioned “lack of an online educational background of professors and students” and the “difficulty promoting professor/student interaction”. As a challenge, the professors mentioned

---

Manuscript first received/*Recebido em*: 17/03/2014 Manuscript accepted/*Aprovado em*: 19/10/2015

Address for correspondence / Endereço para correspondência

*Vilma Geni Slomski*, Pós-doutorado em Controladoria e Contabilidade (FEA/USP), Mestre e Doutora em Educação (FEUSP); Atualmente é Professora Doutora do programa de pós-graduação em ciências Contábeis da FECAP; Professora do curso de ciências contábeis da FECAP Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - Programa de Mestrado em Ciências Contábeis, Av. Liberdade 532 E-mail: vilma.geni@fecap.br

*Adriana Maria Procópio de Araujo*, Doutora em controladoria e contabilidade pela FEA-USP, livre-docente pela FEARP-USP, pós-doutorado UFSCar e University of Illinois. Professora titular da Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, departamento de contabilidade Av dos Bandeirantes 3900, Monte Alegre, Ribeirão Preto-SP, Cep: 14040-905 E-mail: - amprocop@usp.br

*Alessandra Silva Santana Camargo*, Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia e Mestre pela Fecap Atualmente é Professora do Centro Universitário Uniseb - Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis: Rua Abrão Issa Halack, 980 Ribeirânia E-mail: asantana750@hotmail.com

*Elionor Farah Jreige Weffort*, Doutorado em Controladoria e Contabilidade (FEA/USP), Graduação em Direito (USP), Graduação em Ciências Contábeis (FECAP) FECAP – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, Programa de Mestrado em Ciências Contábeis Atualmente é Professora Doutora do programa de pós-graduação em ciências Contábeis da FECAP; Av. Liberdade 532 E-mail: eweffort@fecap.br; eweffort@gmail.com

Published by/ *Publicado por*: TECSI FEA USP – 2016 All rights reserved.

“dealing with the absence of a direct relationship professor/student”, that is, the “face-to-face situation”, which is common in a classroom; the use of strategies and resources that promote the exchange of experiences and interaction”, the “student’s profile”, “lack of student’s maturity”, “self-discipline”. Therefore, it is concluded that digital media are also regarded by professors as mere instructional tools, which a fact that makes a more critical understanding of technologies and the use of their full potential, especially as a way of cultural expression and production.

**Keywords:** Distance learning; Digital media; Professors’s education background; Accounting Education.

## RESUMO

Este estudo investigou as percepções sobre limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distancia de docentes que atuam em um curso presencial de ciências contábeis. Realizou-se uma pesquisa descritiva - qualitativa, os dados foram coletados por meio de formulário *online* com questões “abertas” e analisados por meio da análise de conteúdo. Constatou-se que os benefícios da EaD, na visão dos docentes são “o acesso à educação superior”; a “flexibilização do tempo e do espaço”; a “autodisciplina e a autoaprendizagem do aluno”. Como pontos críticos citaram a “falta de formação para a inclusão digital do grupo de professores e alunos e a “dificuldade para promover a interação”. Como desafio citaram a “superação da ausência da relação direta aluno/professor, o “face-a-face”, típico da sala de aula; o “uso de estratégias e recursos que promovam a troca de experiências e a interação”; o “perfil do aluno”; a “falta de maturidade” a “autodisciplina”. Conclui-se, assim, que, as mídias digitais são vistas pelos docentes ainda como instrumentos didáticos apenas, fato que dificulta uma leitura mais crítica das tecnologias e a exploração de todo o potencial que possuem, principalmente como meio de expressão e de produção cultural.

**Palavras-chave:** Educação a distância; Mídias digitais; Formação docente; Educação contábil.

## 1. INTRODUÇÃO

A internet contribui para a geração de uma sociedade na qual a informação pode ser produzida e armazenada em diferentes espaços sendo acessada por usuários que estão separados pelas mais variadas distâncias geográficas, trata-se do que Castells (2005, p. 17) classificou como a “*gênese de um novo mundo*” cadenciada por repercussões que perpassam os valores pessoais e as visões de mundo compartilhadas por pequenos grupos e até pelas já instituídas formas de organização materializadas na estrutura social.

A presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação tem sido estudada por diferentes pesquisadores (Valente, 2002; Fantin, 2006; Moran, 2007; Belloni, 2005; Lames, 2011; Feldkercher & Mathias, 2011; Camas, et al. 2013), que se tornaram referência por centrar suas análises na incorporação das mídias no contexto escolar tanto do ponto de vista do uso da própria mídia em sala de aula como recurso pedagógico quanto da influência das mídias na sociedade. Sendo assim, a mídia-educação estuda essas e outras relações entre as mídias e a escola.

As TICs, de acordo com Belloni (2001, p. 09), são meios, recursos tecnológicos, de acordo com a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina “*media*”, plural de “*medium*”, que quer dizer “meio”. A autora acrescenta que:

*As TICs são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas e que o termo novas mídias audiovisuais, tanto quanto somente mídias audiovisuais, mídias, novas tecnologias,*

*tecnologias e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), abrangem o que se refere à internet, à televisão, ao vídeo/DVD, etc”.* (Belloni, 2005, p. 21).

Segundo este conceito de mídia, tornam-se necessários os estudos que buscam um aprofundamento maior das discussões sobre o uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distância, especialmente perspectivas numa visão crítica, as quais exigem alterações curriculares que evoluam de um saber unitário, que conduz à especialização e à fragmentação para um pensamento sistêmico e um saber totalitário, que conduz ao dinamismo, à cooperação, à contextualização dos problemas e à produção de novos saberes multi, inter e transdisciplinares (Levy, 1999; Castells, 2005; Moran, 2007; Beloni, 2005; Fantin, 2006).

Nesta lógica, Fernandes e Silva (2004, p. 136) dizem que o *ciberespaço* fez surgir comunidades virtuais, em que as relações humanas privilegiam o compartilhamento do saber como interatividade. Trata-se de um novo investimento na produção de saberes, de um novo ambiente favorável à participação colaborativa. Estas ideias evidenciam modos de pensar e de construir conhecimento que refletem os avanços tecnológicos e a existência de espaços nos quais emergem identidades culturais. A partir disso, analisar as mídias a partir dos contextos socioculturais em que estão inseridas (na sala de aula, na sociedade, na família, etc.) requer o entendimento das mediações que ocorrem entre essa mídia e as pessoas que a cercam (Martín-Barbero, 2003).

Atentar para a realidade na qual a educação faz parte é um dos primeiros passos para alinhar a academia com o mundo do trabalho e com a realidade dos próprios alunos. No que concerne ao mundo da tecnologia, Levy (1999) fala sobre a emergência de uma nova cultura, denominada *cibercultura*, e, neste sentido, a define como sendo um “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” (Levy, 1999, p. 17).

Esta compreensão do que é a *cibercultura* estabelece um patamar para o surgimento do *ciberespaço* que, de acordo com Jungblut (2004), demanda *hardwares* em interconexão no formato de rede, além dos programas - *softwares*, que fazem possível a fluidez informacional, explicita o autor, sendo a *net*, o principal ambiente do ciberespaço, devido a sua popularização e sua natureza com o predomínio de hipertextos.

Nesta lógica, o ciberespaço é visto como “um ambiente virtual que se utiliza de aparatos de comunicação para o estabelecimento de relações virtuais, de culturas digitais ou *ciberculturas*” (Levy, 1999, p. 17). De acordo com Camas et al., (2013, p. 181), a digitalização tornou-se parte do cotidiano das pessoas, quer seja pela necessidade de uso dos recursos tecnológicos ou pela cultura do uso. “Quando o uso é cultural, existe um rompimento com as rotinas e as vivências passadas para a transformação das atividades, do pensar e do agir”. Neste sentido, o crescimento da cultura digital tornou-se condição para o acesso ao universo contemporâneo e às possibilidades da cidadania digital (Camas et al., 2013, p. 182). Deste ponto de vista, o termo digital é uma palavra:

*Usada principalmente quando faz referência ao uso dos dedos em computadores para utilizar aplicações eletrônicas em interfaces que o usuário precisa de tela para produção, armazenamento ou disseminação de dados ou de informações que são convertidas em sistemas com bytes. É a convivência com os átomos do dispositivo com os bytes dos aplicativos no software* (Camas, et al., 2013, p. 181).

Diante desta definição do termo digital, faz-se necessário relacioná-lo ao objeto deste estudo que são as mídias digitais e que, de acordo com Santaella (1996, p. 38), o termo “mídias”, no plural, visa pôr em relevo os traços diferenciais de cada mídia, para caracterizar a cultura que nasce nos trânsitos, intercâmbios e misturas entre os diferentes

meios de comunicação”. Estas definições indicam a necessária relação existente entre mídia, sociedade e cultura.

Neste contexto, o modo de agir e pensar, criar e recriar na sociedade define identidades e culturas. Neste sentido, Pellanda (2000), em acordo com Levy (1999), diz que a *cibercultura* influencia fortemente a construção da sociedade e dos sujeitos. Para o autor, este modo de vida é permeado pela presença de componentes existentes na Rede de Computadores, com tecnologias que trazem como dispositivos novas possibilidades de perceber e vivenciar o mundo, recriando formas de relação entre os seres humanos.

Neste sentido, esta pesquisa defende o conceito de mídia na educação, em acordo com Fantin (2011, p.05), “na perspectiva de articular os direitos de proteção, provisão e participação com o direito à cultura, à crítica, à criação e à cidadania. Ou seja, defende-se o uso crítico, criativo e cultural das tecnologias no processo de aprendizagem no qual o professor se utiliza das tecnologias de maneira criativa a fim de propiciar a interação e a apropriação ativa do conhecimento pelo aluno, tendo em vista o caráter social do processo de conhecer/aprender (Vygotsky, 1998).

O estudo parte do pressuposto de que existem inter-relações entre Comunicação e Educação em que o uso pedagógico das mídias ganha densidade própria, criando um campo de intervenção social específico denominado de “educomunicação” que, segundo Soares (1999, p. 9), trata-se de “um conjunto de práticas que propiciam a introdução dos recursos da informação no ensino, não apenas como instrumentos didáticos (tecnologias educativas) ou objeto de análise (leitura crítica dos meios), mas, principalmente, como meio de expressão e de produção cultural”.

Esta visão da mídia-educação converge com a teoria da mediação (Martín-Barbero, 2003) sobre o papel dos meios de comunicação diante circulação e socialização dos saberes em que concentra num mesmo espaço diversas culturas, padrões e visões de mundo (Martín-Barbero, 2003). Investigar limites e possibilidades do uso da mídia na educação superior sob esta perspectiva teórica motivou a realização desta pesquisa e a formulação da seguinte questão de pesquisa: “Quais são as percepções sobre os limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distância de docentes que atuam em um curso presencial de Ciências Contábeis oferecido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) da cidade de São Paulo?”.

Tendo em vista esta problemática, elaborou-se como objetivo geral desta pesquisa investigar as percepções sobre limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distância de docentes que atuam em um curso presencial de Ciências Contábeis, oferecido por uma IES da cidade de São Paulo, procurando identificar qual é a visão de tecnologias que permeia a formação e as percepções dos docentes que atuam na educação superior contábil, seja ela presencial ou *online*.

Considera-se que a visão social e cultural do uso das tecnologias na educação propicia relações dialógicas entre alunos e professores, abrindo espaço para o conhecimento crítico e criativo que tem na cooperação sua força motriz.

Espera-se que este estudo contribua para a um entendimento maior das possibilidades de uso das tecnologias na educação superior, em especial a distância, e o papel que os meios de comunicação desempenham na construção do conhecimento e na constituição de identidades culturais. Espera-se também que os educadores encontrem neste estudo contribuições para refletirem sobre o papel que desempenham e/ou competências que possuem para mediar a interação e o diálogo utilizando os recursos tecnológicos, não apenas de maneira crítica diante da construção coletiva do conhecimento,

mas, principalmente, como meio de expressão e de produção cultural (Martín-Barbero, 2004).

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A aceitação das pessoas e o crescimento da modalidade de Educação a Distância (EaD) nos últimos tempos evidencia que cada vez mais esta modalidade vem se adequando as novas teorias pedagógicas, bem como, inovando-se com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Nessa sessão serão discutidos o conceito de educação e comunicação; de mídia e educação e de saberes que fundamentam a prática pedagógica dos educadores mediante a cultura tecnológica, conforme os tópicos a seguir.

### 2.1 Educação e comunicação

A popularização das tecnologias digitais e a introdução da informática em todos os níveis sociais alteram os modos de comunicação e, neste sentido, a forma de viver em sociedade. A importância das tecnologias digitais para a sociedade abre espaço para a reflexão “sobre o papel que as mídias têm desempenhado na contemporaneidade e na formação dos sujeitos” (Fantin, 2011, p. 01). Segundo Lévy (1999), vive-se a era da cultura digital, que significa o acesso à rede como um meio de comunicação com o mundo, como um local no qual as pessoas aprendem a viver em comunidade, a cooperarem e se auxiliarem mutuamente - é a aprendizagem colaborativa e a partilha.

Neste sentido, Camas et al. (2013, p. 06) acrescentam que, no *ciberespaço*, “existe a mudança na relação com o saber, visto que o suporte para o processo cultural está em dispositivos móveis e fixos com interfaces computacionais que ampliam e transformam as funções cognitivas humanas”. Para estes autores, “é nesta configuração de mundo” que os estudantes se encontram e aprendem na cultura digital que vivenciam.

Entretanto, as relações entre mídia e sociedade parecem não fazer parte da agenda das instituições de educação, em especial da universidade, por mais que se fale que as atuais gerações:

*Cresceram com a TV, com o vídeo, com o controle remoto, e, mais recentemente, com computador e internet, o entendimento a respeito das mudanças propiciadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), elas, mídias digitais, e pelas redes sociais, está longe de ser suficientemente problematizado na escola.* (Fantin, 2011, p. 02).

Essas ideias indicam que os meios de comunicação em todos os níveis da sociedade abrem espaço e potencializaram o modo de viver, entretanto, a simples presença ou o uso das tecnologias na educação por si só não modificam o modelo tradicional de transmissão e recepção passiva do conhecimento. Aprender não é “reter informações”. Ensinar vai além da transmissão de um saber abstrato e descontextualizado. Isso significa dizer que o conhecimento se constrói na interação. Por isso mesmo não é “um traço herdado ou ajuntado a ferro e fogo na memória”, (D’Ávila, 2004, p. 264).

Neste sentido, Fantin (2011, p. 02) diz que “as mídias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas também participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo”. Nesta mesma linha de pensamento, Silva (2003) diz que a *cibercultura* surge com a interconexão mundial de computadores e representa um novo ambiente comunicacional que cria um novo espaço de comunicação, de conhecimento e de educação.

Para este autor, a *cibercultura* a partir da nova modalidade comunicacional, supera a mera transmissão e recepção passiva de mensagens, podendo ser definida como **interatividade**. O termo interação significa a “comunicação que se faz entre emissão e recepção entendida como cocriação da mensagem” (Silva, 2003, p.262), este sentido traz



implicações radicais para a prática pedagógica que precisa ser repensado o modo como os educadores se comunicam em sala de aula.

Corroborando com estas ideias, Camas et al. (2013, p. 06) acrescentam que no *ciberspaço*, “existe a mudança na relação com o saber, visto que o suporte para o processo cultural está em dispositivos móveis e fixos com interfaces computacionais que ampliam e transformam as funções cognitivas humanas”. Para a autora, “é nesta configuração de mundo” que os estudantes se encontram e aprendem na cultura digital que vivenciam.

Estas questões precisam ser compreendidas e consideradas pela política de educação e contempladas no projeto pedagógico do curso, pois entender “como se realiza a comunicação com base na colaboração e partilha é importante e necessário para poder construir processos de ensino e aprendizagem”. Um exemplo disso é a autoria via *web* que permite a presença da educação, “onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra” (Brandão, 1981, p.13).

Estas são ideias de processos educativos em rede que se equiparam à aprendizagem na cultura digital, entendida a partir do que se aproxima da aprendizagem cooperativa de Lévy (1999). Trata-se da “gênese de um novo mundo”, com repercussões que atravessam os valores pessoais e as visões de mundo compartilhadas por pequenos grupos, bem como as formas já instituídas na estrutura social (Castells, 2005, p 11). Estas ideias indicam a cultura digital como um fenômeno contemporâneo. Lemos (2002, p.147) diz que esta cultura foi propulsãoada pela democratização do acesso ao *ciberspaço*, definido por ele como:

*Um ecossistema complexo onde reina a interdependência entre o macrossistema tecnológico (a rede de máquinas interligadas) e o microssistema social (a dinâmica dos usuários), construindo-se pela disseminação de informação, pelo fluxo de dados e pelas relações sociais aí criadas.* (Lemos, 2002, p.147).

Esta definição deixa claro que, neste contexto, o protagonismo não se encontra na tecnologia digital, mas nos movimentos desencadeados pelos usuários, nas interações, nos fluxos de comunicação e informação e nas relações sociais que acontecem nesses ambientes. Deste ponto de vista, a aprendizagem na cultura digital, quando entendida a partir de processos educativos em rede, proporciona a aprendizagem cooperativa segundo o que propõe Lévy (1999), a partilha de Dias (2008), o modelo da comunidade de aprendizagem e do estudo independente de Garrison, Anderson e Archer (2000) e por Garrison, Cleveland-Innes e Fung (2004).

A visão multidimensional dos processos educacionais é defendida por Picarelli (2010, p. 6) que ressalta o fato de que é a visão sistêmica que permite “analisar as diferentes facetas das interações, os diferentes modos como as relações podem ocorrer, e o modo como as diversidades podem favorecer os processos de ensino e de aprendizagem”.

A mídia na mediação pedagógica tem sido enfatizada desde a década de 1980. Rezende e Fusari (1995, p. 68) ressaltam o papel da escola na produção social da comunicação emancipatória com as mídias, eles dizem que esta questão precisa ser estudada e aperfeiçoada. Para estes autores, é preciso “aprender a elaborar e a intervir no processo comunicacional que se dá entre professores e alunos com essas mídias, para ajudar na realização da cidadania contemporânea”.

Estas considerações indicam que toda prática educativa é uma prática também comunicativa. Assim, a comunicação faz parte da educação e, neste sentido, “não existe educação sem comunicação”, (Fantin, 2011, p. 04).

A aprendizagem digital surgida num novo contexto socioeconômico tecnológico exige do professor, acostumado ao primado da mera transmissão na educação, a sua imaginação criadora para atender às novas demandas sociais de aprendizagem interativa, na qual a mediação das TICs deixa de ser meramente instrumental para converter-se em ações de sentimentos, trocas, conhecimentos e, com isso, os indivíduos passam a ter a necessidade de desenvolverem outras racionalidades, ritmos de vida e relações com os objetos e com as pessoas (Martín-Barbero, 2008).

Neste sentido, entende-se em acordo com o referencial sócio-histórico, que a escola/universidade precisa adotar uma proposta pedagógica que conduza a uma leitura crítica e reflexiva das mídias, não só da mídia presente no contexto das instituições de educação, mas na sociedade como um todo.

## 2.2 Mídia e Educação

As investigações sobre mídia – educação (Valente, 2002, Napolitano, 2003; Belloni, 2005, Fantin, 2006, 2011; Moran, 2007; Rivoltella, 2006; Buckingham, 2006; Soares, 2014), voltam suas análises para a mídia no espaço escolar com foco na relação entre a mídia e a educação, ressaltando que referem-se às maneiras de se perceber as relações dialéticas entre os meios de comunicação e a sociedade que o cerca, no caso, o contexto escolar/universitário. Ou seja, é preciso considerar as influências das tecnologias digitais na sociedade, que, consequentemente, ressoam na educação. A mídia na perspectiva da teoria da mediação:

*Não só tem uma função de mediação na produção cultural, mas também os fenômenos de recepção em si mesmos são mediados por outras instâncias da sociedade, como a família, a escola, o grupo de amigos, a igreja etc. Ou seja, ao não reconhecer a influência direta da mídia sobre os usuários, visto que é intermediada por outros fatores, o autor aponta a necessidade de trabalhar os mediadores de tal relação através de práticas participativas que permitam manipular as mídias e seus recursos e dominar suas técnicas e linguagens.* (Fantin, 2011, p. 32).

Estas funções de mediações dos meios tecnológicos indicam a necessidade da escola atentar para as relações ocorridas entre sociedade, família e o mundo que a cerca, pois o aluno faz parte destes contextos históricos e culturais. Neste sentido, o foco de preocupação não pode ser somente a apropriação crítica das tecnologias pelos professores e alunos, mas, “principalmente, como meio de expressão e de produção cultural” (Soares, 1999, p. 9).

De acordo com Belloni (2005) e Fantin (2006), uma maneira de aproximar os alunos de suas realidades e facilitar a ocorrência das mediações escolares, tanto mediações alunos-professores quanto alunos-tecnologias-professores é trazer a mídia para o espaço escolar tanto para a análise e discussão quanto para seu uso pedagógico. Tais mediações podem facilitar cada vez mais o ingresso e um trabalho crítico das tecnologias nos processos educacionais. Sob este ponto de vista a autora diz que as mediações:

*Se manifestam em forma de ações e de discursos provindos de diversas fontes: a classe social, o gênero, a subjetividade, a orientação sexual, a idade, a etnicidade, os próprios meios de comunicação, as instituições sociais e situações contextuais etc., que estão entrelaçadas no cenário do consumo e das respostas dadas aos meios.* (Fantin, 2011, p. 2).

Estas ideias indicam que a inter-relação entre comunicação e educação vem adquirindo densidade própria classificando-se como **Educomunicação** ou Educação para a comunicação. Nesta linha de pensamento, o foco de preocupação é com o desenvolvimento da capacidade de expressão dos sujeitos educativos. Para o alcance deste objetivo, “todas



as formas de comunicação são objeto de análise, desde a interpessoal, a familiar, passando pela escolar, até chegar à midiática massiva” (Soares, 2014, p. 04 ).

No campo das instituições de educação, a proposta é a “revisão das disfunções comunicativas oriundas das relações de poder, buscando-se formas democráticas e participativas da gestão escolar, com o envolvimento das novas gerações” (Soares, 2014, p. 04). Para este autor, o diferencial da teoria das mediações encontra-se nos objetivos e metas a serem alcançados e que esta perspectiva teórica trabalha com um conceito de **mídia-educação** que:

*Valoriza a mídia e inclui sua análise e uso como procedimento metodológico, mas vai além dela em seus propósitos e metas. Opera por projetos, valorizando todas as formas de expressão, especialmente a artística, tendo como objetivo a ampliação do potencial comunicativo da comunidade educativa e de cada um de seus membros. No caso, professores e alunos são igualmente aprendizes e igualmente educadores.* (Soares, 2014, p. 04).

Esta perspectiva crítica e fundamental de mídia-educação está em acordo com as dimensões e repercussões teóricas presentes no estudo de Belloni (2005), que ao situar as TICs no contexto da mídia-educação, apresenta duas facetas deste campo de estudos: a) como ferramenta pedagógica (a mídia utilizada dentro da sala de aula, como recurso pedagógico); b) como um objeto de estudo complexo e multifacetado, que permeia a realidade (a mídia fora da sala de aula - TV, rádio, cinema, internet). Porém, em ambos os casos, apesar de terem dimensões diferentes, se interligam podendo formar um único objeto de estudo.

Concordando com estas ideias, Fantin (2011, p. 04) amplia a abordagem da mídia-educação argumentando que pode ser entendida “a partir de três perspectivas: educar *sobre/ para* os meios (perspectiva crítica), *com* os meios (perspectiva instrumental) e *através* dos meios (perspectiva expressivo-produtiva). Sendo assim, a autora explica que o trabalho com a mídia-educação envolve a perspectiva crítica, metodológica-instrumental e produtiva-expressiva, a autora diz que os novos meios são usados contemporaneamente como objeto de estudo e como meio de aprendizagem, “e que as dimensões críticas e criativas são fortemente integradas”.

Neste sentido, a autora diz que as experiências demonstram “que é possível não só ensinar *com, sobre e através* dos meios, mas formar espectadores/autores/produtores críticos que negociam os significados, que constroem conhecimento e que interagem de diversas formas com os objetos da cultura” (Fantin, 2011, p. 04). A autora argumenta que a comunicação deve estar presente na formação do professor, pois a mídia precisa ser entendida “como a possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo – produtiva”. São três eixos fundamentais os quais tecem a perspectiva de mídia-educação tais como: “a) cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios; b) culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação); c) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos) (Fantin, 2011, p. 04).

Conforme as discussões acima, o termo mídia-educação significa a “formação de um usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de comunicação e informação e de todas as mídias. Neste sentido, a mídia-educação “é uma condição de educação para a cidadania instrumental e de pertencimento, para a democratização de oportunidades educacionais e para o acesso e produção de saber, o que contribui para a redução das desigualdades sociais” (Fantin, 2011, p. 02). Neste sentido, a mídia-educação implica:

*A adoção de uma postura crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias para interagir significativamente com suas produções e para produzir mídias também. E isso interpela as mediações escolares, visto que a educação para as mídias não se reduz aos meios e a seus aspectos instrumentais, pois as mídias situam-se numa arena de produção de significados.*

Estas colocações sintetizam a postura crítica e criadora em que se apoia este estudo. Neste sentido, pretende-se tratar a temática da mídia-educação e nela a questão do cultural que envolve toda e qualquer discussão em relação aos meios digitais que compõem o *ciberspaço*, ou o mundo virtual, aqui denominado *cibercultura*.

### **2.3 Breve discussão sobre a formação docente para a modalidade da EaD**

A EaD é definida por Moran (2002, p. 1) como um processo de “ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet”. Os cursos em EaD vem se expandindo, impulsionados por redes de computadores, a internet. No entanto, podem acontecer por meio de recursos físicos como apostilas, livros e outros materiais tecnológicos como o correio, o rádio, a televisão e outras mídias cujas tecnologias sejam similares para estes objetivos. *Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes* (Moran, 1994, p.1).

Nesta concepção de educação a distância, o autor insere a utilização de mídias e tecnologias tanto atuais como “antigas”. Diz que o que aproxima as modalidades é a presença da interatividade e relações, nas quais professor e aluno são sujeitos do ato de aprender (Freire, 1988). É a partir dessas relações, de compartilhamento, de troca de experiências, saberes e informações entre os sujeitos pedagógicos que ocorre a construção de novos conhecimentos.

Conforme se vê a EaD é uma oportunidade para a flexibilização do tempo e espaços. As instituições de educação de todos os níveis procuram encontrar formas de integração entre o presencial e o virtual no contexto universitário (Moran, 2002, p. 16-17). Entretanto, ao lado da flexibilização dos cursos e dos currículos está a emergente necessidade dos “núcleos de educação a distância das universidades” saírem do seu isolamento e se aproximarem dos “departamentos e grupos de professores interessados em flexibilizar” e qualificar suas aulas, “facilitando o trânsito entre o presencial e o virtual” (Moran, 2002, p. 17). Porém, para isso, torna-se emergencial a formação dos professores para que consigam utilizar-se as mídias como estratégias pedagógicas e não como recursos instrucionais e ferramentas didáticas apenas.

Embora se tenha evidenciado os benefícios das novas tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem, as mídias ainda são vistas com restrições por muitos educadores, quer pelo contexto em que nasceram, ou pelo receio em relação a seu desempenho, ou, até mesmo, pela falta de condições de ensino e a disponibilidade destes recursos nas IES em que atuam (Mandaji, 2005). Por isso, para o bom funcionamento desta modalidade de educação, deve haver infraestrutura e condições apropriadas para que as situações de aprendizagem atendam às reais necessidades dos alunos, atentando para a qualidade dos recursos utilizados. (Moran, 2002).

Em suma pode-se dizer que a educação a distância é uma modalidade de ensino com características específicas, onde o processo de ensino-aprendizagem acontece por

meio de materiais e recursos físicos ou virtuais estruturados de tal forma que dispensam a presença física do professor (Moran, 2002).

Em vista destas especificidades, o professor-educador tem a função de mediação entre o conhecimento e o estudante. Neste sentido, Mill, Oliveira e Ribeiro (2010) dizem que o professor da EaD agrega à base de conhecimentos para a docência presencial um conjunto de competências peculiares a esta modalidade educacional, nascendo aí o que o autor chama de polidocência:

*“Constituída por uma equipe de educadores e assessores que – juntos, porém não na mesma proporção – mobilizam os saberes de um professor: os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente, tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; e os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes.* (Mill, Oliveira & Ribeiro, 2010, p. 16).

Isso significa dizer que, à medida que professores se dispuserem a atuar na EaD, devem incorporar a docência virtual, o que implica em novos saberes. E, dentre eles, está o domínio das TICs, da reorganização do tempo e a capacidade de trabalho em equipe, bem como a responsabilidade de selecionar o conteúdo a ser ministrado, a escolha de métodos e técnicas de ensino condizentes com as atividades de aprendizagem interativas e de colaboração entre os envolvidos na produção do conhecimento.

A formação dos educadores para o uso das mídias digitais como recurso pedagógico é um dos desafios para as IES e para os docentes. A incorporação das novas tecnologias na prática pedagógica requer aceitação, dinamismo e disponibilidade para aprender a lidar com a diversidade, a abrangência e a velocidade no acesso às informações e às novidades de comunicação e de interação, trazidas pela cultura digital (Lames, 2011).

Segundo Kenski (2003), os docentes atuantes na EaD devem reorganizar sua carga horária de trabalho para que possam pesquisar as melhores formas interativas de realizar as atividades, utilizando os recursos 'multimidiáticos' disponíveis e verificando novos caminhos e possibilidades desses recursos com os demais professores, além de partilhar experiências para que possam orientar suas escolhas. Entretanto, “há sempre os riscos, não existem receitas prontas, depende da condução do ensino por parte dos professores, sendo estes responsáveis pela aplicação e direcionamento apropriado dos trabalhos tanto em sala de aula virtual quanto na presencial” (Santinello, 2007, p. 5).

Estas ideias evidenciam a importância da formação e atualização dos docentes quanto às novas tecnologias e seu uso pedagógico, não apenas como mais uma técnica, mas como estratégia para a promoção da interação e a troca de experiências entre os alunos e professores. Assim sendo, as tecnologias trazem benefícios para a qualificação de sua prática pedagógica, para a formação qualificada dos alunos e para o seu próprio desenvolvimento profissional.

A presença das mídias audiovisuais em sala de aula tem sido preocupação de pesquisas que seguem a teoria das mediações (Fantin, 2006; Orozco, 1991, Martín-Barbero, 2003, Belloni, 2005). A teoria da mediação investiga as relações entre mídia e sociedade, as pesquisas que seguem esta linha de investigação tiveram representatividade na América Latina a partir dos estudos de Martín-Barbero (2003) e de Guillermo Orozco (1991). Estas pesquisas partem da ideia de que as mídias devem ser analisadas a partir de seus contextos sociais e históricos e que a cultura e a sociedade devem ser pensadas como uma teia de relações. Deste ponto de vista, as tecnologias devem ser percebidas a partir de

seu contexto (sala de aula, família, comunidade, universidade), ou seja entre essa mídia e as pessoas que a cercam (Martín-Barbero, 2003; Orozco, 1991).

Belloni (2005) em seu estudo sobre “mídia-educação” discute as dimensões e complexidade deste conceito. Diz que a mídia-educação possui diversas facetas. Em acordo com este estudo, Fantin (2006), em sua pesquisa sobre “mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália”, propõe o que se pode chamar de uma educação com e para as mídias (Belloni, 2005; Fantin, 2006). A autora discute cada uma destas dimensões, desde uma educação em que a mídia é utilizada como suporte para a didática em sala de aula até a busca de uma educação com as mídias a partir de uma leitura crítica e reflexiva das mídias, não só da mídia presente na escola, mas na sociedade como um todo (Fantin, 2006).

Nesta lógica, Soares (2014) do Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo (NCE -USP) destaca os aspectos históricos da aproximação entre a comunicação e a educação e apresenta um panorama dos estudos que seguem a linha designada como protocolo “mediático”. Em acordo com esta afirmativa, Messias (2011) diz que é grande a circulação de *papers* sobre a prática educacional no Brasil, e em eventos científicos. Neste sentido, Pinheiro (2013) diz que foram registradas no banco de teses da Capes, entre os anos de 2000 e 2012 mais de 97 pesquisas acadêmicas, Isso demonstra que existe interesse pelo assunto, principalmente nos programas de pós-graduação em Educação, Comunicação e Ciências Humanas.

No que se refere à formação de educadores e saberes docentes sobre a cultura midiática, Freitas et al. (2008) em seu estudo sobre “profissionalização de docentes e difusão do *e-learning*” destaca que as TICs, além de possibilitar a flexibilidade da comunicação/interação e a independência de tempo e de espaço, também, provocam mudanças importantes nas relações pedagógicas e na cultura educacional. O autor diz que apesar de a EaD já existir desde o século XVIII, com o advento das TICs passa a apresentar uma maior expansão (Freitas et al, 2008).

Na mesma lógica, o estudo de Bulhões (2008) destaca aspectos positivos da utilização das TICs por professores e alunos. O autor conclui que as TICs se fazem presentes nas aulas e na mediação pedagógica e que estas contribuem de forma positiva para o aprendizado acadêmico e que, além de facilitar o trabalho do professor, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, possibilitam a troca de experiências entre alunos/professores bem como ajudam na seleção de conteúdos mais atualizados, o que torna o ensino mais eficiente. Esta perspectiva é corroborada pelo estudo de Coutinho e Bottentuit Júnior (2010), que teve como objetivo analisar a aceitação do uso de um modelo de *E/B-Learning* por professores e alunos de uma escola profissional portuguesa. Os resultados mostraram que professores e alunos possuem pontos de vista bastante diversificados sobre ao uso das novas tecnologias na educação.

Estudos realizados na área Contábil seguem linhas diversificadas sobre o uso das tecnologias na educação superior, dentre estes destacam-se estudos como o de Andrade (2002); Cornachione Junior (2004); Eyerkauffer, Fietz e Domingues, (2006); Brun, Dall`asta e Dotto, (2010) e de Lames (2011), que centraram suas análises no uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem. Estas pesquisas concluíram pela presença e aceitação das tecnologias pelos docentes, especialmente, o estudo de Lames (2011), concluiu pela predominância do uso ainda conservador das tecnologias, fato que não permite um aproveitamento maior do potencial interativo da tecnologia utilizada na aula.

Em acordo com estas pesquisas, Camas (2013, p. 06) afirma que os ambientes virtuais de aprendizagem são locais “sem paredes”, por isso faz-se necessário entender as

novas configurações tecnológicas e os papéis que professores e alunos devem exercer para poder usufruir de todo potencial e fluências no uso da *web*".

Considera-se emergencial a necessidade de profissionalização dos educadores como um dos pilares da educação na contemporaneidade. O professor universitário terá que buscar novas metodologias de ensino de modo a atender aos diferentes perfis e culturas presentes na educação superior. Deve estar em condição de atender às exigências e desafios impostos pelo mundo do trabalho e pela sociedade do conhecimento e da informação.

### 3. METODOLOGIA

Tendo em vista que o objetivo de investigar as percepções sobre limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distancia de docentes que atuam em um curso presencial de ciências contábeis entendeu-se que a pesquisa descritiva na perspectiva de Gil (2008, p. 28) e a abordagem qualitativa na perspectiva de Minayo (1995, p. 21-22) seriam a melhor opção para responder "a questões muito particulares, preocupando-se mais com o processo do que com o produto".

O estudo delimitou-se a um curso de Ciências Contábeis oferecido na modalidade presencial por uma IES da cidade de São Paulo. Esta escolha deveu-se ao fato de o curso possuir nota 05 no ENADE, de a IES possuir política de formação docente para o uso das mídias digitais, e da IES possuir infraestrutura e disponibilização das novas tecnologias para o uso na sala de aula.

A população foi composta pelos 45 professores que atuam no curso em questão, representando, neste caso, um censo que, segundo Megliorini, Weffort e Holanda (2004, p. 05), "inclui na pesquisa todos os elementos da população de interesse". Os professores foram escolhidos pelo fato de atuarem no curso e na IES em questão. Dos 45 professores, 23 responderam ao questionário e permitiram a divulgação dos dados coletados. O formulário de coleta de dados teve como base o estudo de Lames (2011). Foi dividido em três partes e composto por 20 questões, destas 10 foram estruturadas e 10 semiestruturadas ou "livres", conforme a seguir: a) a primeira parte do questionário teve como objetivo levantar os dados demográficos dos respondentes; b) a segunda parte teve como objetivo identificar e analisar a formação para o uso das mídias digitais e a forma como o professor integra as mídias digitais em sua prática pedagógica; c) a terceira parte visou identificar e analisar as percepções dos docentes sobre avanços, limites e desafios da modalidade de educação a distância, por meio de questões sobre o conceito de EaD; aproximações e diferenças entre EaD e educação presencial; pontos favoráveis, possibilidades, avanços e dificuldades da educação a distância.

Após pré-testes do instrumento (Hill & Hill, 2002), os dados foram coletados seguindo procedimentos éticos como a explicação dos objetivos da pesquisa, o direito de liberdade para participar, bem como a assinatura do **termo de consentimento livre e esclarecido**. Os dados das questões estruturadas (1 a 10) foram analisados por meio da estatística descritiva, segundo Martins e Theóphilo (2007), e os dados das questões "livres" (11 a 20) foram analisados por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2004).

### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise e a interpretações dos dados chegou-se a categorização de temas e subtemas tais como: perfil dos colaboradores da pesquisa; formação e vivências do



professor diante das mídias digitais; percepções sobre avanços, limites e desafios da modalidade de educação à distância. Tais temas e subtemas serão apresentados a seguir juntamente com relatos resultados e relatos escolhidos para fundamentar a pesquisa.

#### 4.1 Um perfil dos colaboradores da pesquisa

Com relação ao **gênero**, os resultados demonstram que num total de 22 respondentes, 77% são do gênero masculino e 23% do feminino. Já em relação à **faixa etária**, os dados indicam que o grupo pesquisado possui faixa etária entre 25 a 35 anos, com 5 participantes (23%) e 36 a 45 anos, com 9 participantes (41%), seguido de 46 a 60 anos com 5 participantes (24%) e, com mais de 60 anos, 3 participantes (14%).

Quanto à **formação profissional**, dos 22 respondentes, 11 (50%) cursaram Ciências Contábeis, 02 destes (9%), em Administração de Empresas, 01 (5%) em Economia, 02 (9%) no curso de Direito, sendo que 6 (27%) têm formação em outras áreas tais como: (02) Engenharia Civil, (01) Engenharia Elétrica, (01) Filosofia, (01) Letras e (01) Sociologia. Ressalta-se, porém, que, dos 22 professores entrevistados, 06 (27%) possuem dois ou três cursos de graduação em outras áreas. Em relação à **pós-graduação** (*lato sensu*), 14 dos respondentes (64%) têm especialização, sendo que 05 destes (23%) indicaram a área da Administração, seguido de 03 (14%) na área Contábil. Dos demais respondentes, 06 destes (27%) cursaram áreas como: Terceiro Setor, Direito, Pedagogia, Literatura, Engenharia de Produção e Prestação de Serviço. Já no que se refere ao curso de mestrado, predomina a área de Ciências Contábeis com 12 das respostas (55%). Quanto ao curso de doutorado, os dados indicam que 10 professores (45%) possuem esta formação, enquanto que apenas 01 declarou possuir o pós-doutorado na área de Direito.

Com relação ao **tempo de experiência** no ensino superior, foi possível verificar que somente 01 docente (5%) possui menos de 03 anos de experiência, seguido de 06 (27%) que possuem entre 11 e 20 anos e 05 destes (23%) possuem mais de 20 anos de experiência no magistério superior. Quanto à **importância da formação para o uso das novas tecnologias** na prática pedagógica, os dados indicam que a maior parte dos professores – 20 deles (91%) - acham “muito importante” esta formação.

Estes resultados demonstram que os professores fazem uso da internet em sala de aula e participam dos processos formativos oferecidos pela IES, reforçando assim as observações de Fantin (2011); Beloni (2005); Lames (2011) sobre a necessidade de formação dos professores para o uso das novas tecnologias na educação superior.

#### 4.2 Formação e vivências do professor diante das mídias digitais

A formação e a prática dos professores nas mídias digitais se apresentam diversificadas, quase a metade 09 (41%) diz ter ministrado disciplinas na EaD, seguida de 13 (59%) que afirmam não terem tido ainda esta oportunidade.

Quanto aos **usos da internet**, os docentes citaram: “para fazer pesquisa 20 (91%) e busca de conhecimento 19 (86%), seguido do uso e-mails 18 (82%) e para a comunicação 3 (14%) e o uso para preparação de aulas com 82% das respostas. De acordo com estes resultados, as ferramentas de aprendizagem colaborativa como fóruns de discussões aparecem como os menos utilizadas em sala de aula.

Em relação ao **uso das mídias digitais em sala de aula**, 21 professores (95%) afirmaram que elas são úteis e apenas 1 professor (5%) disse que não as utiliza. Quanto ao **conhecimento em tipos de mídias**, solicitou-se aos docentes que apontassem o nível de domínio mediante tipos de mídias; a maioria dos docentes julga possuir conhecimentos avançados em ferramenta *Word*; gravação de arquivos em CD, DVD e *Pen Drive*; *PowerPoint*; e *e-mail* e ambientes virtuais, conforme demonstrado na tabela 4. Já com

relação à criação de vídeo, 12 dos entrevistados (55%) afirmam não possuírem nenhuma habilidade.

Quanto aos recursos **didáticos disponíveis na IES**, os dados indicam que o *computador* e o *projektor de multimídia* são os mais utilizados, com 17 citações (77%), enquanto que o recurso físico lousa/quadro é utilizado por 11 professores (50%), seguido do *Moodle/AVA* (ambiente virtual de aprendizagem) com 22 (100%) dos docentes. Os dados demonstram que há um equilíbrio entre a frequência de uso das mídias e ambientes virtuais (50%) e a sala de aula convencional (50%). Percebe-se, também, que os docentes são favoráveis ao uso das mídias digitais e isso pode ter sido incentivado pela disponibilização de recursos midiáticos no contexto escolar. Entretanto, não se percebe um avanço maior quanto ao uso de recursos mais interativos e colaborativos como TV – vídeo – DVD; jogos educativos ou simuladores para maiores impactos na aprendizagem dos alunos pela investigação, análise e crítica, fato que corrobora estudos como os de Moran (2002); Valente (2002); Soares (2014) que apontam limitações e dificuldades dos docentes quanto à aprendizagem colaborativa e o uso de mídias que promovem a interações entre professor e aluno.

Foi solicitado aos docentes que apontassem a frequência com que utilizam os recursos digitais em suas aulas. Constatou-se que o *computador* e *projektor de multimídia* foram os mais utilizados, com 17 respostas (77%), enquanto que a lousa/quadro é utilizada por 11 professores (50%). Outro recurso utilizado na mesma proporção é o *Moodle/AVA*. Em complemento a esta questão, questionou-se para que o docente utiliza o computador em suas aulas. Os resultados indicam que 17 educadores (77%) consideram-no uma ferramenta de suporte, um complemento às aulas; ou seja, não usufruem do computador como via única de ensino.

Foi importante saber também como os docentes percebem a utilização do computador e suas ferramentas na prática pedagógica. Os dados demonstram que: 19 (86%) demonstram otimismo, enquanto somente 1 (5%) manifestou descrença sobre o uso destes recursos na sua prática de ensino, enquanto outros 2 (9%) mostraram indiferença. Estes resultados corroboram o estudo de trazer outro, Messias (2011); Pinheiro (2013), que defendem o uso pedagógico das mídias na educação superior e que a EaD é um avanço nesta caminhada.

#### 4.3 Percepções sobre avanços, limites e desafios da modalidade de educação a distância

Com relação à opinião dos docentes sobre o que **significa a educação a distância**, as respostas estão centradas na ideia de que a EaD é uma modalidade de educação do futuro, que veio para agregar valor ao ensino e facilitar o acesso à educação superior (N=16), seguido de “processo de ensino-aprendizagem que realiza-se por meio de ferramentas digitais, recursos físicos ou virtuais estruturados de tal forma que dispensam a presença física do professor” (N=04), conforme alguns relatos a seguir:

*P1: “Defino como uma nova maneira de ensino e aprendizagem através de recursos não presenciais”; P6: “Acho que é mais uma opção de educação e não como a principal ou a educação do futuro; P2: “Educação que prescinde a presença e o contato físico entre professor e alunos; Neste sentido, a EaD vem para somar e não substituir”, (Dados da pesquisa, 2013).*

Percebe-se no conceito a existência de relações complexas da educação como os binômios ensinar/aprender e a relação professor/aluno e que envolvem um “conjunto de

ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência” (Moran, 2002, p.41).

Quanto às **diferenças significativas entre a educação presencial e a distância**, a maioria dos professores diz ser a autonomia do aluno (N=05) e o redimensionamento do espaço temporal e a forma de interatividade entre alunos e docentes e estrutura (N=10). Em termos de gestão desta modalidade de educação, entendem que a diferença está nas condições de ensino, na organização, estrutura e formato das aulas, na ausência física do professor e, essencialmente, no perfil do aluno que exige alto nível de maturidade e autodidatismo (N=06), conforme relatos a seguir:

P2: “(...) Sim, principalmente na compreensão do aprendizado pelo aluno, e na resolução de dúvidas com diferentes abordagens pelo professor (...)”. P3: “(...) O estímulo, o trabalho em grupo, a vivência e participação (...)”; P4: “Entendo que bons cursos à distância trazem resultados (...) precisam de bons professores, bons alunos, bom ambiente e condições de ensino”, (Dados da pesquisa, 2013).

Estes dados estão em acordo com Moran (2002) quando afirma a EaD torna possível a conexão entre professor e alunos por tecnologias, principalmente as telemáticas (Beloni, 2005; Fantin, 2006). Com relação à opinião dos professores sobre **a modalidade EaD nos cursos** presenciais os mesmos reforçam a ideia de que a EaD e a modalidade presencial precisam convergir (N=19). Os docentes não apresentam restrições quanto às disciplinas que podem ser lecionadas a distância, conforme relato a seguir:

P1: “(...) Entendo que é uma ferramenta interessante e pode ser usada (...)”; P4: “(...) Se uma disciplina é ministrada de forma correta pela modalidade EaD, entendo que não há melhor ou pior disciplina para ser ministrada (...)” (Dados da pesquisa, 2013).

Quanto aos pontos **favoráveis** e possibilidades da educação a distância mais citados pelos docentes destacam-se: “a possibilidade de acesso à educação superior” (N=10); “a flexibilização do tempo, do espaço, autodisciplina para o estudo e a autoaprendizagem” (N=05); “a oportunidade para qualificar as aulas por meio de ferramentas e espaços virtuais que permitem a interatividade mútua e simultânea entre participantes” (n=06), conforme exemplos de relatos a seguir:

P1: “(...) Maior interatividade; linguagem mais próxima das novas gerações; Aumento do envolvimento do aluno com a aquisição de conhecimentos”; P2: “(...) Na EaD o aluno tem que, obrigatoriamente, ser mais autônomo”; P3: “(...) os ambientes virtuais cada vez mais reais otimizam as aulas seria ótimo ensinar Geografia e simular virtualmente o ambiente que está sendo estudado - ex.: deserto -, na aula. Também em História, reconstituir o ambiente histórico, como se, em aula, estivesse o aluno presente ao evento- p. ex., 2a. Guerra Mundial” (Dados da pesquisa, 2013).

Esses dados encontrados estão em acordo com os estudos de Mill, Oliveira e Ribeiro (2010); Cornachione Junior (2004) que defendem a ideia de que a internet veio para qualificar as aulas e valorizar a cultura e os saberes do aluno.

Quanto aos pontos críticos, dificuldades, desvantagens e desafios identificados pelos docentes na modalidade EaD, fica evidenciado que a maior preocupação (N=10) é quanto a “inclusão digital do grupo de professores e alunos por meio de processos formativos” para desta forma garantir “a interação, o diálogo e a construção dos conhecimentos”. Os maiores desafios na visão dos docentes (N=06) é quanto “a superação das dificuldades proporcionadas pela “ausência da relação direta aluno/professor, a “face a face”, típica de uma sala de aula. A maior desvantagem é quanto ao “perfil do aluno e aos problemas como a maturidade, a autodisciplina” e o isolamento,

especialmente crítico quando se trata de alunos mais jovens (N=05), conforme alguns relatos a seguir:

*P1: “O perfil do aluno que não está acostumado a estudar por conta; P2: “(..)Precisa haver preparo do corpo docente e corpo discente; - Há aspectos de aprendizagem (comunicação corporal) que não podem ser contemplados no ensino a distância”(..); P4: “(..) Desvantagens: limitação da relação professor-aluno”; P6: “(..)Pontos críticos: problemas técnicos; Dificuldades: ruídos de comunicação; Desvantagens: frieza do ambiente virtual; Desafios: eficiência e eficácia educacional (...)”* (Dados da pesquisa, 2013).

Os dados evidenciam um entendimento das mídias como uma nova linguagem e que a educação precisa avançar em termos tecnológicos a fim de aproveitar as diferentes linguagens e formatos que a tecnologia pode oferecer. Isso remete a Orozco (1991) que diz que as novas tecnologias devem ser encaradas como uma nova linguagem em sala de aula, e, assim, aproveitadas não só pelos parâmetros da linguagem escrita, mas de toda sua potencialidade. Outros estudos tais como o de Belloni (2005); Fantin (2006); Moran (2007) corroboram com estes achados e com o que diz Levy (1999) sobre o potencial das ferramentas interativas para a promover a interação entre o professor e o aluno e a construção coletiva do conhecimento.

## 5. CONCLUSÕES

Esta pesquisa objetivou conhecer as percepções sobre limites e possibilidades do uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distância de docentes que atuam em um curso presencial de Ciências Contábeis. Constatou-se que os docentes percebem a EaD como o processo de ensinar/aprender mediado pelas tecnologias (N=20). Eles destacam como diferenças entre a educação presencial e a EaD a “autonomia do aluno” (N=05); o “redimensionamento do espaço temporal” e a “forma de interatividade entre alunos e docentes” (N=10); seguido das “condições de ensino, organização, estrutura e formato das aulas, atividades práticas, ausência física do professor e, essencialmente, o perfil do aluno que exige alto grau de maturidade e autodidatismo” (N=06). Quanto a modalidade EaD nos cursos presenciais destacam a necessidade de convergência entre as duas modalidades (N=19).

Quanto às possibilidades da EaD destacam: “o acesso à educação superior” (N=10); a “flexibilização do tempo e do espaço”; a “autodisciplina e a autoaprendizagem” (N=05); a “oportunidade para qualificar as aulas por meio das ferramentas e espaços virtuais” (N=06). Como pontos críticos os docentes citam (N=11) a “inclusão digital do grupo de professores e alunos por meio de processos formativos”. Como desafios (N=06) citam a “ausência da relação direta aluno/professor, a “face a face”, típica de uma sala de aula” e o “o uso de estratégias e recursos que promovam a troca de experiências e interação”; “perfil do aluno”; problemas como a “maturidade”, a “autodisciplina” e o isolamento, especialmente crítico em “alunos mais jovens” (N=04).

Estes resultados indicam a falta de uma leitura mais crítica dos meios tecnológicos, fato que dificulta sua utilização como estratégia pedagógica. Um dos maiores benefícios das mídias digitais na educação está na possibilidade de interação e de aprendizado colaborativo, essencial à aprendizagem significativa. Entretanto, para usufruir de todo potencial dos meios tecnológicos deve haver processos formativos do grupo de professores e alunos. Deste modo, é a escolha do tipo de mídia e o objetivo do seu uso que possibilita o diálogo e a construção do conhecimento. Mídias digitais como os *chats*, web

aulas, fóruns de discussões e até mesmo redes sociais impulsionam a comunicação e interação social entre as pessoas, independentemente do local em que estejam.

Conclui-se que as mídias digitais estão presentes na formação e nas práticas dos docentes, porém, ainda em uma visão instrumental e técnica, fato que dificulta uma leitura mais crítica dos meios de comunicação e a possibilidade de exploração de todo o potencial que as tecnologias podem oferecer, principalmente como meio de expressão e de produção cultural. Entende-se que o processo de ensino-aprendizagem não pode limitar-se a práticas instrucionistas centradas na distribuição de conteúdos, a um currículo tradicional e disciplinar, com “prestação de contas” de atividades previamente distribuídas onde constam exercícios e questões de múltipla-escolha e/ou objetivas sem a construção do conhecimento baseada na interatividade. O uso otimizado dos recursos tecnológicos requer uma política de inclusão digital dos grupos envolvidos a fim de promover interação, socialização e conversações que deem vazão à comunicação dialógica e à construção colaborativa do conhecimento na educação superior a distância.

Pode-se citar como uma das limitações desta pesquisa a pouca abrangência do estudo, tendo em vista que focou em um curso apenas e nem todos os professores responderam ao questionário enviado. Porém, entende-se que esta questão resolveu-se na medida em que o estudo está composto por um grupo de professores que fazem parte de um curso específico e, por outro lado, 70% do questionário foi composto por questões “livres”, que exigem análises qualitativas, fato que torna inviável uma base de dados mais robusta.

Como pesquisas futuras sugerem-se: a) a mudança na elaboração do questionário para que as questões livres sejam transformadas em questões “fechadas” e, então, seja ampliada a base de dados ou vice-versa; b) o uso de outras técnicas de coleta de dados, de modo que se torne possível realizar um estudo de caso sobre os saberes docentes diante do uso das mídias digitais na educação superior; e, o c) o levantamento do perfil dos alunos que frequentam cursos a distância em Contabilidade, suas necessidades e perspectivas e, deste modo, implementar propostas de EaD voltadas para as reais necessidades dos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, C. S. (2002). *O Ensino de Contabilidade Introdutória nas Universidades Públicas do Brasil*. 2002. 150 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) -Universidade de São Paulo – USP. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/gepec/exemplos/03\\_dissertacao04\(cacildaandrade\).pdf](http://www.ufpe.br/gepec/exemplos/03_dissertacao04(cacildaandrade).pdf)>.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70, 223p.
- Belloni, M. L. (2001). *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados. (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).
- Belloni, M. L. (2005). *O que é mídia-educação*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).
- Brandão, C. R. (1981). *O que é educação?* (Col. Primeiros Passos) Rio de Janeiro: Brasiliense.
- Brun, A. L.; Dall`asta, D. & Dotto, M. L. G. (2010). Ferramenta Computacional de Apoio ao Ensino de Análise de Balanços. In: CONVENÇÃO ESTADUAL DOS CONTABILISTAS, 15.; 2010, Cascavel-PR. *Anais eletrônicos*. Cascavel: CRCPR. Disponível em: <<http://www.crcpr.org.br/eventos/15convencao/trabalhosAprovados/18.pdf>>.



- Buckingham, D. (2006). *La media education nell'era della tecnologia digitale*. In: Relazione per il Congresso del MED La sapienza di comunicare, Roma.
- Bulhões, P. N. S. (2008). *As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) no ensino de administração: opiniões de professores e alunos do curso de administração da UFRN*. Rio de Janeiro: ANGRAD.
- Camas, N. P. V.; Mandaji, M.; Ribeiro, R. A.; Mengalli, N. M. (2013). *Professor e cultura digital: reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso*. In: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.179-198, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>.
- Castells, M. (2005). A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In: \_\_\_\_\_.; Cardoso, Gustavo. *A sociedade em rede do conhecimento à ação política*. Lisboa: Casa da Moeda. p.17-30.
- Cornachione Junior E. B. (2004). *Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais*. Tese (Livre-Docência) Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Coutinho, C. P. & Bottentuit Junior, J. B. (2010). *Utilização da Técnica de Brainstorming na Introdução de um Modelo de E/B-Learning numa Escola Profissional Portuguesa: a perspectiva de professores e alunos*. Madrid. Disponível em: [http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/id/49416153.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/id/49416153.html).
- D'Ávila, C. (2004). *Conhecimento compartilhado no espaço colaborativo das comunidades virtuais de aprendizagem*. In: Revista da FAEBA - Educação e contemporaneidade, Departamento de Educação – v. 13, n. 22 (/jun/dez 2004) - Salvador: UNEB, p. 264 - 273.
- Dias, P. (2008). *E-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. Educação, Formação & Tecnologias*. Portugal, v.1, n.1, jan./jun. Disponível em: <http://eft.educom.pt>.
- Eyerkauf, M. L., Fietz, E. E., & Domingues, M. J. (2006). Tecnologia da Informação no Ensino da Contabilidade: estudo realizado em duas instituições do estado de Santa Catarina. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 3.; 2006, Resende-RJ. *Anais eletrônicos*. Resende-RJ: AEDB. Disponível em: [http://www.aedb.br/seget/artigos06/653\\_Artigo%20Metodologia%20do%20Ensino%20para%20SEGET.pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos06/653_Artigo%20Metodologia%20do%20Ensino%20para%20SEGET.pdf)
- Fantin, M. (2006). *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Fantin, M. (2011). *Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. Olhar de professor*. In: Ponta Grossa, 14 (1): p. 27-40. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>.
- Feldkercher, N., & Mathias, C. V. (2011). Uso das TICs na Educação Superior presencial e a distância: a visão dos professores. *Revista Iberoamericana de Tecnología em Educación y Educación en Tecnología*, p. 84 -92.
- Fernandes S. & Silva, M. (2004). *Criar e desenvolver uma rádio online na escola: interatividade e cooperação no ambiente de aprendizagem*. In: Revista da FAEBA - Educação e contemporaneidade, Departamento de Educação – v. 13, n. 22 (/jun/dez - Salvador: UNEB, p. 135 – 144).
- Freitas, A. S.; Narducci, V.; Dubeux, V. & Dertrand, H. (2008). *Projeto de capacitação docente e difusão do e-learning: uma investigação na busca de champions*. In:

ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, n. 32. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD.

Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. (2000). *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education*. Netherlands: Elsevier Science Inc., v. 2, Disponível em: <http://www.anitacrawley.net/Articles/GarrisonAndersonArcher2000.pdf>, 2000.

Garrison, D. R.; Cleveland-Innes, M.; Fung, T. (2004). *Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation*. In: Journal of Asynchronous Learning Networks, v.8 n. 2, p. 61–74. Disponível em: [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2\\_garrison.pdf](http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v8n2/pdf/v8n2_garrison.pdf). Acessado em: 13 ago. 2015.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, Brasil: Atlas.

Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª Ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Jungblut, A. L. (2004). *A heterogenia do mundo on-line: algumas reflexões sobre virtualização, comunicação mediada por computador e ciberespaço*. In: Horizontes Antropológicos. Ano 10, n. 21. Porto Alegre, jan/jun, p. 97 -121.

Kenski, V. M. (2003). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, Brasil: Papirus.

Lames, L. C. J (2011). *Docência no ensino superior: o uso das mídias digitais como estratégia pedagógica*. Dissertação de mestrado, FECAP, São Paulo, Brasil.

Lemos, A. (2002). *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.

Lévy, P. (1999). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.

Mandaji, M. (2005). *Internet na Prática Educativa e Social*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.

Martins, G. A. Theóphilo, C. R. (2007). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais Aplicadas*. São Paulo; Atlas.

Martín-Barbero, J. (2003) *Dos meios às mediações – Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

Martín-Barbero, J. (2004). *Globalização comunicacional e transformação cultural*. In: Moraes, D. (Org.). *Por uma outra comunicação: Mídia, mundialização cultural e poder*. 2a ed. Rio de Janeiro: Record, p. 57-86.

Martín-Barbero, J. A (2008) *Mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens*. In: Borelli, S.H. S; Freire Filho, J. (Orgs). *Culturas juvenis no século XXI*. São Paulo: EDUC.

Mill, D.; Oliveira, M. R. G.; Ribeiro, L. R. C. (2010). *Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual*. In: *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Paulo: EdUFSCar, p. 13-22.

Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Megliorini, E.; Weffort, E. F. J. & Holanda, V. B. (2004). *Amostragem*. In: Corrar, L. J., Theóphilo, C. R. (Org). *Pesquisa Operacional para Decisão em Contabilidade e Administração: Contabilometria*. São Paulo: Atlas, p. 19-74.

Messias, C. (2011). *Duas décadas de Educomunicação. Da crítica ao espetáculo*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo /SP.

- Moran, J. M. (1994). Novos caminhos do ensino à distância. Informe CEAD - Centro de Educação à Distância, *SENAI*, 1(5), 1-3. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/distanci.htm>.
- Moran, J. M. (2002). *A Educação Superior no Brasil*. disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/EaDsup.htm>
- Moran, J. (2007) *Como utilizar as tecnologias na escola*. In: A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. São Paulo: Papirus, 2007. p. 101-111.
- Napolitano, M. (2003). *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Orozco, G. (1991). Mediações escolares e familiares na recepção televisiva. *Revista Brasileira de Comunicação*. São Paulo, INTERCOM.
- Pellanda, N. Maria C.; Pellanda, E. C. (Orgs). (2000). *Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- Picarelli, I. (2010). Ambientes Complexos e Virtuais de Aprendizagem. Anais da Conferência Internacional sobre os Sete Saberes Necessários, Conferência Internacional, 2010, Fortaleza/Ceará/Brasil, 21-24, Set., p. 1-7.
- Pinheiro, R. M. (2013). *Educomunicação nos centros de pesquisa do país: um mapeamento das teses e dissertações disponíveis no banco da Capes*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo/USP.
- Rezende-Fusari, M. F. (1995). *TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de pedagogia*. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 67-91, jul./dez.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation: gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei nuovi media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Santaella, L. (1996). *Cultura das mídias* (p. 23). São Paulo, Brasil: Experimento.
- Santinello, J. (2007). *Pressupostos teóricos da educação a Distância no Brasil*. Recuperado em 8 setembro, 2013, de <http://www.aunirede.org.br/portal/Arquivos/Informe/Artigos/Pressupostos teoricos da E AD.pdf>
- Silva, M. (2003.) *Educação na cibercultura: o desafio comunicacional do professor presencial e online*. In: Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 261-271, jul./dez.
- Soares, I. O. (2014). *Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação*. In: *Comunicação & educação*, Ano XIX, número 2, jul/dez 2014.
- Soares, I. O. (1999). *Comunicação - Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais*. In: Revista Brasileira de Comunicação, Arte e Educação, Brasília, DF, ano 1, n.2, jan./mar., p. 5-75.
- Valente, J. A. (2002). Uso da internet em sala de aula. In: *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 131-146. Editora da UFPR Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2086/1738>>.
- Vygotsky, L. S. A (1998). *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.