



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - CEAD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - PROFIAP

**AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NO PERÍODO DE
PANDEMIA COVID-19: Um estudo com docentes de uma Instituição Federal de Ensino
Superior**

George do Nascimento Nunes

TERESINA-PI

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - CEAD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - PROFIAP



GEORGE DO NASCIMENTO NUNES

**AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NO PERÍODO DE
PANDEMIA COVID-19: Um estudo com docentes de uma Instituição Federal de Ensino
Superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional - PROFIAP, da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Mestre – Área de concentração: Administração Pública.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Evangelina da Silva Sousa.

TERESINA-PI

2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA - CEAD
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - PROFIAP

GEORGE DO NASCIMENTO NUNES

**AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELOS DOCENTES NO PERÍODO DE
PANDEMIA COVID-19: Um estudo com docentes de uma Instituição Federal de Ensino
Superior**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional
em Administração Pública em Rede Nacional -PROFIAP, da
Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de
Mestre – Área de concentração: Administração Pública.

Aprovado em ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Evangelina da Silva Sousa (UFPI)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Milka Alves Correia Barbosa (UFAL)
Examinadora Interna

Prof.^o Dr.^o Luis Eduardo Brandão Paiva (UPE)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

À Deus por todas as oportunidades, por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

A Instituição Universidade Federal do Piauí, pela essa oportunidade de realizar esse objetivo pessoal de uma Pós-Graduação.

Aos meus pais, Antonio e Laura (em memória), pelo apoio e incentivo aos estudos e pela dedicação para meu crescimento pessoal e profissional.

A minha querida esposa Glaucy, pela dedicação e amor que tem me dado ao longo das nossas vidas.

A meu filho Guilherme, a maior alegria da minha vida, por estar ao meu lado nessa caminhada.

Ao meu amigo pet Tobão, pela companhia constante no escritório de estudo.

A minha sogra Maria, pelo apoio e pelo incentivo técnico que impulsionou essa caminhada.

A minha Orientadora Prof^ª. Dr^ª Evangelina, pelos ensinamentos, pela paciência, oportunidade e confiança dedicados a mim.

Agradeço a todos os colegas da turma do Mestrado Profissional/2021, pelo companheirismo e ajuda uns aos outros sempre que precisamos.

RESUMO

Nas organizações a utilização do conceito de competência como ferramenta de gestão, surge associada ao discurso de gerir pessoas de forma a agregar valor à organização, alinhando os objetivos organizacionais às práticas. As competências estão relacionadas ao contexto da organização e sua percepção está direcionada a alguns verbos como: saber agir, aprender e mobilizar. No contexto educacional, um bom professor é caracterizado por 3(três) categorias de competências: 1) didático-pedagógicas- métodos de ensino-aprendizagem; 2) competências humanistas- relação professor/ aluno e 3) competências conceituais- conhecimentos do conteúdo da disciplina. No entanto existem as competências que as pessoas podem desenvolver, e somado ao fato referente ao momento de pandemia covid-19, onde o Ministério da Educação (MEC) cria a Portaria nº 343/20 autorizando as aulas por meios digitais, os professores tiveram que se adaptarem a essa modalidade de ensino, adquirindo e desenvolvendo competências essenciais a este contexto, como a comunicação, a tecnológica e a socioemocional. Desse modo, por meio de uma pesquisa qualitativa, o objetivo deste estudo é analisar as competências desenvolvidas por docentes do ensino superior público durante o ensino remoto imposto pela pandemia de covid-19. Com essa finalidade, foram identificadas através da literatura, as competências de comunicação, tecnológica e socioemocional dos docentes do ensino superior desenvolvidas na fase de ensino remoto na pandemia covid-19. Fundamentado nessa revisão, elaborou-se o roteiro de entrevistas, aplicado a 9(nove) professores de um Departamento de curso de Graduação da Universidade Federal do Piauí. Apresentando como resultado, chegou-se a um conjunto de competências, distribuídas em três categorias: comunicativas - Utilizar e adaptar às novas tecnologias e estratégias de ensino online, Promover interação e feedback; tecnológicas - capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para a comunicação, capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para relação interpessoal e capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para agregar novos conhecimentos; e, socioemocionais - conseguir manter/desenvolver relacionamentos com os discentes. As competências necessárias a ser desenvolvidas para atuação no contexto de ensino remoto foram propostas à instituição e apresentadas como produto técnico, em formato de podcast.

Palavras-chave: Competências; Competências docentes; Ensino Remoto; Pandemia

ABSTRACT

In organizations, the use of the concept of competence as a management tool is associated with the discourse of managing people in order to add value to the organization, aligning organizational objectives with practices. The skills are related to the context of the organization and its perception is directed to some verbs such as: know how to act, learn and mobilize. In the educational context, a good teacher is characterized by 3 (three) categories of skills: 1) didactic-pedagogical-teaching-learning methods; 2) humanistic competences-teacher/student relationship and 3) conceptual competences- knowledge of the content of the discipline. However there are the skills that people can develop, and in addition to the fact concerning the moment of covid-19 pandemic, where the Ministry of Education creates the Ordinance No. 343/20 authorizing classes by digital means, teachers had to adapt to this modality of teaching, acquiring and developing essential skills in this context, such as communication, technology and socio-emotional skills. Thus, through qualitative research, the objective of this study is to analyze the skills developed by teachers of public higher education during the remote education imposed by the covid-19 pandemic. For this purpose, the communication, technological and socio-emotional skills of higher education teachers developed in the remote education phase in the covid-19 pandemic were identified through literature. Based on this review, the roadmap of interviews was prepared, applied to 9 (nine) professors of a Graduate Course Department of the Federal University of Piauí. Presenting as a result, we arrived at a set of competences, distributed in three categories: communicative - Use and adapt to new technologies and online teaching strategies, Promote interaction and feedback; technology - the ability to use technology tools for communication, the ability to use technological tools for interpersonal relationships and the ability to use technological tools to aggregate new knowledge; and, socio-emotional - being able to maintain/develop relationships with learners. The necessary skills to be developed to act in the context of remote education were proposed to the institution and presented as a technical product, in podcast format.

Keywords: Skills; Professors skills; Remote Learning; Pandemic

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Definição da estratégia organizacional.....	20
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações.	19
Quadro 02- Histórico dos conceitos de competências.....	22
Quadro 03- Competências que constituem o modelo de pesquisa pereira.....	25
Quadro 04- Competências necessárias à docência.....	28
Quadro 05- Quadro sinóptico dos estudos incluídos.....	29
Quadro 06- Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	43
Quadro 07- Fundamentos teóricos do roteiro de entrevistas.....	44
Quadro 08- Coerência interna da pesquisa.....	45
Quadro 09- Competências relacionadas à comunicação no ensino remoto.....	56
Quadro 10- Competências relacionadas às tecnologias no ensino remoto.....	64
Quadro 11- Competências relacionadas às relações interpessoais no ensino remoto.....	73
Quadro 12- Competências desenvolvidas pelos docentes: proposta para a Instituição.....	75

LISTA DE SIGLAS

ANPAD - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEP - COMITÊ EM ÉTICA EM PESQUISA

CHA - CONHECIMENTO, HABILIDADE, ATITUDE

CNPQ - CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

COVID-19 - CORONAVIRUS DISEASE 2019

DGP/CNPQ - DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA

EAD - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ENANPAD - ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO

ESPIN - EMERGÊNCIA EM SAÚDE PÚBLICA DE IMPORTÂNCIA NACIONAL

IES - INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR

IFES - INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE

OIT - ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE

PROFIAP - MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA EM REDE NACIONAL

TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TDICS - TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

UFPI - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

UTFPR - UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Problema de Pesquisa e Objetivos.....	14
1.2 Justificativa e Relevância da Pesquisa.....	15
1.3 Estrutura do Trabalho	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICO	18
2.1 Abordagens e Definições sobre Competências	18
2.2 Competências Docentes.....	26
2.3 Competências Docentes- Estudos sobre a Temática	28
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	40
3.1 Unidade Pesquisada	41
3.2 Caracterização dos Entrevistados	43
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	47
4.1 Perfil dos Entrevistados	47
4.2 Competências	47
4.3 Competências de Comunicação, Tecnológica e Socioemocional desenvolvidas na fase de Ensino Remoto	50
4.3.1 Competências de Comunicação.....	50
4.3.2 Competências Tecnológicas	60
4.3.3 Competências Socioemocional.....	70
4.4 Produto Técnico.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	90

1 INTRODUÇÃO

As organizações no século XXI estão inseridas em um ambiente marcado por significativas transformações. A globalização econômica, o aperfeiçoamento tecnológico, o crescimento da competitividade e o acelerado desenvolvimento da tecnologia de informação são aspectos desse cenário que ocasionaram modificações nas organizações, como alterações radicais do processo de trabalho, terceirização, renovação da cultura organizacional, processos contínuos de engenharia (Dessler, 2003).

Essas transformações afetaram o campo organizacional, promovendo uma análise quanto às condições que garantem o desenvolvimento de uma organização, assim as tradicionais vantagens competitivas associadas à tecnologia e à mão-de-obra, cederam espaço para uma metodologia em recursos humanos, utilizada para gerir e desenvolver habilidades técnicas e comportamentais dos profissionais (Prahalad; Hamel, 1990).

Fleury e Fleury (2001) apresentam um aspecto importante sobre a noção de competência, associando competência à estratégia e à aprendizagem na organização, agregando valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. Para Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003), as competências sempre descrevem o contexto da organização, e que a sabedoria e o saber prático, necessitam ser externalizados e utilizados.

Ao falarem sobre competências (Brandão; Borges-Andrade, 2007) descrevem duas grandes linhas: a norte-americana, que relaciona competência a um conjunto de características individuais que contribuem para o trabalho, e a corrente francesa cuja característica central não recai nos atributos das pessoas, mas naquilo que elas realizam no trabalho.

As competências aplicadas ao campo educacional podem ser extraídas da experiência de algumas pesquisas, como Silva *et al.* (2018), que por meio das idéias centrais selecionadas e de um exercício de agrupamento das mesmas, propuseram três categorias de competências que caracterizam um professor excelente: 1-habilidades didático-pedagógicas (métodos de ensino-aprendizagem); 2-habilidades humanistas (relação professor-aluno); 3-habilidades conceituais (conhecimentos do conteúdo da disciplina).

De acordo com Fleury e Fleury (2001), é compreendido que os professores devem possuir um conjunto de competências, nomeadamente conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), para aprimorar a qualificação profissional.

Araújo, Leal, Lourenço (2021) estudaram as dimensões do CHA- conhecimento/habilidade/ atitude), em relação aos docentes na execução de suas atividades, revelando as competências domínio do conteúdo, didática, relacionamento interpessoal, trabalho em

equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento, ética, empatia e flexibilidade.

As competências docentes estão presentes no estudo de Zanella, Antonelli, Bortoluzzi (2017), no qual identificam as competências mais bem avaliadas pelos alunos de um curso numa universidade federal, revelando as competências relacionamento interpessoal, comprometimento, domínio da área, ética e didático-pedagógica, como essenciais ao exercício da atividade docente.

Um dos conceitos mais contemporâneos sobre competência é exposto por Caria (2020), expressando a competência como uma ferramenta que possibilita a análise das capacidades sociocognitivas dos indivíduos, usando os conteúdos de conhecimento em contextos diversificados de atividade social, tendo por referência o valor pragmático que lhes é reconhecido nas atividades comuns e compartilháveis com diferentes participantes e outros interlocutores.

Algumas pesquisas e discussões sobre competências e suas aplicações por meio de modelos e práticas, com o objetivo de gerar conhecimento, são componentes importantes e bastante proveitosos para os indivíduos e organizações (Foss *et al.*, 2021).

Em razão do contexto a que este estudo de natureza exploratória se propõe, optou-se pela utilização do conceito de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, pois esta é uma das abordagens mais divulgadas na teoria (Boyaltzis, 1982; Durand, 2000; Fleury; Fleury, 2001).

Pereira (2007) estudou as dimensões das competências, concluindo que estas devem ser analisadas nas dimensões conhecimento, habilidade e atitude, e quando combinados essas três dimensões o indivíduo torna-se capacitado para determinada função e traz os resultados desejados pela instituição. Para fins deste trabalho, de acordo com Pereira (2007), competências de um docente universitário é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, interdependentes e necessárias para o exercício das atividades acadêmicas de ensino e pesquisa na educação superior.

Especificamente em cenários, como o ocorrido no início de janeiro de 2020, quando um vírus desconhecido chegou a todos os continentes do mundo, e diante da enorme proporção de contágio e pouco conhecimento sobre o agente infeccioso e com o aumento do número de óbitos a nível mundial, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública internacional, e a partir disso, todos os países tiveram que adotar medidas de proteção e segurança para barrar a transmissão desse vírus (OPAS/OMS, 2020).

Nesse ambiente em transformação, em que os indivíduos podem desenvolver habilidades e competências, em especial, quando emergem contingências inesperadas, a exemplo do contexto da pandemia do covid-19, que exigiu uma nova organização do trabalho, em especial, no contexto educacional, em que o trabalho remoto e os encontros síncronos online integraram uma nova rotina de trabalho (Carozzo; Pinheiro-Carozzo; Machado, 2023).

Na perspectiva da educação, conforme a organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO), observou-se que o colapso causado pela covid-19 resultou na suspensão das aulas em escolas e em universidades, atingindo mais de 90% dos estudantes do mundo. Seguindo essa perspectiva, no Brasil o ministério da educação (MEC) criou a Portaria nº 343/2020, encaminhando a substituição das aulas presenciais e autorizando no contexto de pandemia covid-19, aulas por meios digitais, perfazendo o ensino remoto (Brasil, 2021).

Portanto, diante da preocupação com a transmissibilidade entre docentes, discentes e colaboradores, as instituições de ensino superior no Brasil suspenderam as aulas presenciais e adotaram estratégias de ensino e aprendizagem virtuais (ensino remoto), com o objetivo de tentar reduzir o índice de evasão dos estudantes, e prosseguir com as atividades acadêmicas, bem como com seus calendários letivos. Assim, os docentes tiveram que se adaptar a esse ensino remoto, e a partir dessa adaptação, tiveram que adquirir e gerir novas competências necessárias a esse formato de ensino motivado pela contingência da covid-19 (Arruda, 2020).

Conforme a organização internacional do trabalho (OIT, 2020), mudanças significativas afetaram toda a nação, expondo a necessidade de transformações, especialmente, no mundo educacional, as instituições de ensino, precisaram rapidamente dar outro sentido ao ensino regular presencial e abrir espaço para o ensino remoto, mediado por ferramentas educacionais digitais e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Ressaltando que esse modelo de ensino já existia, por meio da educação à distância (EAD) e outras plataformas, onde toda a estrutura era organizada para acontecer à distância, diferente desse cenário pandêmico escolhido do ensino regular presencial para o ensino virtual, e esse foi o elemento inovador (Santos, 2020).

Portanto, em face ao objeto teórico desta pesquisa, no contexto da pandemia, faz-se necessário expor dentro do universo educacional as tipologias de competências adquiridas e desenvolvidas pelos participantes da pesquisa, os docentes, como a comunicação que é necessária entre o professor e o aluno, a tecnológica que é fazer essa comunicação chegar de forma efetiva, por meio de plataformas e em função desse estresse de adaptação a esse novo

momento, a socioemocional com as dificuldades enfrentadas pelo professor e aluno (Pereira, 2007; Antonelli *et al.*, 2012; Zanella; Antonelli; Bortoluzzi, 2017).

A competência de comunicação refere-se a capacidade de transmitir as informações de forma precisa, eficaz, apropriada a situação e ao contexto, de modo que o ouvinte possa compreender claramente a informação, mostrando o nível de competência e aptidões relativas a um determinado assunto (Mattar *et.al.*, 2020). O ensino de qualidade esta relacionado com uma boa comunicação e interação, como exposto por Santos (2020), que demonstrou algumas competências de comunicação como dar um bom feedback, um bom tom de voz, gestos físicos corporais e expressões faciais, conseguir formular perguntas chave com o objetivo de obter um entendimento, saber criar e transmitir confiança e capacidade de resumir, são competências importantes na comunicação.

As competências tecnológicas envolve ter capacidade para se relacionar e se comunicar por meio da tecnologia, a capacidade de interagir usando dispositivos eletrônicos em uma sociedade dominada pela informação (Borges, 2018). Referem-se a capacidade de entender as ferramentas tecnológicas, como usá-las e quando usar cada uma delas de maneira apropriada (Arruda, 2020).

As competências socioemocionais estão relacionadas à capacidade de gerenciar as emoções para alcançar melhores resultados nas atividades, aumentando a satisfação pessoal e a qualidade das interações sociais (Macêdo; Silva, 2020). As competências da categoria socioemocional são compreendidas como capacidades de estabelecer conexões, interagir socialmente e promover o bem-estar coletivo. Elas envolvem colaboração e a busca por soluções criativas e inovadoras diante dos desafios enfrentados pelos alunos. Além disso, essas capacidades possibilitam o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento de aptidões, abrangendo dimensões como consciência emocional, regulação emocional, consciência social, controle emocional e criatividade emocional (Nobre; Lima; Paiva, 2021).

Na pesquisa de Santos, Silva, Belmonte (2021), ao refletirem a respeito das experiências do modelo de ensino remoto pelo corpo docente universitário e os impactos na saúde mental desses profissionais durante a pandemia da covid-19, afirmam serem necessárias mais pesquisas que fortaleçam a discussão científica sobre a temática, uma vez que o sofrimento psíquico e a instabilidade emocional dos docentes em decorrência do ensino remoto emergencial afetaram diretamente a competência socioemocional destes profissionais.

Diante do contexto apresentado, levanta-se a seguinte questão de pesquisa: Como os docentes do ensino superior, desenvolveram competências de comunicação, tecnológica e socioemocional durante a pandemia de covid-19?

Pressupõe-se que os docentes, diante do cenário pandêmico e da necessidade de utilização do ensino remoto em função do isolamento social, desenvolveram ao menos três competências essenciais para o desempenho deste ensino, baseados no modelo teórico de Pereira (2007), que a partir da análise dos trabalhos já referenciados, expõe seu modelo de pesquisa que possui 13 (treze) competências consideradas relevantes para o docente universitário- domínio da área de conhecimento, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento, ética, proatividade, empatia, flexibilidade e incorpora duas competências específicas - a competência didático-pedagógica e a competência metodologia científica.

As 3(três) competências estudadas neste trabalho se justificam porque nas pesquisas empíricas de revisão da literatura de 2018 a 2022, foi encontrado essas competências que são mais pesquisadas neste período: as competências de comunicação, as tecnológicas (didático-pedagógica) e as socioemocionais, pois estes profissionais mesmo enfrentando desafios e dificuldades de ordem tecnológica, instrumental e gerencial no home Office, precisaram aperfeiçoar a sua capacidade de se comunicar de maneira eficiente e eficaz, na forma escrita, oral e em interações virtuais, aprimorar a competência didático-pedagógica, com a utilização das ferramentas tecnológicas como videoaula, webconferência, edição de vídeos, ou seja adaptando sua metodologia de ensino presencial para virtual e a lidar com a sobrecarga intelectual, física e social.

Desta forma, esta investigação tem como objetivo geral: “Analisar as competências de comunicação, tecnológica e socioemocional desenvolvidas por docentes do ensino superior, durante o ensino remoto imposto pela pandemia de covid-19”, e como objetivos específicos: a) investigar as competências de comunicação, tecnológica e socioemocional desenvolvidas na fase de ensino remoto; b) descrever os principais desafios e as dificuldades apresentados pelos docentes no desenvolvimento das competências de comunicação, tecnológica e socioemocional; e c) elaborar produto técnico relacionado ao objeto investigado.

A realização desta pesquisa se justifica em função da importância dessa temática, tendo em vista que as competências necessárias aos docentes no ensino remoto mostram-se ainda pouco estudadas, no contexto brasileiro, a partir de levantamento das publicações disponíveis na plataforma ANPAD SPELL, verificaram-se incipientes as investigações que englobam a atividade docente não presencial, como observado por Mattar *et al.* (2020) e

Almeida e Santos (2017) em que os estudos brasileiros se voltam às competências essenciais aos docentes do ensino a distância (EAD).

Em uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Antonelli *et al.* (2012), apresentaram três dimensões de competências necessárias à atividade docente: conhecimento, habilidades e atitudes, afirmando que o desempenho superior em algumas pode estar relacionada em quatro competências: domínio da área do conhecimento, criatividade, trabalho em equipe e planejamento.

Diante do cenário global sobre a temática, competências docentes no ensino superior, em que o campo das competências em algumas investigações se reduz as dificuldades dos professores durante o período da pandemia do covid-19, esta pesquisa de mestrado profissional traz contribuição científica ao analisar com maior especificidade as competências que se mostram necessárias em um contexto de ensino remoto (comunicação, tecnológica e socioemocional).

As conclusões desta pesquisa ofertarão ao meio acadêmico e à administração pública um panorama das competências docentes direcionadas para o ensino remoto, contribuindo para o desenvolvimento de programas de capacitação e atualização profissional, com o objetivo no aprimoramento das competências necessárias para o ensino remoto, principalmente no setor educacional superior público.

Além disso, a investigação dessas competências essenciais também pode prestar importante contribuição em relação ao fator crítico do bem-estar dos docentes em ensino remoto, uma vez que um melhor equilíbrio trabalho-vida também viria do aprendizado associado ao home office (Farias *et al.*, 2020). A aquisição de determinadas habilidades em home office, tais como gerenciamento do tempo, pode contribuir para mitigar riscos à saúde do trabalhador, mantendo o equilíbrio entre vida pessoal e trabalho (OIT, 2020).

Acrescenta-se às contribuições teóricas e práticas, a motivação pessoal para a realização da pesquisa, já que o autor é servidor de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e desenvolve suas atividades laborais em uma unidade básica da gestão acadêmica da graduação, setor responsável pelos assuntos administrativos e acadêmicos como pesquisa e extensão, inclusive da gestão do corpo docente, visando encaminhamentos e ações que visem o aprimoramento profissional dos servidores docentes da instituição.

Pretende-se com este trabalho suscitar questões a serem debatidas a respeito da temática e construir um diagnóstico de uma organização pública de ensino superior brasileira, com uma análise, evidenciando as competências desenvolvidas por docentes. Destacam-se

também, que as colaborações do presente estudo se vinculam com a proposta de intervenção requerida pelo Profiap, que tem como um de seus objetivos disponibilizar instrumentos, modelos e metodologias que sirvam de referência para a melhoria da gestão pública (PROFIAP, 2021).

Ademais, ao longo desta dissertação é possível verificar que a pesquisa foi estruturada e está apresentada em cinco capítulos. O capítulo inicial contém a introdução que apresenta o tema e sua delimitação, discute o problema de pesquisa, estabelece os objetivos, expõe a justificativa para a sua realização e descreve a estrutura do estudo. O segundo capítulo compreende a fundamentação teórica, onde aborda os seguintes assuntos: abordagens e definições sobre competências, competências docentes e competências docentes- estudos sobre a temática. Em seguida descreve-se a metodologia apresentada na condução da pesquisa, incluindo as considerações acerca da pesquisa qualitativa, estratégia de investigação utilizada e da validade dos dados. No capítulo 4, será realizada a análise e discussão dos resultados, bem como as recomendações à Instituição geradas a partir deles. Na sequência, são expostas as considerações finais. E, por fim, são apresentadas as referências, anexos e apêndices, respectivamente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nessa seção apresentaremos o referencial teórico que substancia a pesquisa, além de discorrer sobre as competências necessárias para a prática docente, bem como as características e definições sobre competências e os estudos e pesquisas relacionados a esse conceito.

2.1 Abordagens e Definições sobre Competências

Ao refletirmos sobre competências, encontramos um amplo campo de discussões e conceitos desenvolvidos, como vemos nos escritos de Fleury e Fleury (2001), que associam competência à estratégia e à aprendizagem na organização, e apresentam um aspecto importante sobre a noção de competência, que agrega valor econômico à organização e valor social ao indivíduo, ou seja, as pessoas, ao desenvolverem competências necessárias para o bem estar da organização, estão investindo também em si mesmas, não só como membros da organização, mas como membros da sociedade.

Foss *et al.* (2021) trazem pesquisas e discussões sobre competências e suas aplicações por meio de modelos e práticas com o objetivo de gerar conhecimento, são componentes importantes e bastante proveitosos para os indivíduos e organizações.

Para Brandão e Borges-Andrade (2007), ao falarem sobre competências, descrevem duas grandes linhas: a norte-americana, que relaciona competência a um conjunto de características individuais que contribuem para o trabalho, e a corrente francesa cuja característica central não recai nos atributos das pessoas, mas naquilo que elas realizam no trabalho.

Os anos 1990 seguiram sob a influência da escola francesa, escola essa que afirma que o processo de aprendizado constante é parte integrante do conceito de competência, cuja ênfase está no momento de ação, continuidade e mobilização em "fazer a coisa certa, na hora certa", ou seja, um modelo conectado à ação e aos resultados, centrado nas realizações individuais. (Le Boterf, 1994; Zarifian, 2003).

Zarifian (2003) aponta 3 (três) principais mudanças no ambiente de trabalho, demonstrando a necessidade do modelo de competência para a gestão organizacional, que são: (1) entendimento de incidente, instigando no indivíduo, métodos apropriados para solucionar situações inesperadas de trabalho; (2) comunicação, compreendendo o outro e a si mesmo, através do consenso sobre os objetivos da organização, adotando normas comuns; e (3) serviço, atendimento externo ou interno da organização a um cliente, percebendo a relevância

na prestação de serviço, existente em todas as atividades, ou seja, a comunicação é essencial sob esse aspecto.

Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003) e Mascarenhas (2020) demonstram que as competências sempre descrevem o contexto e que a sabedoria e o saber prático, necessitam ser comunicados e utilizados, para que sejam considerados competência, logo, a percepção de competência está relacionada a alguns verbos, como: agir, aprender, engajar, mobilizar recursos, agregar saberes variados, assumir responsabilidades e ter um olhar estratégico.

Com base nisso, é preciso considerar que o desenvolvimento da competência de comunicação é um aspecto fundamental no dia a dia do professor, uma vez que o processo de ensino depende de uma comunicação eficaz, a capacidade de ouvir e, claro, processar as demandas em sala de aula, de modo que falhas nesse processo refletem em dificuldades por parte do aluno na assimilação dos assuntos abordados pelo professor (Vasconcelos, 2009).

Zarifian (2003), por sua vez, coloca que a formação de competências está associada ao processo de trabalho de operações industriais e à definição da estratégia organizacional, uma organização situada em um ambiente institucional, num processo contínuo de aprendizagem, define sua estratégia e as competências essenciais para executá-las. O autor salienta que a competência pode ser definida como a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade pelo indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais.

Fleury e Fleury (2001), citam que McClelland, na década de 1970, deu início ao debate em torno das competências, definidas como características subjacentes a uma pessoa que é casualmente relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa, ou de determinada situação.

Podemos ver no quadro 1, a proposta dos autores sobre o processo de desenvolvimento de competências dos indivíduos nas organizações.

Quadro 1- Processo de desenvolvimento de competências dos indivíduos nas organizações

TIPO	FUNÇÃO	COMO DESENVOLVER
Conhecimento teórico.	Compreensão/ interpretação.	Educação formal e continuada.
Conhecimento sobre os procedimentos.	Como proceder.	Educação formal e experiência profissional.
Conhecimento empírico.	Como fazer.	Experiência profissional.
Conhecimento social	Como comportar-se.	Experiência social e profissional.
Conhecimento cognitivo.	Como tratar com as informações, como aprender.	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional.

Fonte: adaptado de Fleury; Fleury (2001).

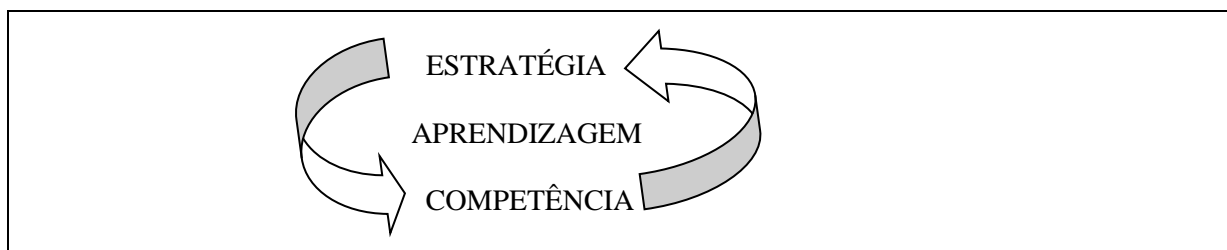
Verifica-se uma conjugação de perspectivas de aprendizagem que podem viabilizar a transformação do conhecimento em competência. Esta transformação, como já foi citado anteriormente, só acontece em um contexto profissional específico, pois a realização da competência deverá não apenas agregar valor ao indivíduo, mas também à organização (Le Boterf, 1995).

Segundo Zarifian (2003), a competência diz respeito à inteligência prática, que auxilia os conhecimentos adquiridos em situações complexas. O escritor lista as competências existentes em uma organização:

- Competências sobre processos: referente ao conhecimento do processo de trabalho.
- Competências técnicas: refere-se ao conhecimento específico sobre aquele trabalho a ser realizado.
- Competências sobre a organização: referente a organização das demandas de trabalho.
- Competências de serviço: conciliar a competência técnica com o resultado obtido sobre o consumidor final a respeito do produto ou serviço.
- Competências sociais: referente ao saber ser, subdividi-se em 3 (três) domínios: autonomia, responsabilização e comunicação.

De acordo com esta classificação, ficou evidente que essas competências estão mais relacionadas ao processo de trabalho de atividades industriais, e, para Fleury e Fleury (2001), é necessário expandir o sentido de análise e relacionar o significado da estratégia organizacional com essas competências. A figura 1 demonstra o desenvolvimento desse raciocínio:

Figura 1- Definição da estratégia organizacional



Fonte: Adaptado de Fleury e Fleury (2001).

Segundo esta abordagem, a organização situada em um ambiente institucional, num processo contínuo de aprendizagem, define sua estratégia e as competências essenciais para executá-las (Zarifian, 2003). As competências devem agregar para a organização e para o indivíduo, valor econômico e valor social, respectivamente (Fleury; Fleury, 2001; Le Boterf, 2003; Mascarenhas, 2020).

A compreensão da dimensão do processo ensino-aprendizagem verifica-se pelo entendimento dos conceitos e habilidades, importante para desenvolver competências, métodos e estratégias didáticas na educação. Há décadas, pesquisadores de todo mundo debruçam-se para clarear os mecanismos inerentes a esses processos, Boyatzis e McClelland foram os pioneiros no estudo da competência nos Estados Unidos na década de 1970 e 1980, relacionando-a ao desempenho de tarefas (Fleury; Fleury, 2001), indo além do conceito de mensurar a inteligência por meio de testes, tão prevalente no ambiente de trabalho até então (Bergue, 2019).

O interesse em desenvolver conceitos de competência decorre da necessidade de fomentar as pessoas e torná-las parte disso é a base da gestão organizacional porque o mundo dos negócios tem se tornado cada vez mais complexos, dinâmicos e competitivos (Fleury; Fleury, 2001).

Para os autores Silva, Paiva e Lima (2019), a pesquisa científica sobre competências em uma organização, pode gerar um aumento da produtividade no ambiente de trabalho, aumentando a satisfação e motivação, além de trazer outros benefícios para indivíduos e organizações.

De uma perspectiva dinâmica, as competências são os processos pelos quais esses conhecimentos, habilidades e atitudes evoluem a partir da expressão e interação com os outros (Bitencourt, 2005). O conhecimento, para que se torne competência, precisa ser compartilhado e demonstrado em ambientes do mundo real e, para desenvolver essas competências, é necessário um processo de aprendizado contínuo dentro da organização (Fleury; Fleury, 2001).

No campo organizacional, com o aperfeiçoamento das práticas na área de gestão de pessoas, frequentemente são utilizadas as três dimensões da competência: saber, saber fazer e saber ser. Assim, é possível diferenciar as demandas de competências entre aqueles que possuem os conhecimentos, e que através de suas habilidades sabem executar as atividades, daqueles que possuem atitude/ação e disposição para a execução das tarefas, identificando-se com isso, quais as atribuições que os colaboradores podem acrescentar à organização ou necessitam desenvolver (Mazin *et al.*, 2020).

Sobre competências em institutos de ensino superior (IES), uma das discussões teóricas evidenciam a compreensão de Zabalza (2004), em que a formação acadêmica precisa ser discutida sobre aspectos como: seu sentido e relevância, a pertinência e a contextualização de seus conteúdos, as características e as necessidades de seus destinatários, a formação de

seus agentes, e os aspectos processuais e metodológicos que integram a organização desse tipo singular de formação.

Bitencourt e Barbosa (2010) realizaram um estudo sobre este conceito e sua evolução, e perceberam que existem diferentes contextos nesses conceitos, retratando sobre as principais evoluções do referido conceito, referente aos estudos de importância relevantes no campo do conhecimento científico de competências. Observa-se como destacado no quadro 2, os conceitos apontados por esses autores:

Quadro 2 – Histórico dos conceitos de competência

AUTOR/ ANO	CONCEITO
Mcclelland (1973)	Uso do conhecimento, capacidades e habilidade, como características e comportamentos pessoais.
Boyatzis (1982)	São aspectos concretos ligados à natureza humana. Comportamentos que são observáveis e que determinam o rendimento da organização. O desempenho profissional está relacionado ao contexto
Prahalad e Hamel (1990)	Inclui a capacidade de combinar e integrar recursos em produtos e serviços.
Boog (1991)	Virtude de quem é capaz de analisar e resolver determinada coisa. Significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.
Spencer Jr. e Spencer (1993)	Atributo intrínseco ao indivíduo, servindo de referencia para seu desempenho no ambiente de trabalho. Capacidade inerente do individuo que reflete no desempenho.
Moscovici (1994)	O desenvolvimento de competências abrange os aspectos intelectuais adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Exerce ações adequadas e hábeis em sua área de atividade.
Le Boterf (1995)	Inclui o foco em solução, além da transferência de conhecimento.
Parry (1996)	Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interligadas, relacionados com o desempenho, podendo ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.
Durand (1998)	Reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes, necessárias à execução de determinada tarefa. CHA: Conhecimento/ informação; Habilidades/ competência técnica; Atitude/ determinação.
Dutra e Silva (1998)	Gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da instituição, representado pelo mapeamento dos resultados desejados (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes imprescindíveis para o seu alcance (<i>input</i>).
Becker, Huselid e Ulrich (2001)	Referente aos conhecimentos individuais, habilidades, específicos da personalidade que induzem diretamente no desempenho das pessoas.
Zarifian (2003)	Inclui o conceito de complexidade.
Brandão (2007)	3(três) correntes teóricas: competência- aptidões contidos numa pessoa; competência- contexto de suas ações; e competências com uma visão integradora, a partir da união das duas correntes anteriores.
Ceitel (2010)	Forma planejada de ação, requerida e exercida em um contexto definido.
Silva; Paiva e Lima (2019)	A pesquisa científica sobre competências em uma organização pode gerar um aumento da produtividade no ambiente de trabalho, aumentando a satisfação e motivação, além de trazer outros benefícios para indivíduos e organizações.

Bergue (2019)	Relacionado ao desempenho de tarefas, indo além do conceito de mensurar a inteligência por meio de testes no ambiente de trabalho.
Caria (2020)	Ferramenta que possibilita a análise das capacidades sociocognitivas dos indivíduos, usando os conteúdos de conhecimento em contextos diversificados de atividade social.

Fonte: Costa; Maske; Schroeder (2015) adaptado de Bitencourt e Barbosa (2010).

Ceartil (2010) reconhece que existem 2 (dois) grupos tipificadores de competências: as competências específicas (associadas a funções determinadas) e as competências transversais (não contextuais e mutáveis para distintos contextos).

De acordo com Brandão (2007), no campo da evolução das reflexões sobre competências, percebe-se o aparecimento de 3 (três) correntes teóricas: a primeira compreende a competência como um conjunto de aptidões contidos numa pessoa, permitindo a realização de uma atividade ou enfrentar uma situação inesperada; a segunda relaciona a competência, diante de um determinado contexto, não a um conjunto de aptidões da pessoa, mas as suas ações; e atualmente surgiu uma terceira corrente com uma visão integradora, onde define a competência a partir da união das duas correntes anteriores.

Entretanto, a literatura sobre o tema foca em ver o conceito de competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes: o conhecimento acumulado deve ser transformado em prática – habilidades, por meio de uma determinação para agir - atitude (Bergue, 2019).

Nessa perspectiva, não é suficiente considerar apenas uma abordagem mais adequada à competência, é preciso ir além das contribuições relacionadas aos conhecimentos, habilidades e atitudes, chamados CHA, que, de acordo com Durand (2000), implica nas três dimensões da competência, onde o conhecimento se refere ao saber o que e por que, e está relacionado à informação, que, processada e internalizada, torna-se conhecimento.

As habilidades incluem a dimensão de competência relacionada ao saber "como", ou seja, competência técnica, que significa mais do que apenas conhecimento, implica atividade.

A atitude, por outro lado, implica determinação sobre o "querer fazer", a personalidade que leva a ir além, a comprometer-se com algo e a tomar uma decisão. No entanto, como mencionado anteriormente, essas dimensões explicam esse fenômeno por meio de conceitos pessoais e instrumentais (Durand, 2000).

Caria (2020), expõe o conceito de competência, expressando-a como uma ferramenta que possibilita a análise das capacidades sociocognitivas dos indivíduos, usando os conteúdos de conhecimento em contextos diversificados de atividade social, tendo por referência o valor pragmático que lhes é reconhecido nas atividades comuns e compartilháveis com diferentes participantes e outros interlocutores.

Destacamos que os estudos sobre competências desenvolveram-se tanto sob as perspectivas individuais, com as contribuições de Le Boterf (1995 e 2003) e Zarifian (2003); como sob as perspectivas organizacionais, especialmente com a contribuição de Prahalad e Hamel (1997), Durand (1998) e Zarifian (1999).

Com o objetivo analisar e sistematizar conceitos de competência que possam contribuir para uma melhor compreensão do trabalho de docentes universitários nos processos de ensino e pesquisa, Pereira (2007) propõe analisar as competências individuais de docentes universitários, por meio do modelo de pesquisa a partir de uma revisão bibliográfica de estudos já realizados sobre competências.

O trabalho de um docente é composto por um conjunto de tarefas práticas inseridas em cada um dos sistemas de produção em que ele atua: ensino de graduação, ensino de pós-graduação e pesquisa. Isso leva o docente a empregar diferentes competências para cada um desses papéis (Pereira, 2007).

O modelo de pesquisa proposto por Pereira (2007) possui 13 (treze) competências consideradas relevantes para o docente e estas competências contemplam as três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes. Para a dimensão conhecimento foi proposto: domínio da área de conhecimento. Para a dimensão habilidade foram propostas: relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança e planejamento. Para a dimensão atitude foram propostas: comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade.

A dimensão conhecimento pelo domínio da área de conhecimento requer uma compreensão dos fundamentos básicos, experiência prática relevante e atualização constante dos conhecimentos e práticas profissionais.

A dimensão habilidade retrata o relacionamento interpessoal- estabelecer relações interpessoais harmoniosas e saudáveis, lidando de forma equilibrada com eventuais conflitos com os alunos; trabalho em equipe- cooperar e obter cooperação em atividades de ensino com objetivo comum; criatividade- criar soluções inovadoras nas atividades ensino-aprendizagem; visão sistêmica- perceber a integração e a interdependência de diferentes assuntos que contribuem para a eficácia no ensino-aprendizagem; comunicação- capacidade de ouvir, processar, compreender e expressar, utilizando de forma adequada o feedback; liderança- incentivar e influenciar seus alunos a atingirem seus objetivos; e planejamento- planejar e organizar as diversas atividades de ensino-aprendizagem.

A dimensão atitude abrange o comprometimento- que está associado ao grau de envolvimento na busca de resultados positivos nas atividades de ensino; ética- comportamento

guiado por princípios e valores universais de cidadania; proatividade- relacionado com o ato de realizar ações concretas por iniciativa própria para melhorar o processo educacional; empatia- capacidade de se colocar no lugar do aluno e estabelecer uma relação de confiança e harmonia; e flexibilidade- adaptar-se a novas situações e reavaliar o processo de ensino com base em resultados.

Para fins deste estudo, no modelo apresentado, as competências da dimensão conhecimento são consideradas competências técnicas, enquanto as competências das dimensões habilidades e atitudes são consideradas competências comportamentais.

Além destas treze competências, o modelo de pesquisa propõe a incorporação de duas competências específicas, uma para cada um dos papéis de um docente universitário: a competência didático- pedagógica para o papel de professor e a competência metodologia científica para o papel de pesquisador. Esta escolha das competências que constam do modelo de pesquisa da tese foi feita a partir da análise dos trabalhos já referenciados.

O modelo de pesquisa proposto é composto de quatorze competências para os papéis de professor e pesquisador, sendo 13 (treze) comuns a ambos os papéis e uma específica para cada um deles, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 3- Competências que constituem o modelo de pesquisa Pereira 2007

DIMENSÕES	COMPETÊNCIAS	ENSINO	PESQUISA
Conhecimento	Domínio Área de Conhecimento	V	v
	Didático-Pedagógica	V	
	Metodologia Científica		v
Habilidades	Relacionamento interpessoal	V	v
	Trabalho em equipe	V	v
	Criatividade	V	v
	Visão Sistêmica	v	v
	Comunicação	v	v
	Liderança	v	v
	Planejamento	v	v
Atitudes	Comprometimento	v	v
	Ética	v	v
	Proatividade	v	v
	Empatia	v	v
	Flexibilidade	v	v

Fonte: Pereira (2007).

No conjunto de competências pesquisadas, Pereira (2007) propõe as seguintes dimensões para cada variável proposta:

- Para variável “Conhecimento”: domínio da área de conhecimento.
- Para variável “Habilidades”: relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança e planejamento.
- Para variável “Atitudes”: comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade.

Portanto, a dimensão domínio da área de conhecimento, o docente precisa dominar e apresentar com clareza os conteúdos abordados na disciplina ou módulo, estabelecendo relação entre os conteúdos abordados, na disciplina ou módulo, e o exercício profissional. Na dimensão ética, o docente age de forma cortês e ética com os estudantes. A dimensão visão sistêmica, o docente precisa incentivar a participação dos estudantes em atividades acadêmicas. A dimensão comprometimento refere-se ao comparecer às aulas ou orientações ou espaços virtuais sob a sua responsabilidade, cumprindo o plano de ensino da disciplina ou do módulo discutido com os estudantes no início do semestre letivo.

No conjunto de competências pesquisadas, as cinco primeiras classificadas para o papel de professor foram: domínio da área de conhecimento, ética, visão sistêmica, relacionamento interpessoal e comprometimento. Por outro lado, para o papel de pesquisador foram: domínio da área de conhecimento, ética, flexibilidade, comunicação e trabalho em equipe.

No survey realizado por Pereira (2007), constatou-se que todas as competências são relevantes para um docente universitário, porém existem percepções diferentes sobre elas para cada um dos papéis desempenhados, seja o de professor ou de pesquisador.

2.2 Competências Docentes

É importante observar que é necessário abranger-mos a discussão sobre as competências do professor universitário, especificamente sobre as competências pedagógicas.

Para Sordi e Silva (2010) o uso do discurso das competências na educação deve ter um novo significado de modo a contribuir com uma formação ética comprometida e uma base técnica sustentada. O trabalho do docente desenvolvido nas IES deve ter o compromisso de tornar possível outra sociedade, essa é a fundamentação das Universidades, um retorno social de tudo que ali é aplicado.

A importância dos docentes em desenvolver relações interpessoais com os discentes, estimulando o envolvimento dos alunos, suscitar reflexões e promover o desenvolvimento de habilidades, de forma que a relação ensino-aprendizagem alcancem os objetivos do processo e

que a metodologia utilizada promova o desenvolvimento crítico dos discentes. O uso de métodos de ensino exige que o docente tenha conhecimento prévio dos conteúdos a serem trabalhados e de habilidades essenciais para a execução das atividades (Silva, 2019).

Silva (2019) expõe as principais estratégias de ensino adequadas à didática do ensino superior, destacando: aula expositiva, debates, trabalho em grupos, seminários, estudo dirigido, fichas didáticas, jogos. Essas estratégias são classificadas como individuais, coletivas e mistas, e seu uso tem associação dos elementos didáticos: organização de conteúdos, estratégias de ensino, planejamento e avaliação.

Independentemente do contexto de ensino presencial ou ensino remoto, Schmitt, Bugalho, Kruger (2021), mostram que as estratégias de ensino-aprendizagem e o processo de avaliação, são influenciados pelo surgimento de novas tecnologias educacionais, exigindo adaptações e a interação constante dos professores, objetivando tornar a aprendizagem atrativa e adequada ao contexto dos discentes. Os resultados do estudo demonstram a compreensão dos docentes quanto à perspectiva de adaptação de metodologias de ensino com inserção de tecnologias adaptadas pedagogicamente às disciplinas. As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes foram: a) aulas expositivas com conteúdos apresentados em slides; b) exercícios práticos com resolução; c) estudo de casos práticos; e d) pesquisas/ leituras orientadas e estudos dirigidos sobre o conteúdo.

Goergen (2000) destaca duas competências importantes do docente para o cenário da educação superior: Competência de comunicação, pois o indivíduo requer um processo de humanização, sociabilização, educação e inserção na cultura; Competência sensitiva, ou seja, socioemocional, caracterizada pela relação humana, interação social.

Le Boterf (2003), afirma que a atividade docente pode ser entendida como uma profissão complexa, onde os profissionais precisam estar preparados para o desconhecido e as mudanças por contingência”. O docente necessita articular vários recursos para poder reconfigurar e reorganizar, diante das adversidades encontradas e decidir pela solução mais adequada.

Complementa Le Boterf (2003), expondo que o profissional competente é aquele que sabe gerir a complexidade, que sabe agir com pertinência, mobilizar as pessoas num determinado contexto, transpor, aprender e empenhar-se na resolução dos problemas simples e complexos que aparecem no cotidiano.

Para Zabalza (2003), a competência é um conjunto de conhecimentos e habilidades obtidas pelos indivíduos para que eles sejam capazes de desenvolver algum tipo de atividade, para isso, necessita de várias competências distribuídas de forma global e em unidades

específicas. As competências necessárias de um docente, conforme o autor são elencados no quadro 4.

Quadro 4 - Competências necessárias à docência

1	Planejar o processo de Ensino-aprendizagem	Deve considerar as determinações legais, os conteúdos básicos previstos na ementa da disciplina, a estrutura curricular na qual a mesma está inserida, a visão própria do docente em relação à disciplina e a sua didática, as características dos alunos, além dos recursos disponíveis.
2	Selecionar e preparar os conteúdos disciplinares	Escolher os conteúdos mais importantes da disciplina de modo que atendam às necessidades formativas dos alunos, adequando-os às condições de tempo e de recursos disponíveis para que sejam acessíveis aos estudantes.
3	Oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas	Capacidade de gerir didaticamente a informação e/ou as habilidades que pretende transmitir aos estudantes de modo a torná-las compreensíveis.
4	Manuseio das Tecnologias	As tecnologias são ferramentas imprescindíveis que apresentam grande valor no uso de informações para fins didáticos. Esta competência envolve, o domínio de técnicas didáticas, novas competências que abrangem desde a preparação da informação até a manutenção de uma relação de tutoria por meio da rede.
5	Elaborar a metodologia e organizar as atividades	Envolve as diversas tomadas de decisões dos professores ao gerir o desenvolvimento das atividades docentes e abrange a escolha de metodologias de ensino, a seleção, bem como a elaboração de tarefas instrutivas e a organização dos espaços voltados para a aprendizagem.
6	Comunicar-se e relacionar-se com os alunos	Essa competência envolve a capacidade de trabalhar em classes numerosas, assumir um estilo de liderança enquanto docente e manter um clima favorável em sala de aula.
7	Avaliar	Esta competência possibilita o professor saber avaliar para que possa agir como facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Em virtude disso, o docente deve estar ciente quanto à natureza e ao propósito da avaliação na instituição de ensino, bem como deve conhecer os aspectos que compõem a avaliação e o seu processo de planejamento, execução, avaliação e feedback.
8	Analisar e pesquisar sobre o ensino	Esta competência recomenda que a docência seja o objeto de análise. Por isso, ela sugere: a reflexão acerca da docência de modo que seja feita uma análise documentada acerca do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido; a investigação sobre a docência.
9	Afinidade pela instituição e trabalhar em conjunto	Esta competência requer aptidão e intenção de trabalhar em equipe num contexto institucional definido.

Fonte: elaborado pelo autor baseado em Zabalza (2003).

2.3 Competências Docentes- estudos sobre a temática

Para compreender o processo de desenvolvimento de competências docentes no universo dos Institutos de Ensino Superior Públicos no Brasil, realizou-se um levantamento de artigos científicos, com o intuito de certificar sobre as produções científicas acerca do tema, delinear o problema desta pesquisa e apresentar as publicações anteriores. Na busca por pesquisas anteriores, realizou-se um levantamento em abril de 2023, de artigos publicados

entre os anos de 2018 e 2022, indexados nas bases de dados disponíveis no portal de periódicos da ANPAD-SPELL, Biblioteca Eletrônica *Scientific Periodicals Eletronic Library* (SPELL), que é um repositório de artigos científicos com acesso gratuito à informação técnico-científica e considerou-se não apenas artigos que mencionassem especificamente a expressão “competência(s)”, mas todos os que faziam referência a docentes em contextos de ensino, levando em conta, portanto, principalmente a caracterização da competência docente em Instituições de Ensino Superior Públicas.

As áreas de conhecimento da pesquisa utilizadas contemplam a administração, contabilidade e economia. Nesse sentido, utilizou-se em português as expressões “docentes”, “professores universitários”, “ensino online”, combinados com o termo “competências”, além da combinação de “competências” com as expressões “Institutos de ensino superior”, “educação à distância” e “pandemia covid-19”, para a pesquisa ampla com as referidas palavras-chave.

Finalizado o processo de busca, resultando no mapeamento de 222 (duzentos e vinte e dois) artigos, dos quais foram excluídos os artigos em duplicação e considerados apenas aqueles artigos que mencionassem competências docentes, para o exercício de suas atividades profissionais, totalizando 14 (quatorze) estudos selecionados para compor a amostra final descritas no quadro 5.

Quadro 5 – Quadro sinóptico dos estudos incluídos

TÍTULO	AUTORES (ANO)	OBJETIVOS	RESULTADO
O que é ser um bom professor? Análise das competências docentes pela ótica discente.	Farias, Raissa Silveira de. Lima, João Paulo Resende de. Vendramin, Elisabeth de Oliveira. Araújo, Adriana Maria Procópio de. Zanini, Roselaine Ruviaro. (2018)	Analisar quais competências são consideradas importantes no perfil de um bom professor de contabilidade na concepção discente.	Competências: Organização, acessível, apresentar conteúdos de forma clara e objetiva (didática); possuir profundo conhecimento da disciplina em que atua (conhecimento); demonstrar postura ética (postura); e demonstrar comprometimento com a atividade docente (compromisso).
Os sentidos do trabalho para docentes de pós-graduação <i>stricto-sensu</i> :	Petri, Malena Piloni. Gallon, Shalimar. Vaz, Elem	Analisar os sentidos do trabalho para docentes de pós-graduação	Um bom trabalho docentes, na dimensão individual, proporciona satisfação pessoal, remuneração e qualidade de vida, identidade pessoal e organizacional, oportunidades de crescimento pessoal e profissional,

um estudo com docentes das áreas de administração e educação.	Duarte. (2018)	<i>stricto sensu</i> das áreas de Administração e Educação do Estado do Rio Grande do Sul.	aprendizagem e desenvolvimento de competências. Na dimensão organizacional, em função da sua utilidade, com objetivos claros, propósito definido, conhecimento do processo produtivo e os seus resultados, relacionamento interpessoal e reconhecimento. Na dimensão social, o trabalho deve contribuir para a sociedade (transformar as pessoas), trabalham para resolver problemas sociais, desenvolver novas tecnologias e melhorar a vida das pessoas(proporcionar inserção social), e a transformação na vida dos alunos.
Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia.	Souza-Silva, Jader Cristino de. Paixão, Roberto Brasileiro. Silva, Ana Paula da. Alves, Marcus Vinícius Pereira. (2018)	Identificar quais as competências que compõem o perfil do professor excelente na área de Administração na ótica dos próprios estudantes de graduação em Administração.	O perfil das competências docentes: didática, domínio/ aplicabilidade dos conteúdos da disciplina, interesse/ dedicação/ compromisso, dinâmico, bom relacionamento com a turma, usa de metodologias variadas de transmissão de conteúdo, interesse/ dedicação, acessível/solícito, organiza e planeja as aulas/disciplina, comunica-se bem. Em suma, propõe-se três categorias de competências caracterizadoras do professor excelente: 1) habilidades didático-pedagógicas, que remetem aos métodos de ensino; 2) habilidades humanistas, relativas ao relacionamento professor-aluno; 3) habilidades conceituais, referem-se aos conhecimentos do professor sobre o conteúdo da disciplina.
Metodologia Tradicional versus Aprendizagem baseada em problemas: análise sob a ótica dos discentes do curso de ciências contábeis cerca das competências docentes.	Marques, Nayara R. Silva. Moreira, Caritsa Scartaty. Silva, Annandy R. P. da. Nascimento, Ítalo Carlos Soares do. Melo, Geison C. Varela de. (2020)	Investigar o nível de satisfação e expectativas dos discentes de disciplinas cursadas com metodologia tradicional <i>versus</i> aprendizagem baseada em problemas do Curso de Ciências Contábeis em relação às competências docentes.	As competências que na percepção dos alunos mostraram diferença de médias entre os dois grupos foram: didático-pedagógico, relacionamento interpessoal, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento e empatia.
O papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da	Ferreira, Layne Vitória. Leal, Edvalda Araújo. Farias, Raíssa Silveira de.	Identificar as competências desenvolvidas no estágio docência para a formação didático-pedagógica por meio da	Atividades desenvolvidas pelo docente do ensino superior: planejamento do processo de ensino-aprendizagem, aplicação de estratégias de ensino e a elaboração e aplicação de atividades avaliativas(desenvolvimento da habilidade de avaliar). Quanto à competência relacionada ao uso de tecnologias de ensino, houve divergência entre os discentes dos dois grupos, alguns não usavam ferramentas

pós-graduação em Contabilidade.	(2020)	percepção dos pós-graduandos da área contábil e professores orientadores/supervisores do estágio.	tecnologias no processo de ensino, enquanto outros aplicaram tecnologias durante esse processo. A capacidade de elaborar a metodologia e organizar as atividades consiste em escolher as estratégias de ensino, bem como formular atividades instrutivas e organizar os espaços voltados para a aprendizagem. competências necessárias à docência, como as sugeridas por Zabalza (2003): habilidade para o planejamento do processo de ensino-aprendizagem; melhorias na comunicação, no relacionamento com os alunos, nas formas de avaliar.
As competências para o trabalho docente: um estudo com pedagogos.	Mazin, Cristiane de Macedo. Moraes, Jhony Pereira. Winsmann, Alexandre Dal Molin (2020)	Retratar a percepção de docentes formados em Pedagogia e atuantes em escolas públicas e privadas da cidade e região metropolitana de Porto Alegre/RS sobre as competências que consideram essenciais para o seu trabalho.	Os dados apontam para a comunicação, o trabalho em equipe e o planejamento como competências mais importantes ao trabalho docente. Em conjunto, notam-se dificuldades no processo de ensino-aprendizagem oriundas de diferenças sociais, étnicas e econômicas, bem como a partir da utilização da tecnologia.
Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pela Covid-19.	Schmitt, Daniela Carine. Bugalho, Diones Kleinibing. Kruger, Silvana D. (2021)	Identificar as principais estratégias do processo de ensino-aprendizagem, bem como as percepções dos docentes durante o período de isolamento social no contexto da pandemia gerada pela Covid-19.	Os resultados evidenciam a percepção dos docentes quanto à possibilidade de adaptar metodologias de ensino e que eles se surpreenderam com as possibilidades da inserção de tecnologias, assim como elas puderam ser rapidamente adaptadas pedagogicamente às disciplinas. Quanto à percepção dos docentes em relação aos estudantes, os resultados indicam que a maior dificuldade encontrada nas aulas remotas foi a interação, pois nem todos os estudantes participam com vídeo e fala durante as aulas e também quanto a limitação da qualidade de internet dos estudantes, o que dificulta o acesso e a participação ativa nas aulas de forma remota.
Competências docentes: um estudo com professores de graduação em Ciências	Bolzan, Giovana Bolzan. Vendruscolo, Maria Ivanice.	Analisar o grau de esforço e a frequência de mobilização das	As competências mais desenvolvidas são: a técnica, de comunicação, didática e reflexiva e as menos desenvolvidas a pedagógica e tecnológica. Os achados indicam que as competências mais demandadas pelos docentes são as competências pedagógicas e didáticas,

Contábeis no Rio Grande do Sul	(2021)	competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis no Rio Grande do Sul (RS).	consideradas com alto grau de mobilização, da mesma forma que as competências reflexivas e tecnológicas, verificando que há dificuldades dos professores para operacionalizar essas competências docentes e para aplicar conhecimentos de tecnologia da informação e das teorias de ensino e aprendizagem.
Competências docentes no processo de ensino-aprendizagem: percepção de discentes de uma Universidade Pública Brasileira.	Sobrinho, Erleson Freire. Bruno-Faria, Maria de Fátima. (2021)	Identificar competências docentes, percebidas por alunos de um curso de graduação em Administração de uma universidade pública brasileira, como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.	Planejar as aulas, apresentando o conteúdo de forma organizada, em uma sequência lógica, alinhado à ementa da disciplina. Relacionar-se com os alunos, de forma educada, demonstrando preocupação com sua aprendizagem, respeitando suas características individuais. Ministrar o conteúdo, de forma segura, alinhando conhecimentos teóricos e práticos e esclarecendo dúvidas dos alunos. Usar diferentes estratégias de ensino-aprendizagem (seminários, aulas expositivas, casos de estudo, dentre outros) ou formas diversas de explicar o mesmo conteúdo, a fim de despertar a participação ativa do aluno. Realizar avaliações de desempenho compatíveis com o conteúdo ministrado em sala de aula (tratam dos meios utilizados para avaliar o desempenho do aluno). Atender alunos extraclasse, a fim de orientar em atividades relacionadas à disciplina (modo como o professor se relaciona com o aluno). Comunicar-se, com clareza, apresentando tom de voz e ritmo de fala compreensíveis pelo aluno (clareza é a forma como o professor comunica o conteúdo para os alunos). Planejamento, relacionamento, segurança-conhecimento-conteúdo, metodologia, coerência nas avaliações, socioafetivo, comunicação, estímulo a novas pesquisas e conhecimentos.
Estudos sobre competências: uma análise dos artigos publicados nos ENANPADS.	Bravo, Cleyton Bonilha. Moraes, Maria Ludmilla Campos de. Nobre, Ana Paula S. dos Santos. Pitombeira, Suzete Suzana Rocha. Paiva, Luís Eduardo Brandão. (2022)	Investigar como se configura a evolução dos estudos publicados nos ENANPADs sobre competência.	Os artigos pesquisados estão mais direcionados as áreas temática gestão de pessoas e relações de trabalho, demonstrando que as competências individuais e gerenciais continuam influenciando as organizações, baseado na ideia de conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes, que envolve certo grau de entrega, tendo associação com agregação de valor à organização e ao indivíduo.
Epistemologia	Zabolotny,	Compreender	Os professores mobilizam uma diversidade de

dos saberes docentes: um estudo em programas de pós-graduação.	Simone Rodrigues. Quintana, Alexandre Costa. Cruz, Ana Paula Capuano da. (2022)	como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> em Ciências Contábeis.	saberes, e os saberes mais mobilizados foram os profissionais, que estão relacionados a interação professor-aluno(produção de artigos, projetos de pesquisa, elaboração da dissertação e da tese), a experiência em sala de aula, as trocas e diálogos informais, essas constantes relações,oferecem ao docente a compreensão das atitudes e comportamentos dos alunos. Dar suporte aos alunos, tirando dúvidas e auxiliando nas pesquisas, incentivar a participação, o diálogo, a reflexão e o debate nas aulas, e manter uma relação harmoniosa
Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas dos docentes do ensino superior durante a pandemia do COVID-19.	Calderani, Egon Bianchini. Vianna, Fernando Ressetti Pinheiro Marques. Meneghetti, Francis Kanashiro. (2022)	Analisar de que forma as condições materiais, físicas e emocionais do docente universitário, que atuava no modelo presencial no momento pré-pandemia, afetam esse sujeito no momento da pandemia	A organização do trabalho foi afetada, pois o planejamento emergencial foi conduzido de modo desencontrado e não organizado e a inadequação dos recursos materiais disponíveis, acabaram influenciando as indecisões e geraram dificuldades às rotinas de trabalho, com variações no modo de operações das instituições, com isso sobrecarregaram os professores com novas funções e atividades, e ausência de suporte institucional, geraram consequentemente degradação do trabalho, na dimensão financeira, investiram em seus próprios recursos na compra de pacotes de internet, câmeras, microfones e serviços de plataformas de videoconferência, com efeitos prejudiciais às suas condições físicas e psicológicas.
Atuação de docentes na modalidade à distância, a partir da aprendizagem baseada em experiência.	Batista, Natália Bousquet. Pereira, Patrick dos Santos. (2022)	Identificar como docentes adaptam suas habilidades de prática no ensino presencial para conduzir turmas na modalidade a distância.	Foram analisados e organizados de acordo com fatores pessoais, associados a experiências já vividas pelo docente: característica pessoal,análise do andamento da disciplina, desempenho do papel social, relato de dificuldade e comparação com o presencial. E de acordo com os fatores externos, associados à oportunidade de vivência de novas experiências: questões mercadológicas, oportunidade de viver novas experiências, adaptação profissional, aprendizagem profissional e integração de equipe.
Didática dos professores de ensino superior: percepções dos alunos sobre os docentes de um curso de graduação em administração	Serpe, Luís Filippe. Caciatori Jr. Itamir. Fernandes, Jane Mendes Ferreira. (2022)	Explicitar as percepções dos alunos de um curso superior em Administração com relação às características dos bons e dos maus professores e da atuação destes em suas atividades	Possuir conexão entre teoria e prática, conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e interação professor-aluno foram fatores citados como característicos de um bom professor.

		profissionais.	
--	--	----------------	--

Fonte: Elaboração do autor (2023)

As categorias estabelecidas à priori, com base no referencial teórico apresentado item anterior e pelos artigos selecionados, é possível reuni-las em 5 (cinco) categorias de competências: teoria e prática, didática, comunicativas, tecnológicas e socioemocionais.

As competências da categoria ‘socioemocional’ são entendidas como competências de construir relacionamento, interação social e bem-estar social, cooperação, buscando soluções criativas e inovadoras diante dos desafios enfrentados pelos alunos, assim como possibilitar o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, ou seja, competências através das dimensões da consciência emocional, regulação emocional, consciência social, autocontrole emocional e criatividade emocional (Nobre; Lima; Paiva, 2021). Foram relacionadas em 10 (dez) dos 14 (quatorze) artigos, e incluem habilidades humanistas, relativas ao relacionamento professor-aluno (Petri; Gallon; Vaz, 2018; Souza-Silva *et al.*, 2018; Marques *et al.*, 2020; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Schmitt; Bugalho; Kruger, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Zabolotny; Quintana; Cruz, 2022; Batista; Pereira, 2022; Serpe; Caciatori; Fernandes, 2022). As competências dessa categoria são definidas como a capacidade de tomar consciência, compreender, regular e expressar emoções de forma apropriada para auxiliar na realização de tarefas, nos processos de aprendizagem, na resolução de problemas, na formação e na gestão de relacionamentos, e consideradas muito importantes no ensino remoto, sendo inclusive classificadas como relevantes para trabalhadores virtuais do que para trabalhadores tradicionais (Macêdo, 2020).

As competências ‘tecnológicas’ referem-se a competências de saber relacionar-se e comunicar-se por meio das tecnologias, a capacidade de interagir através de dispositivos eletrônicos numa sociedade sob o domínio da informação (Borges, 2018) e se fazem presentes em 09 (nove) dos artigos analisados (Petri; Gallon; Vaz, 2018; Souza-Silva *et al.*, 2018; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Schmitt; Bugalho; Kruger, 2021; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Batista; Pereira, 2022; Serpe; Caciatori; Fernandes, 2022). Referem-se à capacidade de compreensão das ferramentas

tecnológicas, de como usá-las e da situação adequada para empregar cada uma delas (Arruda 2020).

Competências do tipo ‘didática’ recebem grande destaque nos estudos sobre competências docentes relevantes para o ensino-aprendizagem. Dos artigos analisados, 07 (sete) mencionam, especificamente, habilidades que envolvem as diversas tomadas de decisões dos professores ao gerir o desenvolvimento das atividades docentes, estão entre as competências elencadas para o trabalho docente (Farias *et al.*, 2018; Souza-Silva *et al.*, 2018; Sousa; Ferreira; Miranda, 2019; Marques *et al.*, 2020; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Zabolotny; Quintana; Cruz, 2022). Diz respeito a capacidade de gerir didaticamente a informação e/ou as habilidades que pretende transmitir aos estudantes de modo a torná-las compreensíveis (Zabalza, 2003).

Já as competências relativas à “teoria e prática” são relacionadas às habilidades de relacionar exemplos práticos com a teoria no momento adequado e estão mencionadas em 7 (sete) artigos, (Farias *et al.*, 2018; Souza-Silva *et al.*, 2018; Marques *et al.*, 2020; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Zabolotny; Quintana; Cruz, 2022; Serpe; Caciatori; Fernandes, 2022). Portanto, as discussões sobre competências e suas aplicações por meio de modelos, práticas e teorias com o objetivo de gerar conhecimento, são componentes importantes e bastante proveitosos para os indivíduos e organizações (Foss *et al.*, 2021).

Por fim, as competências do tipo ‘comunicativas’ recebem, também destaque nos estudos sobre competências relevantes para o trabalho docente. Dos artigos analisados, 06 (seis) mencionam, especificamente, habilidades de comunicação entre as competências que elencam para o trabalho remoto (Souza-Silva *et al.*, 2018; Marques *et al.*, 2020; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021). Referem-se à habilidade de transmitir informações de forma adequada à situação e ao contexto de modo que o receptor possa entender claramente a informação (Mattar *et.al.*, 2020).

Contudo, faz-se necessário uma síntese dos autores pesquisados na revisão de literatura desta pesquisa, a começar por Farias *et al.*(2018), que em seu estudo, analisaram quais competências são consideradas mais importantes no perfil de um bom professor de Contabilidade na ótica discente a partir da percepção dos alunos. Como resultado, os discentes apontaram as competências: apresentar conteúdos de forma clara e objetiva (Didática); possuir conhecimento da disciplina em que atua (Conhecimento); demonstrar postura ética (Postura); e demonstrar comprometimento com a atividade docente (Compromisso/interesse);

acessível (disponibilidade) e associar exemplos práticos dos conhecimentos teóricos (prática/teoria).

Petri, Galon e Vaz (2018) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar os sentidos do trabalho para docentes de pós-graduação *stricto sensu* das áreas de Administração e Educação. Os resultados apontam que o trabalho que tem sentido proporciona satisfação pessoal, realização e identidade, e se organiza de forma que os objetivos sejam claros e os resultados com propósito definidos. Outro ponto abordado foi em relação à remuneração, sendo considerado um ponto importante. A qualidade de vida também surgem como temas relacionados à dimensão individual, assim como o crescimento e a aprendizagem. Em relação à organização, o trabalho com sentido é organizado de forma que não se torne rotineiro, que seja útil, que tenha objetivos claros e que gere resultados. Isso oferece autonomia e criatividade para elaborar suas atividades. A flexibilidade de horários e de organização das atividades também é um fator considerado importante, assim como as condições de trabalho, os relacionamentos interpessoais e o reconhecimento por parte dos alunos.

Souza-Silva *et al.* (2018), realizaram uma pesquisa sobre docência superior no campo da Administração, buscando identificar quais as competências que compõem o perfil do professor nessa área, sob a ótica dos estudantes. De acordo com as respostas, o professor na área de Administração considerado excelente na perspectiva dos alunos é aquele que: tem didática, possui domínio do conteúdo da disciplina que leciona (habilidades conceituais), é preocupado com o entendimento/aprendizado do conteúdo pelos alunos, demonstra interesse/preocupação, demonstra a aplicabilidade dos conteúdos, é dinâmico ao dar aula, possui um bom relacionamento com os alunos (habilidades humanistas), utiliza-se de metodologias variadas de transmissão de conteúdo (habilidades didático-pedagógicas).

Por sua vez, Marques *et al.* (2020), investigaram o nível de satisfação e expectativas dos discentes de disciplinas cursadas com metodologia tradicional versus aprendizagem baseada em problemas. Os resultados indicaram que as competências que na percepção dos alunos mostraram diferença de médias entre os dois grupos foram: didático-pedagógico, relacionamento interpessoal, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento e empatia.

No artigo desenvolvido por Schmitt, Bugalho e Kruger (2021), objetivou-se identificar as principais estratégias do processo de ensino-aprendizagem, bem como as percepções dos docentes durante o período de isolamento social no contexto da pandemia gerada pela covid-19. Assim sendo, os resultados revelaram as impressões dos docentes em relação à sua própria atuação durante a pandemia e à realização das aulas presenciais de maneira remota. Os

resultados apontam para a percepção dos docentes sobre a sua própria atuação, em relação à capacidade de adaptar metodologias de ensino e como essas adaptações os surpreenderam com as possibilidades de incorporação de tecnologias, e como elas puderam ser rapidamente adaptadas pedagogicamente às disciplinas. Em relação à percepção dos docentes sobre a realização de aulas presenciais de forma remota, foi observada uma dificuldade na interação, já que nem todos os alunos participam por meio de vídeo e voz durante as aulas. Outra percepção está relacionada à limitação da qualidade da internet dos alunos, o que dificulta o acesso e a participação ativa nas aulas de maneira remota.

Ferreira, Leal e Farias (2020) desenvolveram uma pesquisa com intuito de identificar quais competências são desenvolvidas no estágio docência para a qualificação docente, a partir da percepção dos pós-graduandos *stricto sensu* e dos docentes supervisores do estágio. Como resultados foram constatados as competências: utilizar uma metodologia diferente (maneira como explicavam o conteúdo), organizar as atividades a partir da realização do componente curricular, realizar reflexões sobre a prática, referente ao comportamento dos alunos no decorrer das aulas, sua postura diante da sala, bem como o modo como eles se relacionavam com os alunos.

Em seu artigo Mazin, Moraes e Wissmann (2020), objetivaram retratar a percepção de professoras formadas em Pedagogia e atuantes em escolas públicas e privadas, em relação às competências que julgam essenciais para a sua atividade profissional. Os resultados apontaram que as competências consideradas mais importantes ao trabalho docente são a comunicação, o trabalho em equipe e o planejamento. Em contrapartida, é visível as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem oriundas de diferenças sociais, étnicas e econômicas, bem como a partir da utilização da tecnologia. Portanto, faz-se necessário mencionar o problema imposto pelas diferenças sociais e éticas no trabalho docente, como também a inclusão, que estimula o aprimoramento e, acima de tudo, a reflexão sobre a capacidade das escolas no tocante da garantia de educação e de recursos indispensáveis ao trabalho docente.

Bolzan e Vendruscolo (2021) investigaram o grau de esforço e a frequência de mobilização das competências docentes pelos professores de graduação em Ciências Contábeis. Os resultados apontam que as competências mais desenvolvidas são a técnica, de comunicação, didática e reflexiva e as menos desenvolvidas a pedagógica e tecnológica. Os achados indicam que há dificuldades dos professores para aplicar conhecimentos de tecnologia da informação e das teorias de ensino e aprendizagem.

Sobrinho e Bruno-Faria (2021), realizaram um estudo sobre competências buscando identificar quais competências os professores, na percepção dos alunos, são bem desenvolvidas, bem como aquelas que precisam de investimento em ações educativas para que contribuam de forma mais efetiva para o processo de ensino-aprendizagem. Como resultado, identificou-se oito competências fundamentais para o exercício da docência: planejamento, relacionamento, segurança-conhecimento-conteúdo, metodologia, coerência nas avaliações, sócio afetiva, comunicação, estímulo a novas pesquisas e conhecimentos.

Já o estudo de Bravo *et al.* (2022), levanta a discussão sobre competências, reunindo artigos publicados no Encontro anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD). Dessa forma, o objetivo delineado para o estudo é investigar como se configura a evolução dos estudos publicados nos EnANPADs sobre competência. Os artigos pesquisados estão mais direcionados as áreas temática gestão de pessoas e relações de trabalho, demonstrando que as competências individuais e gerenciais continuam influenciando as organizações.

Zabolotny, Quintana e Cruz (2022), realizaram uma pesquisa com o objetivo de compreender como ocorre o processo de construção dos saberes mobilizados pelos docentes dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. Constata-se que os professores mobilizam uma diversidade de saberes, dentre eles os saberes profissionais, curriculares, disciplinares, experienciais (interação professor-aluno).

Calderani, Vianna e Meneghetti (2022), trouxeram em sua pesquisa as transformações ocasionadas pela pandemia da Covid-19, analisando de que forma as condições materiais, físicas e emocionais do docente universitário, que atuava no modelo presencial no momento pré-pandemia, foram afetadas. Percebendo que a estrutura de trabalho dos entrevistados em casa é muito mais precária do que disponível nas IES em que trabalham, enquanto no ambiente acadêmico podem ser encontrados espaços propícios para o trabalho docente, com recursos e materiais físicos como cadeiras, computadores, projetores, em suas residências os professores afirmaram não dispor nem mesmo de espaços privativos, capazes de isolar ruídos externos. As dificuldades enfrentadas estão as relacionadas as novas rotinas de trabalho, a insuficiência de recursos físicos e tecnológicos, necessários ao exercício das atividades. Os entrevistados ainda afirmaram que, antes, durante e depois da execução de suas atividades, sentiram-se fisicamente desgastados, impactando na saúde mental dos docentes, muitos relataram sofrer durante o período analisado de distúrbios psicossomáticos, dentre eles a ansiedade e o nervosismo, além de sentimentos negativos como medo, angústia e insegurança.

Batista e Pereira (2022) escreveram um artigo em que identificam como docentes adaptam suas habilidades de prática no ensino presencial para conduzir turmas na modalidade a distância. Os resultados apontam que as motivações dos docentes para assumir turmas na modalidade a distância estão relacionados ao novo, a sair da zona de conforto, à exposição a novas aprendizagens, ao interesse pessoal. Em relação às dificuldades apresentadas, a integração com a equipe e a adaptação profissional são as mais citadas. Os docentes, ao viverem a experiência de atuação na modalidade a distância em uma primeira vez, puderam aprender com a experiência e ampliar sua bagagem de prática docente para os próximos semestres de atuação na modalidade. Além disso, foi relatado que a observação reflexiva dos docentes, à medida que as disciplinas eram disponibilizadas e eles faziam uma autoavaliação para desenvolver o processo de aprendizagem e adaptação profissional.

Para concluir as análises, trazemos Serpe, Caciatori e Fernandes (2022), em seu artigo analisando as percepções dos alunos de um curso superior com relação às características dos bons e dos maus professores e da atuação em suas atividades profissionais. Os resultados apontam as principais competências docentes: Demonstrar conexão entre teoria e prática, didática, interesse, conhecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação e interação professor-aluno.

Após analisar os dados presentes na literatura, obteve-se uma síntese das pesquisas de forma geral, onde podemos destacar que as competências docentes para o ensino-aprendizagem, bem como seu processo de desenvolvimento, independentes do contexto do ensino presencial ou o ensino remoto, são impactados pelo surgimento de novas tecnologias de aprendizagem, exigindo adaptações, inovações e a interação dos docentes, a fim de tornar o aprendizado interessante e adequado ao contexto social, cognitivo e emergencial aos quais os alunos foram submetidos.

Finalizada a exposição teórica deste estudo, bem como análise de pesquisas relacionadas ao tema, o próximo tópico apresenta a metodologia da pesquisa.

3 METODOLOGIA

De acordo com os objetivos propostos, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, uma vez que se propôs analisar as competências desenvolvidas por docentes durante o ensino remoto imposto pela pandemia do covid-19, a partir da análise de situações reais dos participantes que desenvolvem suas atividades em uma Instituição Federal de Ensino Superior. Conforme Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é indicada para a análise de como as organizações e as pessoas estão desenvolvendo suas atividades.

Segundo a classificação de Raupp e Beuren (2004), a natureza desta pesquisa é descritiva, com procedimento bibliográfico e de campo. Nesse sentido, a revisão integrativa da literatura é um método para o desenvolvimento da revisão de literatura que possibilita a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). O modelo descritivo da pesquisa possibilita a descrição das características específicas de um determinado objeto de estudo, em especial de situações que possam ter implicações práticas, caso desta pesquisa, baseada em um dado contexto Institucional (Godoy, 1995).

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, por meio do roteiro produzido com base na fundamentação teórica desenvolvida para esta pesquisa com questões sobre as competências de comunicação, tecnológicas e socioemocional, elaboradas com base no modelo teórico de Pereira (2007) e Antonelli *et al.*,(2012).

Os sujeitos da pesquisa compreendem 9 (nove) docentes de um universo de 17 professores do Departamento de um curso de graduação da Universidade Federal do Piauí, que utilizaram o ensino remoto, no período da pandemia covid-19, no entanto participaram da pesquisa aqueles que no período de coleta de dados, ao receberem os convites, se disponibilizaram e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa foi realizada após aprovação do projeto no Comitê de Ética (CEP) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), e seguiu todos os protocolos éticos preconizados pelas resoluções nº466/ 2012 e nº510/ 2016 do Conselho Nacional de Saúde, que envolvem pesquisas, especialmente por meio de entrevistas com seres humanos.

Para a realização das entrevistas, utilizou-se do critério de acessibilidade conforme Vergara (2010), que permite selecionar os sujeitos da pesquisa pela facilidade de acesso, assim, depois de informar aos possíveis participantes sobre o desenvolvimento da referida pesquisa, o convite foi feito pessoalmente aos professores que estiveram disponíveis para participar naquele momento.

As entrevistas aconteceram presencialmente, em maio de 2023, e foram gravadas com a devida autorização dos participantes, e depois transcritas para serem tratadas. A duração média de cada entrevista foi de 23 (vinte e três) minutos.

3.1 Unidade Pesquisada

Esta pesquisa tem como unidade de análise um departamento de curso de graduação da Universidade Federal do Piauí. O departamento é uma das unidades básicas da gestão acadêmica da graduação na UFPI, tendo como responsabilidade direta a organização e administração da grande maioria das atividades de ensino de um docente, promovendo encaminhamentos e ações que visem o aprimoramento profissional dos servidores docentes da instituição, composto por 17 (dezesete) professores. As atividades operacionais de um docente na realização de seu trabalho, são analisadas e autorizadas, em primeira instância no departamento.

O Departamento é composto por docentes que em sua maioria são doutores e com estágio pós-doutoral concluído, têm se destacado em projetos e na conquista de bolsas de produtividade UFPI e CNPq, e em programas de acompanhamento de pós-graduação na UFPI, além de compor comissões de trabalhos técnicos na CAPES e no CNPq. Fazemos um trabalho articulado entre Graduação e Pós-Graduação, e contamos com vários grupos de pesquisa cadastrados no DGP/CNPq, além do permanente acompanhamento qualitativo do ensino, da pesquisa, extensão, e da inovação. Professores com artigos publicados nacional e internacional, que são utilizados pelos alunos de graduação e pós-graduação, elevando o nível acadêmico desta instituição de ensino superior (IFES). O curso possui uma disciplina que contribui com a formação acadêmica de todos os cursos da instituição, na orientação dos TCCs dos alunos.

O curso em termos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado acadêmicos e mestrado profissional) tem ocupado um espaço significativo em nível de região nordeste e em nível de Brasil. É um curso que sempre foi representativo dentro da UFPI, criado desde a fundação da IFES, em março de 1971, como resultado da união da Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Medicina de Teresina e Faculdade de Administração de Empresas de Parnaíba.

O currículo do curso da unidade pesquisado, foi implantado em 1972, e por meio da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, o curso passou a compor como conteúdo obrigatório no ensino médio, o funcionamento do curso é diurno, com matrículas pelo sistema de blocos, na modalidade de ensino presencial, a duração do curso é de 4 (quatro) anos-

mínimo e 6 (seis) anos- máximo, o total de horas do curso é de 2990 horas, com professores com qualificação *stricto sensu*, e funcionamento de cursos de pós-graduação.

As conquistas nacionais recentes têm corroborado essa representatividade, que pela quarta vez consecutiva (2019-2020-2021-2023), o curso demonstrou sua grandeza e a sua busca constante de excelência obtendo destaque regional e nacional mediante a conquista do conceito “muito bom” (04 estrelas), pelo Guia da Faculdade no ranking nacional de avaliação de cursos que é realizada em parceria entre o Estadão e Folha de São Paulo, realçando o potencial do curso. Trata-se de uma avaliação nacional que são levados em consideração critérios tais como corpo docente, projeto pedagógico, infraestrutura. O Guia da Educação realiza avaliação com o objetivo de analisar a qualidade de mais de 14 mil cursos de Instituições de Ensino Superior em todo o país, em que foram avaliados com notas de 1 a 5 (a) a qualidade do corpo docente, (b) a qualidade do projeto pedagógico, (c) e a qualidade da infraestrutura. As notas são as seguintes: 1 (ruim), 2 (regular), 3 (bom), 4 (muito bom), 5 (excelente).

A escolha por este departamento de ensino, se deve ao critério intencional, onde numa sondagem prévia, esse foi o setor que o pesquisador entendeu que poderia ter uma facilidade maior de desenvolvimento da pesquisa em campo e também porque este departamento composto pelos sujeitos da pesquisa demonstraram interesse em participar da pesquisa, em consonância com a proposta do Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), de que as organizações de origem dos mestrandos possam ser espaços para realização de pesquisas da dissertação e de compartilhamento dos resultados (RESOLUÇÃO-PROFIAP, 2021).

Acrescenta-se a motivação pessoal para a realização da pesquisa, já que o autor é servidor público e desenvolve suas atividades laborais na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Ressalta-se a viabilidade de execução da presente proposta, pois além do envolvimento do autor com a temática e com os servidores docentes que contribuirá para o direcionamento e encaminhamento da pesquisa, trata-se de uma possibilidade da UFPI se valer desse estudo para aprimorar seu sistema de gestão de pessoas por competências.

Diante da declaração de emergência em saúde pública de importância internacional expedida pela organização mundial da saúde (OMS), em 30 de janeiro de 2020, em decorrência da infecção humana pelo covid-19, da portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, do ministério da saúde, que declara emergência em saúde pública de importância nacional (ESPIN), do disposto na Portaria MEC nº544, de 16/06/2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia

covid-19, a Universidade Federal do Piauí (UFPI), estabelece a resolução nº16/2020/CONSUN/ UFPI, que dispõe sobre a adoção de medidas de prevenção, cautela e redução da transmissibilidade, em caráter temporário e excepcional, em razão do estado de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do covid-19, e a resolução nº15/ 2020/CONSUN/ UFPI, que estabelece a suspensão do calendário acadêmico 2020.1 e 2020.2 em 17 de março de 2020.

Contudo, por meio da resolução Nº 048/ 2020- CEPEX/ UFPI, de 14 de julho de 2020, que determinar a retomada do período letivo 2020.1, e consiste na oferta de componentes curriculares em formato remoto, de maneira excepcional, para estudantes de graduação presencial da UFPI, em função da suspensão das atividades presenciais em decorrência da pandemia covid-19, iniciando em 09 de novembro de 2020.

3.2 Caracterização dos entrevistados

Realizaram-se entrevistas com nove docentes, identificados nesta pesquisa a partir da codificação: D1 a D9, cujo perfil é apresentado no Quadro 6. Dentre os entrevistados, oito são homens e uma mulher, com idade entre 37 e 74 anos.

Quadro 6- Caracterização dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	MAIOR TITULAÇÃO	ANO DE ADMISSÃO
D1	Masculino	45	Mestre	2017
D2	Masculino	40	Doutor	2012
D3	Masculino	62	Doutor	1988
D4	Masculino	55	Doutor	2002
D5	Masculino	37	Doutor	2017
D6	Masculino	61	Doutor	2006
D7	Masculino	63	Mestre	2002
D8	Feminino	74	Mestre	1992
D9	Masculino	37	Doutor	2017

Fonte: Pesquisa direta (2023)

A quantidade de participantes entrevistados conforme o critério de saturação proposto por Thiry-Cherques (2009), foi estabelecida um mínimo de 8 (oito) observações, para que o processo de seleção dos participantes tenha validação e exatidão nos resultados. Ressalta-se que outros docentes foram convidados para participar da pesquisa, porém, por motivos diversos, não manifestaram interesse, e obedeceu-se a quantidade mínima de participantes.

O roteiro de entrevistas foi desenvolvido por meio de perguntas para cada competência investigada a partir da classificação das competências docentes encontradas por Pereira

(2007); Antonelli *et al.* (2012), no intuito de identificar como essas competências são aplicadas na prática do professor em sala de aula. No quadro 7, expõe-se o fundamento teórico das perguntas elaboradas no instrumento de pesquisa.

Quadro 7- Fundamento teórico do roteiro de entrevistas

QUESTÕES	COMPETÊNCIAS	AUTORES
1.O que é competência para você? Enquanto docente, como você desenvolve competências para desempenhar suas funções ao longo da sua carreira? 2.Descreva como foi realizada a comunicação professor e aluno durante o ensino remoto no período da pandemia covid-19? 3.Quais foram as facilidades e dificuldades encontradas como professor na comunicação com os alunos no ensino remoto durante a pandemia covid-19?	Competências de Comunicação	Souza-Silva <i>et al.</i> , 2018; Marques <i>et al.</i> , 2020; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021.
4.Como as ferramentas tecnológicas contribuíram em sala de aula para o ensino remoto no período da pandemia covid-19? 5.Quais as facilidades e dificuldades do professor na utilização das ferramentas tecnológicas no ensino remoto durante a pandemia covid-19?	Competência Tecnológica	Petri; Gallon; Vaz, 2018; Souza-Silva <i>et al.</i> , 2018; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Schmitt; Bugalho; Kruger, 2021; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Batista; Pereira, 2022; Serpe; Caciatori; Fernandes, 2022).
6.Como as relações interpessoais se desenvolveram na realização do ensino remoto no período da pandemia covid-19? 7.Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas como professor no desenvolvimento das relações interpessoais no ensino remoto durante a pandemia covid-19? 8.Na sua opinião, quais competências o docente deveria ter desenvolvido durante a pandemia covid-19? Você acha que estas competências serão mantidas após a pandemia covid-19?	Competência Socioemocional	Petri; Gallon; Vaz, 2018; Souza-Silva <i>et al.</i> , 2018; Marques <i>et al.</i> , 2020; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Schmitt; Bugalho; Kruger, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Zabolotny; Quintana; Cruz, 2022; Batista; Pereira, 2022; Serpe; Caciatori; Fernandes, 2022).

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

As análises das entrevistas pela perspectiva qualitativa, foram realizadas utilizando-se da análise de conteúdo. Conforme Bardin (2011), a análise por conteúdo é uma técnica constituída de três etapas:

- a) - A primeira etapa é pré-análise, com a organização das ideias iniciais e definição do corpus, transformação sistemática dos dados em unidades que permite uma descrição das características do conteúdo.

- b) - A segunda fase, consiste na exploração do material e tratamento dos resultados que consiste no estudo do material com a definição de categorias.
- c) - A terceira fase é inferência/ interpretação, o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica das diferentes classes.

Na revisão de literatura dos 14 artigos encontrados, procurou-se extrair o conteúdo, conforme os objetivos propostos por cada autor, em seguida, agrupar e categorizar por área/tema. O resultado foi a apresentação de 3 (três) categorias empíricas. O alinhamento entre os objetivos pesquisados, as questões de investigação, a classe temática, as categorias e subcategorias são apresentados no quadro 8.

Quadro 8- Coerência interna da pesquisa

OBJETIVOS DA PESQUISA	QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Analisar/ investigar/ descrever os principais desafios e dificuldades apresentados pelos docentes no desenvolvimento das competências de comunicação no período da pandemia covid-19	Descreva como foi realizada a comunicação professor e aluno durante o ensino remoto no período da pandemia covid-19? Quais foram as facilidades e dificuldades encontradas como professor na comunicação com os alunos no ensino remoto durante a pandemia covid-19?	Competências de comunicação descrever os principais desafios e as dificuldades apresentados pelos docentes no desenvolvimento	Fatores que interferiram na comunicação professor/ aluno	Falta de familiaridade dos professores com as ferramentas e tecnologias Infraestrutura de internet e tecnologia Falta de interação e feedback Problemas na comunicação Falta de contato físico e a presença de distrações no ambiente doméstico
Analisar/ investigar/ descrever os principais desafios e dificuldades apresentados pelos docentes no desenvolvimento das competências tecnológicas no período da pandemia covid-19	Como as ferramentas tecnológicas contribuíram em sala de aula para o ensino remoto no período da pandemia covid-19? Quais as facilidades e dificuldades do professor na utilização das ferramentas tecnológicas no ensino remoto durante a pandemia	Competências tecnológicas	Motivos que dificultaram a utilização das ferramentas tecnológicas	Infraestrutura de internet e tecnologia Dificuldades do docente em utilizar as ferramentas tecnológicas Interação social por meios tecnológicos

	covid-19?			
Analisar/ investigar/ descrever os principais desafios e dificuldades apresentados pelos docentes no desenvolvimento das competências socioemocionais no período da pandemia covid- 19	Como as relações interpessoais se desenvolveram na realização do ensino remoto no período da pandemia covid- 19? Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas como professor no desenvolvimento das relações interpessoais no ensino remoto durante a pandemia covid-19?	Competências socioemocionais	Condições que prejudicaram as relações interpessoais professor /aluno	Falta de experiência prévia do professor com o ensino online Disponibilidade de recursos tecnológicos Personalidade e habilidades de comunicação do professor

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Apresentamos, neste capítulo, a análise e a discussão a partir dos objetivos propostos nesta investigação, fundamentadas na literatura, referentes às convergências dos temas ensino remoto e competências docentes.

4.1 Perfil dos Entrevistados

Os entrevistados são 9 (nove) professores de graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), dos quais 5 (cinco) possuem formação acadêmica de doutorado e 4 (quatro) possuem formação acadêmica de mestrado, com experiência em sala de aula no ensino superior e realizaram aulas em formato ensino remoto, em decorrência da pandemia de covid-19. O perfil de cada entrevistado foi delineado por perguntas preliminares ao roteiro de entrevista em que foram identificados: idade; gênero; tempo na organização; nível de escolaridade.

Com relação aos 5 (cinco) entrevistados que possuem formação acadêmica doutorado, têm-se, quanto: à idade, faixa de 30 a 39 anos (1), faixa de 40 a 49 anos (1), faixa de 50 a 59 anos (1), faixa de 60 a 69 anos (2); ao gênero, homens (5); ao tempo na organização, de 6 a 10 anos (1), de 11 a 20 anos (2) e mais de 20 anos (2).

Quanto à faixa etária, que variou de 30 (trinta) a 70 (setenta) anos, há concentração na casa dos 60 (sessenta) anos, bem como entre docentes com mais de 10 (dez) anos na instituição, o que pode demonstrar uma maior disposição e organização entre os que possuem mais tempo de serviço, na situação específica deste estudo (Veloso *et al.*, 2013).

Em relação aos 4 (quatro) entrevistados que possuem formação acadêmica mestrado, têm-se, quanto: à idade, faixa de 30 a 39 anos (1), faixa de 40 a 49 anos (1), faixa de 60 a 69 anos (1), faixa de 70 a 79 (1); ao gênero, mulheres (1) e homens (3); ao tempo na organização, de 6 a 10 anos (2) e mais de 20 anos (2).

Quanto à faixa etária, que variou de 30 (trinta) a 80 (oitenta) anos, há concentração variada da faixa etária, bem como entre docentes com 6(seis) e 20 (vinte) anos na instituição.

4.2 Competências

A competência diz respeito à inteligência prática, que auxilia os conhecimentos adquiridos em situações complexas (Zarifian, 2003). O autor lista as competências existentes em uma organização, como, conhecimento do processo de trabalho, conhecimento específico sobre aquele trabalho a ser realizado, organização das demandas de trabalho, conciliar a competência técnica com o resultado obtido sobre o consumidor final a respeito do produto ou serviço.

Para Fleury e Fleury (2001), o processo de desenvolvimento de competências dos indivíduos nas organizações está relacionado ao modo de como tratar com as informações, como aprender, com uma educação formal e continuada, conquistando experiência profissional e social.

O conceito de competências foi relatado por todos os entrevistados, e nessas falas a seguir, obteve-se o conceito relacionado a domínio de sala, domínio de conteúdo, domínio das tecnologias, relacionamento com a turma, habilidades de comunicação.

Bom, competência tem a ver com aptidões que você tem ou adquire ao longo da sua vida, dependendo da atividade que você desenvolve, para desenvolver com excelência essa atividade. No caso do docente, tem algumas competências que são fundamentais para a gente desempenhar a nossa função, competências de comunicação, de relações interpessoais, enfim, uma série de habilidades que são fundamentais nesse processo (D2).

Para mim, competência como profissional da educação, eu acho que é a capacidade que nós desenvolvemos para poder ter o domínio de sala de aula, no sentido de saber passar os conteúdos, ter domínio com relação aos alunos, a capacidade de me fazer compreender como professor e de fazer com que os alunos compreendam o que eles precisam captar em termos de conhecimento para poder acumular o conhecimento durante o seu processo de aprendizado, como também o seu processo de busca de se profissionalizar dentro da universidade (D8).

Bom, quando se fala da competência, de modo geral, tem a ver com as habilidades desenvolvidas que você adquire ao longo do percurso acadêmico. Então, tem a formação que você aprende em sala de aula e, ao mesmo tempo, você aprende com a formação específica, por exemplo, habilidades para o ensino superior. Então, competência, de modo geral, habilidades de estima intelectual, de fala, de comunicabilidade, de domínio, que é uma coisa importante nesse percurso pandêmico, que foi o domínio das tecnologias, que foi um grande desafio para boa parte dos docentes, o próprio domínio do conteúdo, entre outras variantes, desempenhar um bom interesse da turma, ter um bom relacionamento com a turma, ter uma paciência, uma dinamicidade do ensino, entre tantas outras características que a gente pode destacar, de modo, primeiro (D9).

Tais respostas corroboram com Silva *et. al.*, (2018), que propôs três categorias de competências que caracterizam o professor excelente: habilidades didático-pedagógicas (métodos de ensino-aprendizagem); habilidades humanistas (relação professor-aluno); e habilidades conceituais (conhecimentos do conteúdo da disciplina).

Ainda, nesse contexto, a maioria dos entrevistados menciona em suas falas o conceito de competências direcionado ao enfoque conhecimento, habilidades e atitudes, conforme Pereira (2007), que estudou as dimensões das competências, concluindo que estas devem ser analisadas nas dimensões conhecimento, habilidade e atitude (CHA) e quando combinados essas três dimensões o indivíduo torna-se capacitado para determinada função e traz os resultados desejados pela instituição. As competências conhecimento, habilidade e atitude (CHA) nas falas:

Competência se diz respeito à aptidão, habilidade, capacidade de resolver problemas ou também poderíamos dizer que a competência pressupõe uma ação que agrega valor diante de novas situações (D1).

Então, competência, eu compreendo como experiências e qualidades que você adquire nessa experiência. Então, está muito atrelado aí a uma trajetória pessoal que ao mesmo tempo é social. Pessoal na medida que você está inserido em um contexto de comunidade, de grupo, e a partir dessas relações a gente vai adquirindo, como eu falei há pouco, experiências e qualidades para o exercício profissional. E a partir da comunidade acadêmica uma inserção, sem nenhuma pretensão, é uma inserção social (D3).

O conceito de competência, diz respeito a você adquirir uma determinada funcionalidade específica, desenvolver uma capacidade, ser capaz de fazer isso ou aquilo. Tem um sentido mais restrito a palavra competência, de uma funcionalidade específica que você desenvolve e aí você se torna competente, você se torna capaz de executar aquela tarefa ou aquela outra, aquela atividade (D4).

Acho que competência pode ser definido como certa habilidade nata, adquirida, enfim. E compreenderei a competência como habilidade, realmente, e acredito que as competências, sobretudo na carreira docente, são competências adquiridas, treinadas no decorrer da formação e também da experiência docente. Então, acredito que são essas habilidades sociais, emocionais, além das competências formais, enfim. O professor precisa ter não só a competência formal, técnica, instrumental, nem apenas também a de conteúdo das disciplinas, mas sobretudo uma sensibilidade, uma afetividade diferente para entender, compreender o discente. Então acredito que as competências têm esse largo espectro para o docente (D5).

Eu costumo pensar que a competência é o momento em que eu tenho uma habilidade e sou capaz de significar aquela habilidade na minha prática cotidiana. Posso ter lá um conjunto de habilidades que são desejadas para eu ser professor, mas eu posso não ter alguma delas. Então eu me vejo como competente quando aquela habilidade X ou Y eu consigo praticar no meu dia a dia. E aquilo tem um sentido para mim. E eu vou procurando ajustar essas minhas competências de acordo com essas habilidades e com a resposta que a gente vai tendo também no cotidiano (D6).

Competência diz respeito a habilidade para desenvolver uma atividade, como também a autoridade que é dada dentro das instituições em que as funções vão sendo diversificadas, o que compete ao professor, o que compete ao aluno, o que compete à instituição. Então, para mim, competência diz respeito justamente à localização que cada um tem dentro do sistema e as funções que lhes são atribuídas justamente dentro desta organização, em que a pessoa responde por aquilo que faz, por aquilo que desenvolve, pela presença que tem (D7).

Nessa perspectiva, não é suficiente considerar apenas uma abordagem mais adequada à competência, é preciso ir além das contribuições relacionadas aos conhecimentos, habilidades e atitudes, chamados CHA, que, de acordo com Durand (2000), implica nas três dimensões da competência, onde o conhecimento se refere a saber o que e por que, e está relacionado à informação, que, processada e internalizada, torna-se conhecimento.

Entretanto, a literatura sobre o tema foca em ver o conceito de competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes: o conhecimento acumulado deve ser transformado em prática – habilidades, por meio de uma determinação para agir - atitude (Bergue, 2019).

Portanto, o período da pandemia representou um desafio no que diz respeito ao desenvolvimento de competências na comunicação, uso das tecnologias e interação social nas aulas. Porém, a adaptação às novas tecnologias e a busca por formas alternativas de interação proporcionaram aos professores a oportunidade de desenvolver suas capacidades de comunicação, o uso de ferramentas tecnológicas e adaptação à interação social virtual, em um cenário educacional em constante transformação.

Concluindo, essas competências adquiridas pelos docentes na comunicação, tecnologia e interação social durante as aulas remotas no período de pandemia são valiosas, uma vez que a utilização de tecnologias digitais e a interação virtual se tornaram parte essencial das práticas educacionais contemporâneas.

4.3 Competências de comunicação, tecnológica e socioemocional desenvolvidas na fase de ensino remoto

4.3.1 Competências de comunicação

As competências comunicativas recebem destaque nos estudos sobre competências relevantes para o trabalho docente. Os artigos analisados mencionam, especificamente, capacidades de comunicação entre as competências necessárias nesse contexto de ensino remoto, conforme a literatura tem apontado sobre essa dimensão (Souza-Silva *et al.*, 2018; Marques *et al.*, 2020; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021). Referem-se à habilidade de transmitir informações de forma adequada à situação e ao contexto de modo que o receptor possa entender claramente a informação (Mattar *et al.*, 2020).

Com a finalidade de identificar as competências de comunicação dos docentes em contexto de ensino remoto, questionou-se: “Descreva como foi realizada a comunicação professor e aluno durante o ensino remoto no período da pandemia covid-19? Quais foram as facilidades e dificuldades encontradas como professor na comunicação com os alunos no ensino remoto durante a pandemia covid-19?”.

A partir dos relatos, criou-se a categoria “**Fatores que interferiram na comunicação professor/ aluno**”. A análise qualitativa possibilitou a criação de cinco subcategorias denominadas: falta de familiaridade dos professores com as ferramentas e tecnologias, Infraestrutura de internet e tecnologia, falta de interação e feedback, problemas na comunicação, falta de contato físico e a presença de distrações no ambiente doméstico.

A primeira das subcategorias refere-se à **falta de familiaridade dos professores com as ferramentas e tecnologias** utilizadas para a realização das aulas online. Muitos tiveram que aprender a utilizar plataformas de videoconferências e outras ferramentas digitais em um

curto espaço de tempo, o que pode ter gerado insegurança e dificuldades na transmissão das informações, conforme mencionam as seguintes falas exemplificativas:

Eu tive tanta dificuldade que eu fui atrás de uma pessoa que fosse capaz de me ajudar, então ele abria o Google meet, e às vezes saía, depois voltava, eu não sabia fazer absolutamente nada, depois eu aprendi a fazer o link, a mandar e tudo mais, qualquer dificuldade ele tinha que estar no meu pé, porque senão, pronto, acabava a aula e eu não sabia fazer, foi muito difícil. A tecnologia para mim era muito estranha, eu não sabia, não tinha domínio da tecnologia, então isso aí foi uma grande dificuldade, como eu falei, eu precisei de ajuda, passei um mês todo o tempo com uma pessoa do meu lado, tive que pagar essa pessoa (D8).

Por outro lado, eu acho que o próprio estímulo, a própria ideia do estímulo, diante da frente da tela, muitas vezes tinha uma certa reserva, uma certa reserva para você se colocar diante da câmera. Pois quando você está em aula, você se coloca e muitas vezes, ao dar uma palestra, dar uma aula, diante de um público, que seria presencialmente, e diante do virtual, você acaba falando isso muito mecânico (D9).

Tais relatos reforçam a visão de Arruda (2020), ao relatar que o uso das tecnologias foi essencial para o desenvolvimento das aulas. Os professores tiveram que explorar recursos digitais, como apresentações em slides, vídeos, podcasts e jogos educativos, para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos. Isso permitiu que eles desenvolvessem habilidades de pesquisa, seleção e organização de informações, bem como o uso adequado das ferramentas tecnológicas.

Para Mattar *et.al.* (2020), o docente para obter uma comunicação eficaz precisa fornecer as informações requisitadas de maneira ágil e eficiente, redigir e-mails de maneira direta e objetiva, transmitindo claramente a mensagem ao destinatário e evitando interrupções ou falhas na comunicação, capacidade para dar um retorno constante, utilizando os canais de comunicação de forma efetiva.

A segunda subcategoria diz respeito à **infraestrutura de internet e tecnologia**, que nem sempre é ideal para todos os professores e alunos. Muitos podem não ter acesso a uma internet de alta velocidade ou a dispositivos adequados para participar das aulas online, o que acaba prejudicando a comunicação e o acesso à informação. Seguem algumas falas representativas dessa categoria:

A falta de acesso às ferramentas tecnológicas por parte de alguns alunos, porque alguns alunos são carentes, não tem condição, às vezes, de ter um computador, de ter uma internet de qualidade. Às vezes, alguns vêm para Teresina, mas volta pro interior, e a internet do interior não é boa, aí sempre vai ter oscilação na internet, na energia. E também a dificuldade para alguns professores que não tinham o hábito de usar essas ferramentas, porque tiveram que se reinventar e aprender a utilizar essas ferramentas (D1).

Eu acho que o maior problema, não só por mim, mas com todos os colegas que eu conversava no campus, era a dificuldade que os discentes tinham na internet. A

instituição, inclusive, reconheceu isso e andou distribuindo chips para alunos carentes. A maioria dos alunos, predominantemente, os discentes eram de municípios muito pequenos, alguns de zona rural, que a internet não tinha ou era muito ruim. Então, uma das questões que eles colocavam muito no processo de acompanhamento, tanto do assistir aulas, como a questão das atividades e tudo mais, era o não acesso à internet (D3).

As dificuldades, eu diria que são maiores, primeiro, pelo acesso dos alunos ao computador, acesso dos alunos ao celular, ou à internet de qualidade, que possibilite o acompanhamento das aulas. Então, essa é a principal dificuldade do ensino remoto, que é a precariedade dos alunos no acompanhamento das aulas, devido à falta de condições, de estrutura financeira, e também a internet sendo um problema para grande parte dos alunos, sobretudo da periferia, onde não há uma boa oferta de internet, ou, no meu caso também, na pós -graduação, sobretudo, alunos que moram no interior, que têm uma internet muito precária, e que também dificultava o acompanhamento das aulas (D5).

Eu acho que a maior dificuldade, no início, foi a gente ver como é que você muda. Até agora. É, de uma hora para a outra, assim, não teve um tempo, os nossos cursos não são pensados na modalidade EAD, né? Então, como é que você adapta isso daí? E a dificuldade maior que era do acesso dos alunos, porque é a conexão que cai, é conexão que é instável, é aparelho, mesmo, né? Celular e aparelho que é precário. Então, eu acho que a gente teve que, assim, contornar muito isso daí, né? (D6).

Uma dificuldade que no primeiro momento que eu encontrei foi de ter o acesso, por exemplo, ao Google Meet, que daqui a pouco caía, tinha que começar de novo, tinha que fazer assinatura, tinha que me habilitar aqui na universidade para usar o sistema da universidade, mas na verdade, de um lado, o sistema muito prático, mais no Google Meet mesmo, para colocar os conteúdos, fazer as apresentações, como também os alunos, e haver essa comunicação (D7).

De modo geral, em alguns casos, porque envolve a própria tecnologia, a internet. E muitos têm uma boa internet e outros não têm. Então, cria algum tipo de ruído na hora de transmitir essa comunicabilidade. De repente, a internet cai, tem uma transmissão e você tem que voltar, e às vezes não dá para voltar novamente. O próprio entendimento, se você não tiver um bom recurso tecnológico, um bom computador, uma boa câmera, não tiver lá um bom fone de ouvido, um bom controle de áudio no computador, essa comunicação automaticamente fica um pouco comprometida. O tempo de retorno das informações depende também dessas ferramentas (D9).

A metade dos entrevistados relataram essa dificuldade de acesso aos dispositivos tecnológicos importantes para a comunicação no ensino remoto. Tais achados corroboram com Miranda (2012), afirmando que uma das preocupações dos docentes é com relação aos alunos e suas famílias, sobretudo os menos favorecidos, que não dispunham dos recursos tecnológicos necessários para o acompanhamento das aulas.

Na terceira subcategoria, a **falta de interação e feedback** dos alunos durante as aulas remotas, no qual prejudica o processo de ensino-aprendizagem, o qual necessita de uma comunicação clara e interativa. Em um ambiente presencial, há uma troca constante de informações entre professores e alunos, o que facilita o processo de aprendizagem. Nas aulas online, esse processo pode ser mais difícil, pois a interação é limitada e o professor pode ter

dificuldades em entender se os alunos estão compreendendo os conteúdos. Seguem falas relacionadas a essa categoria:

Atrapalhava, às vezes atrapalhava a questão dos horários, como o cara tinha um Whatsapp, ele manda mensagem 10 da noite, é a hora que ele lembra que tem que fazer as atividades, enfim, mas isso por um lado denota um problema de distinção entre horário de trabalho e horário de repouso, mas por outro lado também denota que os alunos têm uma certa proximidade, uma certa abertura, ele se sente autorizado, por exemplo, a entrar em contato contigo a qualquer momento (D2).

A dificuldade é que, primeiro, a gente não poderia exigir que os alunos ficassem com a imagem ali. Até porque, por uma questão técnica, se todos os alunos fossem estar com vídeo e tal, a questão da internet e a facilidade de ter queda, de bloquear, era maior. Então, não havia essa exigência. E muitos alunos realmente não tinham esse desejo de estar mostrando a sua imagem. Então, tinha que respeitar. Basicamente ficava eu, porque era o professor que tinha que ficar com a imagem, e os demais alunos ficavam ali. Na verdade, era só a voz. Na verdade, eles também praticamente não perguntavam, não falavam. Então, caiu muito essa parte dialógica. Ela praticamente não aconteceu com o ensino remoto. Eu fiquei ali falando sozinho-Monólogo. E sem saber realmente se esse aluno estava me escutando (D4).

Então, esse retorno, esse feedback era um problema porque há alguns mais ativos, outros menos ativos, tanto pelo whatsapp, como no ensino remoto, via plataformas, Google Meet, por exemplo. Então, é um exemplo que eu acho que vamos abordar mais adiante, que é justamente, no máximo, que havia os alunos ligando o microfone, não havia ligar a câmera. Então, isso também é uma forma de retorno, uma forma de contato, mas eu diria que esse é um problema do feedback, do retorno, que impossibilita (D5).

Eu diria que ainda tem mais uma dificuldade, que na verdade é uma complicação da facilidade encontrada, já que os alunos agora têm acesso direto aos professores, via Whatsapp, via telefone, esse contato, se por um lado foi facilitado, por outro também gera uma sobrecarga ao professor, já que os alunos agora podem entrar em contato, de manhã, tarde, noite, de madrugada, enviar mensagem de voz, e isso sobrecarrega o professor nas atividades docentes e de acompanhamento (D5).

Outra dificuldade também, é você não saber se estão te acompanhando, se não estão, se leram, se entenderam a leitura, porque a interação, às vezes, era muito limitada. Sempre as mesmas pessoas que acabavam interagindo. E o horror da pandemia. E aí, um que ficava doente, perdia pai, perdia alguém da família. Foi um desafio. E a gente teve que aprender como é que fazia (D6).

Com relação ao retorno dos alunos, se colocavam de maneira, como é que eu posso dizer, às vezes, eu precisava mandar muitas mensagens para obter resposta, às vezes havia alunos que desapareciam completamente, fulano, cadê você, você não apareceu, você não deu notícia, nessas comunicações pessoais, e um ou outro procurava responder, dando a eles prazo para poder entregar os trabalhos, havia sempre uma tentativa de não perder, de não perder, de ajudá-los, de aproximação (D7).

Não tinha nenhuma ou quase nenhuma comunicação, muito elementar a comunicação, eu tinha insegurança, não sabia quem estava em sala de aula, não sabia, o desenvolvimento da própria aula ficou mais ou menos truncado, porque a gente, o choque de estar falando apenas em frente a um computador, não tinha comunicação com os alunos, não conseguíamos fazer uma discussão razoável, não tínhamos pouca, muitíssima pouca interação (D8).

Não tem como fugir muito dessa mecanicidade. A mecanicidade diante da tecnologia eu acho que é meio óbvia. Então isso, se a proposta da sala de aula é ter uma relação dialógica, isso compromete também, eu creio, esse processo dialógico de troca. É tão

tal que tem alunos, por exemplo, que não abriam a câmera, a gente pedia, mas ninguém vai obrigar nada. Então alguns ficavam lá simplesmente de um modo muito passivo, aquele avanço que a gente tinha de um aluno passivo para ativo, talvez com a tecnologia a gente regrediu um pouco (D9).

Todos os participantes relataram essa dificuldade, a falta de interação presencial, que pode afetar a qualidade das relações sociais e o engajamento dos alunos. Tais achados corroboram com o exposto por Antonelli *et al.* (2012), ao relatarem que os docentes precisam desenvolver a capacidade de escutar, analisar, compreender e comunicar-se mediante diferentes métodos, além de saber utilizar o feedback de forma apropriada para promover a interação com os alunos.

A quarta subcategoria, abrange a discussão sobre os **problemas na comunicação**, em que são destacados os elementos que prejudicam a fluidez, incluindo as dificuldades de interpretação decorrentes do uso de meios de comunicação à distância. Além disso, em determinadas situações, a falta de familiaridade com o aluno também pode ser um fator prejudicial, conforme se apresenta nas seguintes falas exemplificativas:

Muitos alunos estavam no meio da aula, a internet caía, eles deixavam de assistir a aula. Depois diziam, ah, professor, minha internet caiu. Professor, eu não pude assistir a aula porque eu estava sem internet. Professor, eu só tenho um celular, é o da minha mãe. Além da questão da internet, lá nós tínhamos alunos muito empobrecidos, muito vulneráveis, que não tinham sequer um aparelho para usar (D3).

Outra dificuldade, para encerrar, é que durante a aula do ensino remoto, a dificuldade do professor em manter a atenção do aluno, já que durante as aulas também há uma espécie de quebra de concentração ou uma comunicação muito fragmentada, muito típica da nossa época, que não é construtiva e, pelo contrário, atrapalha a aprendizagem, atrapalha a comunicação, no final das contas, porque pode gerar ruídos na comunicação (D5).

Os docentes mencionaram em suas falas essa preocupação com a fluidez e interpretação das informações por conta dos desvios de comunicação à distância. Tais relatos corroboram com Mattar *et al.* (2020), onde afirma ser necessário redesenhar esse processo de comunicação para o contexto ensino remoto, de modo que seja possível a compreensão da mensagem transmitida.

Por sua vez, a quinta subcategoria, relaciona a **falta de contato físico e a presença de distrações no ambiente doméstico** dos alunos também podem ter contribuído para a dificuldade na comunicação e no engajamento nas aulas remotas, conforme ilustram as seguintes falas:

Nas ciências humanas, de modo geral, o contato, a presença ainda é algo importante, a gente viu que teve muita perda de aprendizagem, seja no ensino superior, seja no ensino básico, por conta dessa necessidade do convívio. Parte da nossa aprendizagem tem a ver também com o processo mais afetivo, mais de envolvimento, de conversa,

de troca. Eu costumo brincar com os meninos, principalmente os meninos e as meninas da Pós-graduação, que os aprendizados mais significativos é aquela discussão que você tem sentado no banco ali tomando café com alguém. A sala de aula, claro, você tem a oferta ali do conteúdo formal e tal, mas a fixação daqui e dali precisa de um complemento, que é esse convívio, essa troca, essa conversa. Que é extra-classe. E aí, assim, isso prejudicou bastante no período pandêmico a barreira da tecnologia, você não convive com, não cria uma proximidade maior (D2).

Outra dificuldade é a ausência do contato físico com os alunos, a ausência da convivência com os alunos, já que, na minha perspectiva, uma aula é muito além do que meramente transmissão de conhecimentos. Então, uma conversa, um contato, uma sensibilidade, os corredores ou fora da aula, enfim, é importante como complementar nessa vivência pedagógica, de modo que a pandemia de Covid nos privou dessa convívio. Também entre os alunos em si, que perderam o contato, perderam a conversa, perderam essas relações que são sempre enriquecedoras antes da aula, durante a aula, depois da aula (D5).

Mas é a dificuldade que você vai desenvolvendo depois para se relacionar com as pessoas presencialmente, com cara a cara. Porque houve alunos que eu só fui conhecer dois anos depois. Eu só via ali um nome, uma coisa, raramente uma voz. Então, você fica dois anos com uma pessoa sem saber quem é. Vem de lá uma bolinha com uma letra. Às vezes, eles botavam uma foto, mas a foto as vezes era de uma personagem de mangá, era do cachorro, não sei o quê. E então, mesmo você pedindo. Ah, professor, a minha câmera é ruim. Ah, tô sem câmera, não abre. Então, eu acho que essa virtualização excessiva, de você nem saber com quem você tá falando, isso prejudicou. Pra mim, foi uma dificuldade bem grande, porque eu gosto de ver as pessoas (D6).

Essa comunicação era feita a partir do SIGAA. Eu abria o computador, mandava o link para os alunos para a sala de aula, eles abriam a aula, se apresentavam assim, daqui a pouco saíam, não tinha uma presença confirmada e eu não tinha outro jeito, outra forma de fazer, era só isso mesmo, só tinha essa possibilidade (D8).

Os docentes entrevistados relataram sobre a ausência de uma comunicação e interação presencial, que impedem o desenvolvimento do ensino de qualidade. Tais achados corroboram com o exposto por Santos (2020), que expõe a perda de aspectos importantes na comunicação por videoconferência, como expressões faciais, tom de voz e gestos físicos corporais.

Por outro lado, outras respostas consideram que a comunicação no ensino remoto não apresentaram dificuldades ou então foi facilitada pela disponibilidade de utilização de diferentes ferramentas para a comunicação. As seguintes falas referem-se a essa percepção:

Inicialmente eu comecei usando o aplicativo da RNP, que era um aplicativo oficial que a universidade faz parte, só que por exemplo, para celular é muito pesado, então como o celular, a internet do celular não é boa, o cara não conseguia abrir o aplicativo no celular, tinha que usar o Google Meet, que é o mais leve e terminou sendo o aplicativo padrão para a maioria das atividades que a gente desenvolveu, porque ele é mais prático, mais leve, quase todo mundo tinha sua conta Google, então facilitou nesse sentido essa comunicação inicial (D2).

Claro, se a gente for falar de facilidade, eu teria que dizer assim, tudo bem, não tenho que me deslocar da minha casa, não tenho que correr o risco de acontecer algum acidente, como se estivesse presencial. Ficava ali restrito no âmbito da residência. Isso, de certa forma, causava uma certa economia de gasto de

combustível, de tudo. Então, eu vi facilidade nesse sentido. Se eu posso falar de facilidade (D4).

Durante o ensino remoto, como eu falei, a comunicação mais direta fora da sala de aula era feita pelo whatsapp. Inclusive, essa ferramenta continua até hoje, após a pandemia, após o ensino remoto, porque o whatsapp da turma substitui, de certa forma, a lista de e-mails ao turno, e essa ferramenta é mais fácil de acessar, é mais próxima aos alunos, do que, por exemplo, enviar as notícias via sigaa, via sistema da universidade. Então, eu faço isso, e acho que todos os professores também fazem, que no primeiro dia de aula já se cria um grupo de whatsapp da turma, e isso substitui grande parte da comunicação que era feita via sigaa (D5).

Aí vinham aquelas questões, assim, meio que para reforçar o processo. Ah, você economiza, porque você não precisa ficar saindo da sua casa. Você economiza em transportes, você economiza em lanchar fora de casa, você economiza em tempo, né? Então, teoricamente, você tem isso como uma facilidade. Você está dentro da sua casa, não precisa ficar pensando em roupa, né? Bota uma bermuda, uma camisa bonitinha, porque só se ver até o peito, né? (D6).

A facilidade, talvez, uma delas, quando acontecia um evento, uma palestra, você não precisa mais se deslocar de um Estado para o outro. Eu acho que talvez uma grande vantagem da tecnologia, transmissão, como a gente falou aqui, um evento que acontece em São Paulo, no Rio, com alguns intelectuais que você tem pouca oportunidade de ver, de observar, de estar próximo presencialmente, você tem lá na transmissão (D9).

Diante desses desafios e dificuldades, é importante que os professores busquem se adaptar às novas tecnologias e estratégias de ensino online, além de estabelecer uma comunicação clara e eficiente com os alunos. O uso de recursos audiovisuais, a criação de atividades interativas e a promoção de espaços de discussão podem ajudar a superar as dificuldades na comunicação e proporcionar um ambiente de aprendizagem mais efetivo durante as aulas remotas.

Como competências comunicativas que são necessárias ao docente em contexto de ensino remoto, os entrevistados mencionam:

1-Utilizar e adaptar às novas tecnologias e estratégias de ensino online- Aqueles que já haviam ministrado cursos online ou participado de capacitações nessa área puderam aplicar seus conhecimentos e habilidades no ambiente remoto, adaptando suas metodologias de ensino para o novo formato, com destaque para o uso de recursos audiovisuais, a criação de atividades interativas e a promoção de espaços de discussão.

2-Promover interação e feedback- Muitos tiveram que aprender a utilizar plataformas de videoconferências, plataformas de aprendizagem virtual, e-mails, chats e redes sociais, desempenhando um papel crucial nesse processo.

Segue o quadro-resumo das competências comunicativas indicadas como necessárias pelos participantes da pesquisa:

Quadro 9 – Competências relacionadas à comunicação no ensino remoto

SUBCATEGORIAS	COMPETÊNCIAS	FALAS DOS ENTREVISTADOS
---------------	--------------	-------------------------

	DE COMUNICAÇÃO	
<p>1- Falta de familiaridade dos professores com as ferramentas e tecnologias</p> <p>2- Infraestrutura de internet e tecnologia</p> <p>3- Falta de interação e feedback</p> <p>4- problemas na comunicação</p> <p>5- falta de contato físico e a presença de distrações no ambiente doméstico</p>	<p>1-Utilizar e adaptar às novas tecnologias e estratégias de ensino online</p>	<p>Observou-se que não havia dificuldade no entendimento dos alunos ao utilizar essas trocas de e-mail, porque, hoje em dia, o uso dessas ferramentas tecnológicas, tanto para os professores quanto para os alunos, é algo bem acessível e é algo que eles já utilizam constantemente no seu dia a dia, então não tem essa dificuldade (D1).</p> <p>Bom, as ferramentas digitais, elas facilitam algumas coisas, além de você conseguir, por exemplo, integrar alunos que estão distantes. Porque muita gente, por exemplo, voltou para sua casa no interior, nem todo mundo é de Teresina, então isso cria uma facilidade do cara participar da atividade onde ele estiver (D2).</p> <p>Então, acaba que eu priorizo o grupo de whatsapp para, por exemplo, enviar alguma notícia, ou enviar algum arquivo, alguma informação, sobretudo os arquivos para os alunos. Isso é uma facilidade que realmente melhora a nossa comunicação com os alunos, e hoje eu acho que vai virar regra em todas as turmas (D5).</p> <p>Se tirar o Whatsapp do mundo hoje, acho que ninguém mais se fala. Então, eu acho que foi facilitado pelo Whatsapp e foi facilitada por conta dessa garotada que já nasceu em cima de computador, que já nasceu em cima de redes virtuais (D6).</p>
	<p>2- Promover interação e feedback</p>	<p>A gente não podia exigir que os alunos ficassem com a imagem ali. Basicamente ficava eu, porque era o professor que tinha que ficar com a imagem, e os demais alunos ficavam ali. Na verdade, era só a voz, eles também praticamente não perguntavam, não falavam. Então, caiu muito essa parte dialógica. Ela praticamente não aconteceu com o ensino remoto. Eu fiquei ali falando sozinho-Monólogo. E sem saber realmente se esse aluno estava me escutando (D4).</p> <p>Então, esse retorno, esse feedback era um problema porque há alguns mais ativos, outros menos ativos, tanto pelo</p>

		<p>whatsapp, como no ensino remoto, via plataformas, Google Meet, por exemplo D5).</p> <p>Com relação ao retorno dos alunos, se colocavam de maneira, como é que eu posso dizer, às vezes, eu precisava mandar muitas mensagens para obter resposta, às vezes havia alunos que desapareciam completamente, fulano, cadê você, você não apareceu, você não deu notícia, nessas comunicações pessoais, e um ou outro procurava responder, dando a eles prazo para poder entregar os trabalhos, havia sempre uma tentativa de não perder, de ajudá -los, de aproximação (D7).</p> <p>A mecanicidade diante da tecnologia eu acho que é meio óbvia. Então isso, se a proposta da sala de aula é ter uma relação dialógica, isso compromete também, eu creio, esse processo dialógico de troca. É tão tal que tem alunos, por exemplo, que não abriam a câmera, a gente pedia, mas ninguém vai obrigar nada. Então alguns ficavam lá simplesmente de um modo muito passivo, aquele avanço que a gente tinha de um aluno passivo para ativo, talvez com a tecnologia a gente regrediu um pouco (D9).</p> <p>Muitos alunos estavam no meio da aula, a internet caía, eles deixavam de assistir a aula. Depois diziam, ah, professor, minha internet caiu. Professor, eu não pude assistir a aula porque eu estava sem internet. Professor, eu só tenho um celular, é o da minha mãe (D3).</p> <p>Outra dificuldade é que durante a aula do ensino remoto, a dificuldade do professor em manter a atenção do aluno, já que durante as aulas também há uma espécie de quebra de concentração ou uma comunicação muito fragmentada, muito típica da nossa época, que não é construtiva e, pelo contrário, atrapalha a aprendizagem, atrapalha a comunicação, no final das contas, porque pode gerar ruídos na comunicação (D5).</p> <p>Parte da nossa aprendizagem tem a ver também com o processo mais afetivo,</p>
--	--	--

		<p>mais de envolvimento, de conversa, de troca. Eu costumo brincar com os meninos, principalmente os meninos e as meninas da Pós-graduação, que os aprendizados mais significativos é aquela discussão que você tem sentado no banco ali tomando café com alguém (D2).</p> <p>Atrapalhava, às vezes atrapalhava a questão dos horários, como o cara tinha seu Whatsapp, ele manda mensagem 10 da noite, é a hora que ele lembra que tem que fazer as atividades, enfim, mas isso por um lado denota um problema de distinção entre horário de trabalho e horário de repouso (D2).</p> <p>Uma dificuldade, que na verdade é uma complicação da facilidade encontrada, já que os alunos agora têm acesso direto aos professores, via Whatsapp, via telefone, esse contato, se por um lado foi facilitado, por outro também gera uma sobrecarga ao professor, já que os alunos agora podem entrar em contato, de manhã, tarde, noite, de madrugada, enviar mensagem de voz, e isso sobrecarrega o professor nas atividades docentes e de acompanhamento (D5).</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados das entrevistas (2023)

Nas entrevistas, as dificuldades de comunicação durante o ensino remoto foram mencionadas pelos participantes, na qual estão inseridas a falta de familiaridade dos professores com as ferramentas e tecnologias, a infraestrutura de internet e tecnologia, a falta de interação e feedback, como também problemas na comunicação, a falta de contato físico e a presença de distrações no ambiente doméstico.

Como competências comunicativas que são necessárias ao docente em contexto de ensino remoto, os entrevistados mencionam: 1- utilizar e adaptar às novas tecnologias e estratégias de ensino online; 2- promover interação e feedback.

Portanto, diante do exposto, conclui-se que os docentes neste contexto de ensino remoto, desenvolveram competências de comunicação, pois aprenderam como utilizar as tecnologias e estratégias de ensino online, assim como, promover interação e feedback, necessários para a comunicação online. O processo de comunicação no ensino remoto exigia a utilização de dispositivos eletrônicos e tecnológicos por parte do docente, que nesse momento obteve suporte institucional para sua utilização por meio de cursos, fazendo uso do sigaa,

wattsap, email, telegram, google meet, entre outros. Isto é corroborado com Mattar *et al.* (2020), onde os autores apresentam, o conceito de competência de comunicação, no âmbito da educação à distância, expondo que as abordagens teóricas e metodológicas do processo de ensino, priorizam a interação e diálogo como essenciais no ensino online.

4.3.2 Competências tecnológicas

As competências ‘tecnológicas’ referem-se a competências de saber relacionar-se e comunicar-se por meio das tecnologias, a capacidade de interagir através de dispositivos eletrônicos numa sociedade sob o domínio da informação (Borges, 2018). Referem-se à capacidade de compreensão das ferramentas tecnológicas, de como usá-las e da situação adequada para empregar cada uma delas (Arruda 2020).

Assim, é necessário o conhecimento em tecnologia da informação para aprimorar o processo de ensino, utilizando novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, com atualização constante em termos tecnológicos, explorando novos ambientes tecnológicos de aprendizagem, e preparo do material didático de apoio às atividades do curso utilizando as tecnologias da informação e comunicação (Petri; Gallon; Vaz, 2018; Souza-Silva *et al.*, 2018; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Schmitt; Bugalho; Kruger, 2021; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Batista; Pereira, 2022; Serpe; Caciatori; Fernandes, 2022).

Com a finalidade de identificar as competências tecnologias dos docentes no ensino remoto, os participantes foram submetidos as seguintes questões: “Como as ferramentas tecnológicas contribuíram em sala de aula para o ensino remoto no período da pandemia covid-19? Quais as facilidades e dificuldades do professor na utilização das ferramentas tecnológicas no ensino remoto durante a pandemia covid-19?”. Os relatos dos entrevistados geraram a categoria “**Motivos que dificultaram a utilização das ferramentas tecnológicas**”. A análise qualitativa possibilitou a criação de três subcategorias denominadas: infraestrutura de internet e tecnologia, dificuldades do docente em utilizar as ferramentas tecnológicas e interação social por meios tecnológicos.

A primeira das subcategorias refere-se à **infraestrutura de internet e tecnologia**, que nem sempre é ideal para todos os professores e alunos. Muitos podem não ter acesso a internet de alta velocidade ou a dispositivos adequados para participar das aulas online, o que acaba prejudicando a comunicação e o acesso à informação. As seguintes falas ilustram essa dimensão:

A questão da estrutura que, às vezes, não se encontra na própria universidade, o aluno não tem, às vezes, uma internet de boa qualidade, não tem um computador ou, às vezes, mesmo um celular de qualidade. Pessoas que moram no interior, que

também a internet é bem ruim, igual a nossa aqui também em Teresina, às vezes, também não é boa (D1).

Desde o acesso à internet ao acesso a um aparelho decente (bom). O ideal que suportasse os recursos que você estava utilizando. A maioria dos recursos era o celular. O celular não é um dos melhores recursos, até porque ele é pequenininho. Uma tela pequena e o ideal seria se você tivesse um computador com uma tela grande, que desse para você, até para não cansar a vista (D2).

Eu acho que se a gente pegar do ponto de vista ideal, se a gente supor uma internet rápida, disponível, os professores com equipamentos adequados, os alunos com equipamentos adequados, a gente treinados para isso (D3).

As dificuldades, eu diria que são maiores, pelo acesso dos alunos ao computador, acesso dos alunos ao celular, ou à internet de qualidade, que possibilite o acompanhamento das aulas. Então, essa é a principal dificuldade do ensino remoto, que é a precariedade dos alunos no acompanhamento das aulas, devido à falta de condições, de estrutura financeira, e também a internet sendo um problema para grande parte dos alunos, sobretudo da periferia (D5).

Então, eu acho que se a gente pensar em dificuldades técnicas, então era a internet precária por parte dos alunos, porque a minha, por exemplo, eu pago uma boa conexão, eu nunca tinha problema. Mas na parte deles, sim. E não só a qualidade da conexão, mas dos aparelhos utilizados, isso é um fator limitante. Porque a gente sabe que quanto mais essas tecnologias melhoram, mais elas exigem do hardware. Então, se o seu aparelho não é bom, você não consegue entrar. Por isso que eu até, como eu te disse antes, eu tive que deixar de usar a RNP pra ir pro Google meet, porque a plataforma Google meet é mais leve pra trabalhar no celular. Mas no interior era mais impossível ainda. Tinha uma aluna, eu me lembro, que ela assistia, pra ela conseguir assistir e pegar o sinal, ela ficava em cima de uma árvore, porque ela morava em um local longe, e aí ela precisava subir nessa árvore porque aí ela conseguia jogar (D6).

Uma dificuldade que no primeiro momento que eu encontrei foi de ter o acesso, por exemplo, ao Google Meet, que daqui a pouco caía, tinha que começar de novo, tinha que fazer assinatura, tinha que me habilitar aqui na universidade para usar o sistema da universidade, mas na verdade, de um lado, o sistema muito prático, para botar os, mais no Google Meet mesmo, para colocar os conteúdos, fazer as apresentações, como também os alunos, e haver essa comunicação (D7).

Envolve a própria tecnologia, a internet. E muitos têm uma boa internet e outros não têm. Então, cria algum tipo de ruído na hora de transmitir essa comunicabilidade. De repente, a internet cai, tem uma transmissão e você tem que voltar, e às vezes não dá para voltar novamente. O próprio entendimento, se você não tiver um bom recurso tecnológico, um bom computador, uma boa câmera, não tiver lá um bom fone de ouvido, um bom controle de áudio no computador, essa comunicação automaticamente fica um pouco comprometida (D9).

Nos relatos dos participantes, a maioria menciona essa subcategoria como um de seus desafios. Nem todos os professores e alunos possuíam acesso adequado à internet e dispositivos eletrônicos, o que dificultava a participação igualitária.

Na segunda subcategoria, estão relacionadas às **dificuldades do docente em utilizar as ferramentas tecnológicas**, ilustradas nas seguintes falas:

Então isso aí foi mais uma dificuldade para mim em termos de conviver com a tecnologia. Eu tive tanta dificuldade que eu fui atrás de uma pessoa que fosse capaz de me ajudar, então ele abria o Google meet, e às vezes saía, depois voltava, eu não

sabia fazer absolutamente nada, depois eu aprendi a fazer o link, a mandar e tudo mais, qualquer dificuldade ele tinha que estar no meu pé, porque senão, pronto, acabava a aula e eu não sabia fazer, foi muito difícil (D8).

A universidade disponibilizou alguns eventos, oficinas, para explicitar essas ferramentas, para mostrar essas ferramentas que eu participei desses eventos. Também tive a ajuda, nesse caso, de um professor, que eu acho que ele teve uma sensibilidade maior, no sentido de que ele viu que muitos desses eventos que a universidade estava disponibilizando não estavam conseguindo chegar aos professores, na sua maioria. Porque por mais que o instrutor quisesse, era uma coisa muito teórica para a gente, e a gente tinha que ter realmente essa figura de alguém ali do nosso lado, para a gente ir mexendo na ferramenta e ir fazendo. Esse professor simplificou a coisa de tal maneira que permitiu que você sozinho pudesse fazer a aula acontecer (D5).

Sem essas ferramentas não teria como acontecer. O que aconteceu foi que as ferramentas existem, mas boa parte dos professores não tinham a habilidade para manipulá-las. Então, teve professor que realmente não teve como fazer acontecer a aula remota. Teve professor que, inclusive, o meu orientador lá do doutorado, logo em seguida, a questão da pandemia, eu fiquei sabendo que ele se aposentou. Eu suspeito que ele se aposentou exatamente porque ele antecipou a aposentadoria dele porque ele não tinha esse perfil para o ensino remoto (D4).

Os participantes em suas falas citam essa subcategoria, pois com as aulas online, professores tiveram que aprender e se adaptar ao uso de diferentes ferramentas tecnológicas, como plataformas de videoconferência, compartilhamento de tela, aplicativos de mensagens e plataformas de aprendizado online. Eles adquiriram capacidades técnicas para utilizar essas ferramentas de forma eficiente, reforçando assim, os estudos de Bolzan e Vendruscolo (2021), referente às tecnologias, verificando que há dificuldades dos professores para operacionalizar essas competências tecnológicas e para aplicar conhecimentos de tecnologia da informação e das teorias de ensino e aprendizagem.

Por sua vez a terceira subcategoria é caracterizada pela dificuldade do docente na **interação social por meios tecnológicos**. As falas a seguir referem-se a esta dimensão:

Outra dificuldade, para encerrar, é que durante a aula do ensino remoto, a dificuldade do professor em manter a atenção do aluno, já que durante as aulas também há uma espécie de quebra de concentração ou uma comunicação muito fragmentada, muito típica da nossa época, que não é construtiva e, pelo contrário, atrapalha a aprendizagem, atrapalha a comunicação, no final das contas, porque pode gerar interferência no sinal (D5).

Porque as redes elas dispersam demais. Então, quando você estava ali, às vezes eu brincava você é um Allan Kardec agora. João está presente. Manifeste -se. Porque às vezes você via a bolinha da pessoa, mas a pessoa não estava ali. Ou ela estava vendo alguma outra coisa. Estava comendo. E aí você chamava, chamava. Às vezes ia fechar a sala e a pessoa continuava ali. Bom, não assistiu aula, não sei o que está acontecendo. Então, eu acho que isso é um desafio que a gente tem hoje (D6).

A relação ficava difícil, nesse sentido, por não saber se ele estava ouvindo ou não, embora aqueles que eu chamava, procurassem responder, embora um dissesse, professor, eu sou desculpe, estava na cozinha fazendo a comida, não tem ninguém em casa, professor, não posso abrir a câmera porque está quebrada, professor, não posso abrir o áudio porque o cachorro está latindo, uma série de coisas, era muito,

nesse sentido, divertido, porque cada encontro era muito próprio, as coisas não eram do mesmo jeito, não (D7).

Uma das dificuldades é que os alunos não abriam a câmera, os alunos, eu ficava sempre com a minha câmera aberta, e os alunos não abriam a câmera, ficavam, e para fazê-los participar durante a aula, de vez em quando, eu parava os conteúdos e ficava dizendo, fulano, cadê você, fulano, cadê você, para que houvesse essa resposta da parte deles (D9).

Essa subcategoria foi bastante mencionada pelos entrevistados, pois refere-se a interação social virtual. Com as aulas online, professores e alunos tiveram que se adaptar à interação social virtual, aprendendo a se comunicar de forma adequada e respeitosa por meio de ferramentas digitais. Eles puderam desenvolver habilidades de escuta ativa, empatia e resolução de conflitos em um contexto virtual. Assim, coaduna-se com o pensamento de Serpe *et al.* (2022), que cita as competências de um bom docente, ao possuir conexão entre teoria e prática, conhecimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e interação professor-aluno.

Ainda com relação a aspectos do ensino remoto e competências docentes ligados à tecnologia, evidencia-se algumas respostas que consideraram não haver dificuldades nesse processo. Seguem as falas que demonstram essa realidade:

As facilidades que posso citar são a questão da comunicação rápida. A questão, se você souber usar todas as ferramentas que são oferecidas para se tornar uma aula mais interessante, uma aula enriquecedora, uma aula onde o aluno possa interagir, possa participar, para fugir do tradicional e não ser uma aula monótona, essas são as contribuições (D1).

Então, as facilidades da utilização têm a ver com esse conhecimento que o professor tem. Então, quanto maior o conhecimento, mais fácil ele consegue manipular uma série de recursos, Google Meet, Zoom, o próprio Facebook que permite abrir salas, enfim, isso facilitava a comunicação com os alunos (D2).

Eu acho que elas foram fundamentais. Eu acho que se a gente pegar do ponto de vista ideal, se a gente supor uma internet rápida, disponível, os professores com equipamentos adequados, os alunos com equipamentos adequados, a gente treinados para isso. Evidentemente, eu sei que sobretudo os professores mais jovens, eles têm uma maior habilidade com o uso de ferramentas e provavelmente para eles foi bem mais fácil lidar do que para esses professores, diria, com maior experiência, mais antigos como eu. Se a gente pega do ponto de vista ideal, as ferramentas são maravilhosas, sem dúvida nenhuma, funcionais. Eu mesmo participei de muitas lives, participei de muitas bancas utilizando as ferramentas e foi extremamente funcional (D3).

As ferramentas, elas, de fato, contribuíram. Nesse momento, elas foram decisivas, na verdade, as ferramentas, para acontecer esse ensino remoto. Sem essas ferramentas não teria como acontecer. O que aconteceu foi que as ferramentas existem, mas boa parte dos professores não tinham a habilidade para manipulá-las (D4).

Durante o ensino remoto, a comunicação mais direta fora da sala de aula era feita pelo whatsapp e isso era uma vantagem para os nossos professores. Inclusive, essa ferramenta continua até hoje, após a pandemia, após o ensino remoto, porque o whatsapp da turma substitui, de certa forma, a lista de e-mails da turma, e essa

ferramenta é mais fácil de acessar, é mais próxima aos alunos, do que, por exemplo, enviar as notícias via sigaa, via sistema da universidade. Então, eu faço isso, e acho que todos os professores também fazem, que no primeiro dia de aula já se cria um grupo de whatsapp da turma, e isso substitui grande parte da comunicação que era feita via sigaa. Então, acaba que eu priorizo o grupo de whatsapp para, por exemplo, enviar alguma notícia, ou enviar algum arquivo, alguma informação, sobretudo os arquivos para os alunos. Isso é uma facilidade que realmente melhora a nossa comunicação com os alunos, e hoje eu acho que vai virar regra em todas as turmas (D5).

A facilidade é porque eu sempre deixei disponível o meu telefone, seja no grupo da disciplina, seja pessoalmente, particularmente. Vocês estão à vontade. Pode ligar, mandar mensagem, a hora que quiser (D6).

Além do que nós falamos, dessa quebra do espaço geográfico, ou seja, de um evento que acontece em outro Estado, e você reduz isso no espaço virtual. Reduz do ponto de vista positivo. Você coloca isso do ponto de vista virtual. Mas a própria agilidade, o acesso rápido do conteúdo, das práticas, da própria aula (D9).

Portanto, com o fechamento das escolas e a implementação de medidas de distanciamento social, foi necessário adotar soluções online para manter o contato entre alunos e professores, e as tecnologias como videoconferências, plataformas de aprendizagem virtual, e-mails, chats e redes sociais desempenharam um papel crucial nesse processo. As videoconferências se tornaram uma ferramenta comum para aulas ao vivo, reuniões, discussões e debates. Professores e alunos puderam se conectar virtualmente, compartilhando informações, tirando dúvidas e mantendo o engajamento acadêmico. As plataformas de aprendizagem virtual também foram amplamente utilizadas, permitindo a disponibilização de materiais didáticos, atividades, avaliações e fóruns de discussão. Os alunos puderam acessar o conteúdo de forma assíncrona, adequando suas rotinas de estudo de acordo com as necessidades individuais. Além disso, a comunicação por meio de e-mails, chats e redes sociais permitiu a troca de informações, esclarecimento de dúvidas e até mesmo a interação social entre os participantes. Os professores puderam compartilhar orientações e feedbacks, enquanto os alunos puderam fazer perguntas e buscar apoio sempre que necessário, corroborando com os estudos de Borges (2018), no qual o autor expõe as competências tecnológicas relacionadas ao conhecimento de comunicar-se e relacionar-se por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis.

As competências tecnológicas são destacadas nas entrevistas como importantes na atuação do docente em contexto de ensino remoto. Como competências tecnológicas, os entrevistados destacam:

1. Capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para a comunicação, a relação interpessoal, e agregar novos conhecimentos. Segue quadro-resumo das competências tecnológicas mencionadas nas entrevistas:

Quadro 10– Competências relacionadas às tecnologias no ensino remoto

SUBCATEGORIAS	COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS	FALAS DOS ENTREVISTADOS
<p>1- infraestrutura de internet e tecnologia</p> <p>2- dificuldades do docente em utilizar as ferramentas tecnológicas</p> <p>3- Interação social por meios tecnológicos</p>	<p>1-Capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para a comunicação</p>	<p>Então, as facilidades da utilização têm a ver com esse conhecimento que o professor tem. Então, quanto maior o conhecimento, mais fácil ele consegue manipular uma série de recursos, Google Meet, Zoom, o próprio Facebook que permite abrir salas, enfim. E isso facilitava a comunicação com os alunos, facilitava o melhor ensino e aprendizagem (D2).</p> <p>Se a gente pega do ponto de vista ideal, as ferramentas são maravilhosas, sem dúvida nenhuma, funcionais. Eu mesmo participei de muitas lives, participei de muitas bancas utilizando as ferramentas e foi extremamente funcional. Eu acho que o problema não são as ferramentas (D3).</p> <p>As ferramentas, elas, de fato, contribuíram. Nesse momento. Elas foram decisivas, na verdade, as ferramentas, para acontecer esse ensino remoto. Sem essas ferramentas não teria como acontecer (D4).</p> <p>Mas eu sei que tem professores que se deram muito bem, porque já eram professores mais novos, que já tinham o perfil desse mundo tecnológico e que, portanto, para eles foi uma mão na luva. Então, eles já tinham várias ferramentas e eles tinham o poder de escolher aquela que era a melhor para, em cada momento, para fazer as atividades, produzir provas, questionários. Existe uma série de ferramentas aí que você pode utilizar para fazer acontecer a aula da maneira mais eficaz possível (D4).</p> <p>Durante o ensino remoto, como eu falei, a comunicação mais direta fora da sala de aula era feita pelo whatsapp. Isso era uma vantagem para os nossos professores. Inclusive, essa ferramenta</p>

		<p>continua até hoje, após a pandemia, após o ensino remoto, porque o whatsapp da turma substitui, de certa forma, a lista de e-mails ao turma, e essa ferramenta é mais fácil de acessar, é mais próxima aos alunos, do que, por exemplo, enviar as notícias via sigaa, via sistema da universidade (D5).</p> <p>Então, acaba que eu priorizo o grupo de whatsapp para, por exemplo, enviar alguma notícia, ou enviar algum arquivo, alguma informação, sobretudo os arquivos para os alunos. Isso é uma facilidade que realmente melhora a nossa comunicação com os alunos, e hoje eu acho que vai virar regra em todas as turmas (D5).</p> <p>Porque as redes elas dispersam demais. Então, quando você estava ali, às vezes eu brincava você é um Allan Kardec agora. João está presente. Manifeste -se. Porque às vezes você via a bolinha da pessoa, mas a pessoa não estava ali. Ou ela estava vendo alguma outra coisa. Estava comendo. E aí você chamava, chamava. Às vezes ia fechar a sala e a pessoa continuava ali. Bom, não assistiu aula, não sei o que está acontecendo (D6).</p> <p>Eu abria o computador, mandava o link para os alunos para a sala de aula, eles abriam a aula, se apresentavam assim, daqui a pouco saíam, não tinha uma presença confirmada e eu não tinha outro jeito, outra forma de fazer, era só isso mesmo, só tinha essa possibilidade. Eu trabalhava às vezes com o Whatsapp, além do Google Meet, que era bom, foi uma ferramenta que realmente nos deu as possibilidades de trabalhar, de abrir o link dos alunos, e tudo, muito fácil (D8).</p> <p>Além do que nós falamos, dessa quebra do espaço geográfico, ou seja, de um evento que acontece no Estado, e você reduz isso no espaço virtual. Reduz do ponto de vista positivo. Você coloca isso do ponto de vista virtual. Mas a própria agilidade, o acesso rápido do conteúdo, das práticas, da própria aula (D9).</p> <p>E aqui, e outros problemas que existem</p>
--	--	--

		<p>no campus, você, tendo a sua aula remota, você pode conjugar isso com o trabalho de muitos alunos que trabalham fora da universidade, além da prática docente, do professor, e conjugar a prática do aluno com a do estudante. Então isso também amenizou um pouco. Você não precisa se deslocar, por exemplo, no seu bairro distante, por 40 minutos, pegar um ônibus que tem uma frota muito pequena, que até foi suspensa recentemente. E você consegue amenizar isso (D9).</p>
	<p>2- Capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para a relação interpessoal</p>	<p>A questão, se você souber usar todas as ferramentas que são oferecidas para se tornar uma aula mais interessante, uma aula enriquecedora, uma aula onde o aluno possa interagir, possa participar, para fugir do tradicional e não ser uma aula monótona, essas são as contribuições (D1).</p> <p>As minhas relações com os alunos foram muito pautadas nos diálogos mesmo. Eu pedia para eles abrirem a câmara para a gente fazer uma pergunta, a gente conversava assim (D3).</p> <p>Outra dificuldade, para encerrar, é que durante a aula do ensino remoto, a dificuldade do professor em manter a atenção do aluno, já que durante as aulas também há uma espécie de quebra de concentração ou uma comunicação muito fragmentada, muito típica da nossa época, que não é construtiva e, pelo contrário, atrapalha a aprendizagem, atrapalha a comunicação, no final das contas, porque pode gerar ruídos na comunicação. Então, eu diria que a presencialidade é mais eficaz do que a comunicação online (D5).</p> <p>Então, se o seu aparelho não é bom, você não consegue entrar. Por isso que eu até, como eu te disse antes, eu tive que deixar de usar a RNP pra ir pro Google meet, porque a plataforma Google meet é mais leve pra trabalhar no celular. Mas no interior era mais impossível ainda. Tinha uma aluna, eu me lembro, que ela assistia, pra ela conseguir assistir e pegar o sinal, ela ficava em cima de uma árvore, porque ela morava em um local longe, e aí ela precisava subir nessa</p>

		<p>árvore porque aí ela conseguia jogar. E aí a gente brincava, achava que era a gozação dela, e um dia ela falou, gente, olha, ela abriu a câmera e mostrou pra gente, efetivamente, que ela tava em cima de uma árvore, e ela falou, eu só consigo pegar a conexão daqui (D6).</p> <p>Mesmo na dificuldade, eles foram encontrando os jeitos. Alguns, eu acabei ajudando, pagava um plano de internet melhor, pra ver se a pessoa ajudava a melhorar. Cheguei a doar um computador que eu tinha em casa, pra alguém que não tinha acesso nenhum, zero. Então, eu acho que nisso a gente teve essas duas limitações, o aparelho e a conexão. A mais séria, eu acho que ela foi a pessoal. Como é que você lida com esse isolamento? Como é que você lida com esse afastamento de todo mundo? (D6).</p> <p>Nós temos uma grande quantidade de jovens hoje que sofrem de questões mentais. Depressão, ansiedade, casos graves. Então, eu acho que estar junto, de algum jeito, a pessoa se sente menos sozinha. Porque lidar com a solidão não é pra qualquer um. Você tem que estar muito preparado. E eu acho que isso faltava. Por isso que eu me coloquei muito à disposição e fazia conversas que imediatamente não tinham nada a ver com a disciplina, mas que precisavam como acolhimento de alguém que tinha perdido um familiar próximo, um amigo e estava desesperado (D6).</p> <p>Uma das dificuldades é que os alunos não abriam a câmera, os alunos, eu ficava sempre com a minha câmera aberta, e os alunos não abriam a câmera, ficavam, e para fazê -los participar durante a aula, de vez em quando, eu parava os conteúdos e ficava dizendo, fulano, cadê você, fulano, cadê você, para que houvesse essa resposta da parte deles (D7).</p>
	3- Capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para agregar novos conhecimentos	Então, as facilidades da utilização têm a ver com esse conhecimento que o professor tem. Então, quanto maior o conhecimento, mais fácil ele consegue manipular uma série de recursos (D2).

	<p>Evidentemente, os professores mais jovens, eles têm uma maior habilidade com o uso de ferramentas e provavelmente para eles foi bem mais fácil lidar do que para esses professores, diria, com maior experiência, mais antigos como eu. Que não tinha habilidade e teve que aprender durante o processo (D3).</p> <p>A instituição ofereceu, sejamos justos, a direção lá ofereceu cursos, tinha capacitação. Eu tirei algumas dúvidas com colegas. Tive aquela monitoria que a instituição sempre disponibiliza (D3).</p> <p>A universidade disponibilizou alguns eventos, oficinas, para explicitar essas ferramentas, para mostrar essas ferramentas que eu participei desses eventos. Também tive a ajuda, nesse caso, de um professor, que eu acho que ele teve uma sensibilidade maior, no sentido de que ele viu que muitos desses eventos que a universidade estava disponibilizando não estavam conseguindo chegar aos professores, na sua maioria. Porque por mais que o instrutor quisesse, era uma coisa muito teórica para a gente, e a gente tinha que ter realmente essa figura de alguém ali do nosso lado, para a gente ir mexendo na ferramenta e ir fazendo. Esse professor simplificou a coisa de tal maneira que permitiu que você sozinho pudesse fazer a aula acontecer. Então foi por esse caminho que eu acabei me salvando (D4).</p> <p>Então isso aí foi mais uma dificuldade para mim em termos de conviver com a tecnologia. Eu tive tanta dificuldade que eu fui atrás de uma pessoa que fosse capaz de me ajudar, então ele abria o Google meet, e às vezes saía, depois voltava, eu não sabia fazer absolutamente nada, depois eu aprendi a fazer o link, a mandar e tudo mais, qualquer dificuldade ele tinha que estar no meu pé, porque senão, pronto, acabava a aula e eu não sabia fazer, foi muito difícil (D8).</p>
--	---

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados das entrevistas (2023)

Para a execução do ensino remoto, é necessário adquirir habilidades tecnológicas que conversam com as outras competências requeridas, tanto que estão entre as competências mais mencionadas pelos participantes da entrevista. Essas habilidades tecnológicas precisam, serem constantemente aperfeiçoadas.

Os participantes da pesquisa mencionam as dificuldades do docente em utilizar as ferramentas tecnológicas, a precária infraestrutura de internet e tecnologia e a dificuldade de interação social por meios tecnológicos. Então, nesse sentido, é importante pensar possibilidades de desenvolvimento dessas competências, que se encontram a seguir: 1- capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para a comunicação; 2 - capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para relação interpessoal; 3 - capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para agregar novos conhecimentos.

Conclui-se, diante do exposto, que os docentes desenvolveram competências tecnológicas, pois aprenderam como utilizar as ferramentas tecnológicas para a comunicação, relação interpessoal e agregar novos conhecimentos, corroborando com as pesquisas de Antonelli *et al.* (2012) onde os autores apresentam, o conceito de competência de tecnologia, como a capacidade de aprendizagem do uso de tecnologias.

4.3.3 Competências socioemocionais

As competências socioemocionais estão relacionadas às capacidades de gerenciamento das emoções para o alcance de melhores resultados nas atividades, aumentando a satisfação pessoal e a qualidade nas interações sociais (Macêdo; Silva, 2020). A profissão docente inclui desafios constantes, dinâmicos e complexos, exigindo tanto habilidades cognitivas, como não-cognitivas, como: aspectos referentes ao conjunto de atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem, a utilização de tecnologias, relação professor-aluno e com a sociedade em geral. Assim, o desenvolvimento de competências socioemocionais nos docentes, estão presentes nos estudos (Petri; Gallon; Vaz, 2018; Souza-Silva *et al.*, 2018; Marques *et al.*, 2020; Ferreira; Leal; Farias, 2020; Mazin; Moraes; Wissmann, 2020; Schmitt; Bugalho; Kruger, 2021; Sobrinho; Bruno-Faria, 2021; Zabolotny; Quintana; Cruz, 2022; Batista; Pereira, 2022; Serpe; Caciatori; Fernandes, 2022).

As competências da categoria ‘socioemocional’ são entendidas como competências de construir relacionamento, interação social e bem-estar social, cooperação, buscando soluções criativas e inovadoras diante dos desafios enfrentados pelos alunos, assim como possibilitar o compartilhamento de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades, ou seja, competências através das dimensões da consciência emocional, regulação emocional,

consciência social, autocontrole emocional e criatividade emocional (Nobre; Lima; Paiva, 2021).

Com o objetivo de identificar as competências socioemocionais dos docentes durante o ensino remoto, os participantes foram indagados com as seguintes questões: “Como as relações interpessoais se desenvolveram na realização do ensino remoto no período da pandemia covid-19? Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas como professor no desenvolvimento das relações interpessoais no ensino remoto durante a pandemia covid-19?”. Por meio dos relatos dos entrevistados criou-se a categoria “**Condições que prejudicaram as relações interpessoais professor /aluno**”. As análises permitiram a criação de três subcategorias denominadas: falta de experiência prévia do professor com o ensino online, disponibilidade de recursos tecnológicos adequados e personalidade e habilidades de comunicação do professor.

A primeira das subcategorias refere-se a **falta de experiência prévia do professor com o ensino online**, constitui a primeira subcategoria de desafios relacionados à interação social, no ensino em contexto remoto. O aspecto da integração se mostra desafiador mesmo para os que já tinham experiência em ensino online. Professores que já estavam familiarizados com o uso de tecnologias digitais em sala de aula tiveram uma transição mais suave para o ensino remoto. Eles já possuíam habilidades técnicas e estratégias pedagógicas para engajar os alunos virtualmente e aproveitar ao máximo as ferramentas disponíveis. Seguem as falas que representam esse desafio:

Como eu não tinha ainda essa competência de trabalhar à distância, de trabalhar por meio dessa tecnologia, para mim foi chocante, foi difícil, não foi fácil de maneira nenhuma no primeiro momento, no primeiro período. No segundo período eu já fui ficando mais aliviada, já estava mais familiarizada, já estava com maior competência para isso, mas continuamos sem interpessoal, sem relação interpessoal nenhuma (D8).

A segunda subcategoria está relacionada a **disponibilidade de recursos tecnológicos adequados**. Professores que tiveram acesso a equipamentos, internet de qualidade e plataformas de ensino online eficientes tiveram mais facilidade em estabelecer a interação com os alunos. Por outro lado, aqueles que enfrentaram dificuldades com a infraestrutura tecnológica ou que não receberam treinamento adequado para utilizar as ferramentas disponíveis tiveram mais desafios na interação com os alunos, conforme exemplificam as seguintes falas:

Então, por exemplo, eu posso acrescentar, na verdade, caberia em outra pergunta, mas me lembrei agora, eu passei a utilizar questionários também no Google Forms como uma espécie de complementação de atividades. Então eu enviava pelo Whatsapp questionários do Google Forms, formulários Google, enfim, com

questões, perguntas, ou até mesmo provas para eles digitarem em casa, no celular ou no computador, e enviarem para mim (D5).

Mas, assim, estivemos muita participação, eu acho que muita participação é importante nessas relações interpessoais, de troca de texto, de troca de experiência, da própria troca de conteúdo também, que foi passada na sala de aula. Por exemplo, se você não compreendia esse conteúdo, presencialmente, para retomar essa aula, só num próximo encontro. No virtual, se você está com essas ferramentas, grupo de Telegram, grupo de WhatsApp, ou, por exemplo, tem uma chamada, você pode ter um ensino extra, uma exclusividade, para falar, eu estou dando aula hoje de ABNT, por exemplo, o aluno não compreendeu muito bem, eu posso retomar aquele assunto de um modo muito mais breve, imediato, pelas ferramentas tecnológicas (D9).

A terceira subcategoria refere-se a **personalidade e habilidades de comunicação do professor**, que também desempenham um papel importante. Professores extrovertidos e comunicativos tendem a encontrar menos dificuldades em se conectar com os alunos virtualmente, pois são naturalmente mais propensos a iniciar conversas, fazer perguntas e encorajar a participação dos alunos. Além disso, professores que possuem empatia e compreensão pelas dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o ensino remoto podem estabelecer uma interação mais positiva e acolhedora, conforme demonstram as seguintes falas:

Tem professores que são muito carismáticos, tem um grupo de alunos gigante que estão ali em torno dele, porque é uma pessoa que ouve, é uma pessoa que compreende, é uma pessoa que está à disposição para além da sala de aula dele propriamente. Ele está à disposição sempre para ajudar, para indicar uma leitura, para ouvir mesmo algum problema que o aluno esteja passando. E isso no remoto é mais difícil. Porque para um aluno chegar, por exemplo, para te falar um problema pessoal que ele está passando, você construiu uma relação de proximidade com ele. E isso leva tempo, por exemplo. Enfim, no remoto não tem como você fazer isso (D2).

Eu acho que a gente conseguiu manter relações cordiais. Quando eu percebia que os alunos estavam faltando, quando eu percebia que eles entravam muito, caíam e saíam da sala, quando não cumpriam as atividades. Como eu tinha um grupo no WhatsApp, eu sempre fazia o esforço de perceber que todos os matriculados que estavam frequentando estavam no grupo. Então eu sempre entrava no privado, perguntava qual era o problema que estava acontecendo, para você ter uma ideia, por exemplo, eu cheguei a mandar pix, porque a pessoa dizia olha, eu estou sem crédito, eu não tenho como, minha mãe não tem, mandei lá 20, 30 reais (D3).

E eu sempre dizia assim, olha gente, vamos aproveitar, não abandone o curso, vamos levar o curso até o final, porque as exigências nessa modalidade, comigo, eram menores do que na modalidade presencial. E eu especifiquei muito isso para os alunos. Dizer, olha, aproveitem, porque do jeito que a gente está levando o curso aqui, não é como se fosse presencial, eu teria outras exigências. Tanto é que eu flexibilizei a questão da frequência, eu flexibilizei (D3).

Mas eu acho que as relações, no geral, elas possibilitaram, eu diria, uma maior aproximação. A minha experiência, eu desenvolvi nesses três semestres uma maior empatia com os alunos, por perceber que eles, para além dessas questões de severgonhice, das subjetividades, eles tinham dificuldades concretas (D3).

E compreenderei a competência como habilidade, realmente, e acredito que as competências, sobretudo na carreira docente, são competências adquiridas, treinadas no decorrer da formação e também da experiência docente. Então, acredito que são essas habilidades sociais, emocionais, além das competências formais, enfim. O professor precisa ter não só a competência formal, técnica, instrumental, nem apenas também a de conteúdo das disciplinas, mas sobretudo uma sensibilidade, uma afetividade diferente para entender, compreender o discente. Então acredito que as competências têm esse largo espectro para o docente (D5).

Então, eu acho que se a gente pensar em dificuldades técnicas, então era a internet precária por parte dos alunos. E não só a qualidade da conexão, mas dos aparelhos utilizados, isso é um fator limitante. Porque a gente sabe que quanto mais essas tecnologias melhoram, mais elas exigem do hardware. Então, se o seu aparelho não é bom, você não consegue entrar. Por isso que eu até, como eu te disse antes, eu tive que deixar de usar a RNP pra ir pro Google meet, porque a plataforma Google meet é mais leve pra trabalhar no celular. Mas no interior era mais impossível ainda. Tinha uma aluna, eu me lembro, que ela assistia, pra ela conseguir assistir e pegar o sinal, ela ficava em cima de uma árvore, porque ela morava em um local longe, e aí ela precisava subir nessa árvore porque aí ela conseguia jogar. E aí a gente brincava, achava que era a gozação dela, e um dia ela falou, gente, olha, ela abriu a câmera e mostrou pra gente, efetivamente, que ela tava em cima de uma árvore, e ela falou, eu só consigo pegar a conexão daqui. Então, assim, o esforço, que era o que era muito legal. Mesmo na dificuldade, eles foram encontrando os jeitos. Alguns, eu acabei ajudando, pagava um plano de internet melhor, pra ver se a pessoa ajudava a melhorar. Cheguei a doar um computador que eu tinha em casa, pra alguém que não tinha acesso nenhum, zero (D6).

Então, eu acho que estar junto, de algum jeito, a pessoa se sente menos sozinha. Porque lidar com a solidão não é pra qualquer um. Você tem que estar muito preparado. E eu acho que isso faltava. Por isso que eu me coloquei muito à disposição e fazia conversas que imediatamente não tinham nada a ver com a disciplina, mas que precisavam como acolhimento de alguém que tinha perdido um familiar próximo, um amigo e estava desesperado (D6).

De maneira pontual, mais com os alunos, vou dizer que quando havia turmas menores, a gente conseguia falar sobre morte, sobre a doença, sobre a situação que a gente estava vivendo, de maneira mais afetiva, de maneira mais próxima, calorosa, na verdade. Com as turmas, digamos que eram turmas enormes, havia mais uma formalidade no sentido de que era o conteúdo mais funcional. E é evidente que o fato também de não abrir as câmeras, essa relação afetiva, ela era sacrificada (D7).

Então, acho que isso também é importante. A gente terminou englobando também a flexibilização do professor em relação ao aluno. Essa flexibilização é importante, como a gente estava comentando. O professor não pode ficar engessado e ao mesmo tempo não compreender as dificuldades desse período (D9).

A interação social entre professores e alunos é um importante fator gerador de bem-estar no ensino-aprendizagem trabalho, cuja manutenção em ensino remoto não se mostra uma tarefa tão simples, sendo permeada por desafios próprios e exigindo um esforço adicional (Sobrinho; Bruno-Faria, 2021).

Para fazer frente a esses desafios quanto às relações socioemocionais há a necessidade de desenvolver esse relacionamento com os alunos (Petri; Gallon; Vaz, 2018; Souza-Silva *et al.*, 2018), de forma a suprimir essa sensação de isolamento no ensino remoto, promovendo a

cooperação e o compartilhamento de conhecimento (Marques *et al.*, 2020; Ferreira; Leal; Farias, 2020).

Assim, em suas falas os entrevistados mencionam a necessidade de:

1. **Conseguir manter / desenvolver relacionamentos** com os discentes, inclusive fora do ambiente acadêmico, utilizando-se dos meios tecnológicos de interação, ainda que estes possam não ser plenamente satisfatórios.

Segue o quadro-resumo das competências socioemocionais apontadas como necessárias pelos participantes da pesquisa:

Quadro 11 – Competências relacionadas às relações interpessoais no ensino remoto

SUBCATEGORIAS	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS	FALAS DOS ENTREVISTADOS
<p>1- Falta de experiência prévia do professor com o ensino online</p> <p>2- Disponibilidade de recursos tecnológicos</p> <p>3- Personalidade e habilidades de comunicação do professor</p>	<p>1-Conseguir manter/Desenvolver Relacionamentos</p>	<p>Mas assim, relações interpessoais com os alunos, isso na verdade não se desenvolveu. Então eu tive, o período foram três períodos ou quatro períodos que teve, quando eu voltei presencial, eu passava pelos alunos e não sabia que aquele aluno tinha sido meu aluno. Então eu não tive nenhum acesso a ele, na verdade, praticamente. Foram alunos que passaram por mim, mas eu não passei por eles, no sentido de eu conhecê -los e tal. Então não houve, esse interpessoal, eu entendi que ele não se desenvolveu. Houve para mim uma perda, houve uma espécie de pausa aí nessas relações interpessoais a nível acadêmico (D4).</p> <p>Uma inteligência para ser completa, ela tem que ter a dimensão do emocional. E querendo ou não, relações interpessoais, elas só se desenvolvem emocionalmente se você estiver na presença da pessoa. Via através máquina, esse conteúdo emocional, ele fica prejudicado, está mediado por um instrumento que é a máquina. Então, na verdade, há um distanciamento aí, e fica mais o aspecto, sobressai mais o aspecto cognitivo, puramente aquele processo não afetivo. No ensino remoto, se perde bastante nesse aspecto afetivo das relações interpessoais e do aprendizado (D4).</p> <p>Então, uma conversa, um contato, uma sensibilidade, nos corredores ou fora da aula, enfim, é importante como complementar nessa vivência pedagógica, de modo que a pandemia de Covid nos privou desse convívio. Também entre os alunos em si, que perderam o contato, perderam a conversa, perderam essas relações que são sempre enriquecedoras antes da aula, durante a aula, depois da aula (D5).</p>

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados das entrevistas (2023)

Conclui-se, diante do exposto, que os docentes desenvolveram competências socioemocionais, pois essa interação social, nas aulas remotas, apesar do distanciamento físico, proporcionaram novas formas de interação entre alunos e professores. Os debates em salas de aula virtuais, a troca de ideias em grupos de estudo online e os trabalhos em equipe através de plataformas colaborativas favoreceram a construção do conhecimento de forma coletiva. Essas interações também contribuíram para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita, habilidades indispensáveis na comunicação.

As dificuldades relatadas dos entrevistados mencionam a falta de experiência prévia do professor com o ensino online, a disponibilidade de recursos tecnológicos e a personalidade e habilidades de comunicação do professor. Contudo os docentes desenvolveram capacidades de conseguir manter / desenvolver relacionamentos com os discentes, inclusive fora do ambiente acadêmico, utilizando-se dos meios tecnológicos de interação, ainda que estes possam não ser plenamente satisfatórios, corroborando com as pesquisas de Bolzan e Vendruscolo (2021), onde os autores apresentam, o conceito de competência socioemocionais como a capacidade em estabelecer um relacionamento harmonioso e saudável com seus alunos, capacidade de gerenciar as possíveis situações conflitantes que possam surgir, capacidade de se adaptar a novas circunstâncias e de reavaliar posturas quando necessário em sua atuação no processo de ensino-aprendizagem, capacidade de se colocar no lugar do aluno e criar uma relação de confiança e harmonia que incentive os estudantes a estarem mais abertos para receber conselhos e sugestões.

Nesse sentido, é que se propõe o quadro conceitual dos resultados a seguir, uma síntese das competências mais relevantes para o ensino remoto no contexto da pandemia covid-19.

Quadro 12 - Competências docentes desenvolvidas no ensino remoto: proposta para a Instituição

COMPETÊNCIAS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS
Comunicativas	Fatores que interferiram na comunicação professor/ aluno	1-Falta de familiaridade dos professores com as ferramentas e tecnologias 2-Infraestrutura de internet e tecnologia 3-Falta de interação e	1- Utilizar e adaptar às novas tecnologias e estratégias de ensino online 2- Promover interação e feedback

		feedback 4-Problemas na comunicação 5-Falta de contato físico e a presença de distrações no ambiente doméstico	
Tecnológicas	Motivos que dificultaram a utilização das ferramentas tecnológicas	1-Infraestrutura de internet e tecnologia 2-Dificuldades do docente em utilizar as ferramentas tecnológicas 3-Interação social por meios tecnológicos	1-Capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para a comunicação 2-Capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para relação interpessoal 3-Capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para agregar novos conhecimentos
Socioemocionais	Condições que prejudicaram as relações interpessoais professor /aluno	1-Falta de experiência prévia do professor com o ensino online 2-Disponibilidade de recursos tecnológicos Personalidade e habilidades de comunicação do professor	1-Conseguir manter/ desenvolver relacionamentos com os discentes

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados da pesquisa (2023)

4.4 Produto técnico

As competências docentes necessárias a ser desenvolvidas para atuação no contexto de ensino remoto foram propostas à instituição e apresentadas como produto técnico, em formato de podcast, com um episódio de 14:04 minutos, a fim de divulgar os resultados da pesquisa, os quais se encontram disponíveis para acesso no link: <https://www.podbean.com/ea/pb-y3hyz-14b5980>.

O podcast é uma forma de publicação digital em áudio ou vídeo, com transmissão regular e temas variados, podendo baixar, guardar e compartilhar o arquivo. Significa que o público pode aprender sobre seus serviços e produtos sem interromper o que está fazendo, ou enquanto executa tarefas diárias. Além disso, uma das grandes vantagens é o acesso fácil à informação, o que leva cada vez mais pessoas a preferirem ouvir podcasts. A estrutura do podcast apresentado com o tema “AS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS PELOS

DOCENTES NO PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19: Um estudo com docentes de uma Instituição Federal de Ensino Superior” se configura com a seguinte estrutura:

1- Apresentação do tema, os autores, com a introdução e o contexto da pesquisa (1:25-4:25min);

2- Questão da pesquisa: Como os docentes do ensino superior, desenvolveram competências de comunicação, tecnológica e socioemocional durante a pandemia de covid-19? (4:27 - 4:43min);

3- Objetivo geral e específicos: (5:21 - 6:01min)

Analisar as competências de comunicação, tecnológica e socioemocional desenvolvidas por docentes do ensino superior, durante o ensino remoto imposto pela pandemia de covid-19”, e como objetivos específicos: a) investigar as competências de comunicação, tecnológica e socioemocional desenvolvidas na fase de ensino remoto; b) descrever os principais desafios e as dificuldades apresentados pelos docentes no desenvolvimento das competências de comunicação, tecnológica e socioemocional; e c) elaborar produto técnico relacionado ao objeto investigado

4- Metodologia: (6:07 - 7:50min)

- Apresentada na pesquisa com abordagem qualitativa, natureza descritiva (6:07 – 6:55min); -

- O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada (6:57 - 7:16min);

- Unidade de análise um Departamento de curso de graduação da Universidade Federal do Piauí, composto por 17 (dezessete) professores (7:17 - 7:50min);

5- Conclusão: (10:31- 14:04min)

- facilidades e dificuldades encontradas pelo professor em relação a competência de comunicação, tecnológica e socioemocional (10:31 - 11:55min);

- os principais desafios no ensino remoto apontados pelos docentes entrevistados (12:00 - 13:04min);

- as competências apontadas pelos entrevistados como mais relevantes para superar os desafios no ensino remoto foram: Comunicativas- utilizar e adaptar às novas tecnologias e estratégias de ensino online e promover interação e feedback; Tecnológicas- capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para a comunicação, capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para relação interpessoal e capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para agregar novos conhecimentos; Socioemocionais- conseguir manter/ desenvolver relacionamentos com os discentes (13:10 - 14:04min).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, em um ambiente em transformação, em que os indivíduos podem desenvolver habilidades e competências, em especial, quando emergem contingências inesperadas, a exemplo do contexto da pandemia do covid-19, que exigiu uma nova organização do trabalho, em especial, no contexto educacional, em que o trabalho remoto e os encontros síncronos online integraram uma nova rotina de trabalho.

Para atingir o objetivo geral proposto de analisar as competências de comunicação, tecnológica e socioemocional desenvolvidas por docentes do ensino superior, durante o ensino remoto imposto pela pandemia de covid-19, inicialmente, como primeiro objetivo específico, investigar as competências de comunicação, tecnológica e socioemocional desenvolvidas na fase de ensino remoto, realizou-se o levantamento das competências mais relevantes para o ensino remoto, construindo uma síntese teórica, no qual as competências identificadas foram dispostas em 5 (cinco) categorias: teoria e prática, didática, comunicativas, tecnológicas e socioemocionais.

Na sequência, a fim de atingir o segundo objetivo específico, que consistia em descrever os principais desafios e as dificuldades apresentados pelos docentes no desenvolvimento das competências de comunicação, tecnológica e socioemocional, foram realizadas: a análise das entrevistas com docentes que trabalharam com ensino remoto na pandemia covid-19.

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas com 9 (nove) docentes da Universidade Federal do Piauí (UFPI), distribuídos em duas classes, dos quais 5 (cinco) possuem formação acadêmica de doutor e 4 (quatro) com formação acadêmica de mestre, que desempenharam a modalidade remota durante a pandemia de covid-19.

Com relação às competências de comunicação, todos os docentes conseguiram a comunicação necessária com os alunos para a execução das suas aulas. As dificuldades para alguns professores foi reduzida porque alguns já tinham experiência em educação à distância (EAD), e conseguiram dominar bem a tecnologia e, conseqüentemente, a comunicação. Já os professores sem experiência em ensino à distância (EAD) tiveram dificuldade, por conta que, primeiro, para eles se comunicarem, eles tinham que dominar a tecnologia da informação, e nesse momento, eles foram obrigados a aperfeiçoarem as suas técnicas com o manuseio das ferramentas tecnológicas disponíveis, para poderem se comunicar e interagir com seus alunos, durante e depois das aulas remotas.

Para a execução do ensino remoto, com relação às competências tecnológicas, é necessário adquirir habilidades tecnológicas que conversam com as outras competências,

tanto que estão entre as competências mais mencionadas pelos participantes da entrevista. Essas habilidades tecnológicas precisam, serem constantemente aperfeiçoadas, e os professores que já possuíam um certo domínio sobre as ferramentas, então, eles tiveram mais facilidades do que dificuldades. Para os menos familiarizados com as tecnologias, estes tiveram que aperfeiçoar-se, ou seja, se reciclarem com relação às ferramentas tecnológicas, para poderem exercer suas atividades docentes.

E com relação às competências socioemocionais, o grupo que já possuíam domínio das ferramentas tecnológicas, conseguiram se comunicar de maneira eficiente com os alunos. E, também, teve espaço para a percepção da parte humana, das interações sociais. Este grupo de professores, conseguiram ter uma interação mais forte com os alunos do que o grupo dos professores menos acostumados com a tecnologia. Estes, como tiveram que dominar, primeiramente, as tecnologias de informação, para poder se comunicar com os alunos, não havendo espaço para essa interação, essa preocupação mais com a parte socioemocional. Então, essa foi a dificuldade dos docentes, pois o sistema de aulas remotas dificulta essa parte da interação social.

Os principais desafios e dificuldades no ensino remoto apontados pelos entrevistados foram quanto a falta de familiaridade dos professores com as ferramentas de tecnologias, a precária infraestrutura de internet e tecnologia, a falta de interação e feedback, como também problemas na comunicação, com a falta de contato físico e a presença de distrações no ambiente doméstico e a personalidade e habilidades de comunicação do professor.

As competências apontadas pelos entrevistados como mais relevantes para superar os desafios no ensino remoto foram: Comunicativas - utilizar e adaptar às novas tecnologias e estratégias de ensino online e promover interação e feedback; Tecnológicas - capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para a comunicação, capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para relação interpessoal e capacidade de uso das ferramentas tecnológicas para agregar novos conhecimentos; Socioemocionais - conseguir manter / desenvolver relacionamentos com os discentes.

Como limitação da pesquisa cita-se o fato de se ter usado para pesquisa apenas a base ANPAD-SPELL e em artigos da língua portuguesa. Como sugestão de futuras pesquisas, pode-se expandir a consulta a outras bases de dados como Periódicos da CAPES, SCOPUS, EBSCO com pesquisas na literatura estrangeira para efeito de comparação ou ampliar as análises das discussões.

Finalmente, o objetivo desta pesquisa foi contribuir tanto na concepção teórica quanto prática das organizações, alinhando-se assim com o propósito do programa de mestrado ao

qual este estudo está vinculado. Nesse sentido, este trabalho pode servir como referência para ampliar os programas institucionais que têm como objetivo promover o desenvolvimento de competências, oferecendo uma perspectiva de atuação em um contexto especial, cheio de desafios próprios, o que gera a necessidade de evidenciar as competências necessárias para o docente. Isso se torna especialmente importante em um cenário onde o ensino online está em expansão nas organizações, e a UFPI pode se destacar nesse sentido, servindo como modelo para a sociedade e outras organizações públicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. C. D.; SANTOS, A. M. Z. Gestão do conhecimento na educação à distância: propondo competências para o nível operacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.12, p. 332–349, jan/mar. 2017. doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8282;
- ANTONELLI, R. A.; COLAUTO, R. D.; CUNHA, J. V.A. (2012). Expectativa e satisfação dos alunos de ciências contábeis com relação às competências docentes. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. 2012.
- ARAÚJO, T. S., LEAL, E. A., & LOURENÇO, R. F. (2021). Expectativas e satisfação dos discentes sobre os saberes e competências requeridas dos docentes na área de Ciências Contábeis. **Revista Ambiente Contábil - UFRN**, 13(1), 324-342. <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2021v13n1ID20179>
- ARRUDA E.P. **Educação remota emergencial**: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede*. 2020; 7 (1): 257-75.
- BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: L'Analyse de Contenu.
- BATISTA N. B.; PEREIRA P. S. Atuação de docentes na modalidade a distância, a partir da aprendizagem baseada em experiência. **Caderno de Administração**, Maringá, v.30, n.2, jul.-dez./2022. Doi: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v30i2.55042>
- BERGUE, S. T. **Gestão de Pessoas**: liderança e competências para o setor público. Brasília: Enap, 2019.
- BITENCOURT, CLAUDIA CRISTINA; BARBOSA, ALLAN CLAUDIUS QUEIROZ. **Gestão de competências**: articulando indivíduos, organizações e sociedade. In: BITENCOURT, Claudia Cristina (Org.). **Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais**. Porto Alegre: Bookman, 2010. p. 177-195.
- BORGES, JUSSARA. Competências infocomunicacionais: estrutura conceitual e indicadores de avaliação. **Informação e Sociedade**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p.123-140, jan./ abr. 2018
- BOLZAN, G.; VENDRUSCOLO, M. I. Competências docentes: um estudo com professores de graduação em ciências contábeis no rio grande do sul. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, ISSN 0103-734X, Universidade Federal de Minas Gerais, 123 Belo Horizonte, v. 32, n. 3, p. 123-164, set./dez. 2021, 42 página(s). DOI:<https://doi.org/10.22561/cvr.v32i3.6811>.
- BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. DE A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.
- BOYATZIS, R. E. **The competent manager**: a model for effective performance. New Jersey: John Wiley & Sons, 1982.
- BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 12, n. 2, p. 149-158, 2007.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. (2007). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie**, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 32-49.

BRASIL. **Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9991.htm. Acesso em: jan. 2021.

BRAVO C. B.; MORAES M. L. C.; NOBRE A. P. S. S.; PITOMBEIRA S. S. R.; PAIVA L. E. B. Estudos sobre competências: uma análise dos artigos publicados nos Enanpads. **REUNA**, Belo Horizonte - MG, Brasil, v.27, n.1, p. 84 - 103. 2022- ISSN 2179-8834.

CALDERARI E. B.; VIANNA F. R. P. M.; MENEGHETTI F. K. Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do covid-19. **Revista Eletrônica de Administração- READ** | Porto Alegre – Vol. 28 – N.º 2 – Maio / Agosto 2022 – p. 487 - 524. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-2311.356.112251>

CARIA, T. H. Notas introdutórias ao conceito de competência: uma perspectiva sociocognitiva. Caderno de textos didáticos de apoio às aulas para cursos de Introdução ao Saber Profissional (parte 1). **Vila Real**, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTADPortugal): edição do autor, 2020.

CAROZZO-TODARO, M. E.; PINHEIRO-CAROZZO, N. P.; DE SOUZA MACHADO, A. De equipes presenciais a equipes virtuais: organização do trabalho durante a pandemia da Covid-19. **Teoria e Prática em Administração**, [S. l.], v. 12, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2238-104X.2022v12n1.55747. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tpa/article/view/55747>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CEITIL, M. Gestão e desenvolvimento de competências. Lisboa: Sílabo, 2010.

COSTA, D. L. C.; MASKE, D. C.; SCHROEDER, J. B. Gestão por competência e do conhecimento. Indaial : UNIASSELVI, 2015. 187 p.: il. ISBN 978-85-7830-899-5 1.Administração de Pessoal – Administração de Recursos Humanos. I. Centro Universitário Leonardo Da Vinci.

DESSLER, G. Administração de Recursos Humanos. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2003.

DURAND, T. (2000). L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, 127, 84-102; DURAND, Thomas. Forms of Incompetence. In: Sanchez, R. & Heene, A. Theory Development for Competent-Based Management. Greenwich, CT: JAI Press, 2000.

FARIAS, R. S., STANZANI, L. M. L., LIMA, J. P. R., & ARAUJO, A. M. P. DE. (2020). Preparação para a docência universitária: um estudo dos espaços formativos. **BASE – Revista**

de **Administração e Contabilidade da Unisinos**, 17(4), 606-633.
<https://doi.org/10.4013/base.2020.174.04>

FARIAS, R. S.; LIMA, J. P. R.; VENDRAMIN, E. O.; ARAUJO, A. M. P.; ZANINI, R. R.(2018). O que é ser um bom professor? Análise das competências docentes pela ótica discente. **RMC Revista Mineira de Contabilidade**, ISSN 2446-9114, Conselho Regional de Contabilidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, art. 2, p. 15-27, setembro/dezembro 2018, 13 página(s), DOI: <https://doi.org/10.21714/2446-9114RMC2018v19n3t02>.

FERREIRA, L. V., LEAL, E. A., & FARIAS, R. S. O. (2020). Papel do estágio docência no desenvolvimento de competências didático-pedagógicas no contexto da pós-graduação em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, 14(2), 158-176.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração Contemporânea**. Curitiba- PR, v. 5, n. spe, p. 183-196, 2001. doi.org/10.1590/S1415-6552001000500010.

FOSS, N. J.; KLEIN, P. G.; LIEN, L. B.; ZELLWEGER, T.; ZENGER, T. Ownership competence. **Strategic Management Journal**, v. 42, n. 2, p. 302-328, 2021.

GOERGEN, PEDRO. Avaliação Universitária na perspectiva da pósmodernidade. In: DIAS SOBRINHO, José; RISTOFF, Dilvo (Orgs.). Universidade desconstruída. Avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LE BOTERF, G. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In: Les éditions d'organisations. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MACÊDO, J. W. L.; SILVA, A. B. Construção e Validação de uma Escala de Competências Socioemocionais no Brasil. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 2, p. 965-973, 2020.

MARQUES, N. R. S.; MOREIRA, C. S.; SILVA, A. R. P.; NASCIMENTO, I. C. S.; MELO, G. C. V. Metodologia tradicional versus aprendizagem baseada em problemas: análise sob a ótica dos discentes do curso de ciências contábeis acerca das competências docentes. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, UNEB- Salvador/BA, v. 10, n. 2, p. 120-150, Maio-Agosto, 2020. 31 página(s), ISSN 2238-5320.

MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica**. Cengage Learning, 2020.

MATTAR, J.; RODRIGUES, L. M. M.; CZESZAK, W.; GRACIANI, J. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 36, e217439, 2020. doi.org/10.1590/0102-4698217439.

MAZIN, P. C. M.; MORAES, J. P.; WISSMANN, A. D. M. As competências para o trabalho docente: um estudo com pedagogos. **Revista Pensamento & Realidade**, v. 35, n. 1, p. 33-45, e-ISSN: 2237-4418, Janeiro-Abril, 2020. 13 página(s).

MIRANDA, G. J., Casa Nova S. P. C., & Cornacchione, J. E. B. (2012). Os Saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, 23(59), 142-153. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>.

NOBRE, A. P. S. S. dos.; LIMA, F. A. H.; PAIVA, L. E. B. Competências socioemocionais de docentes de uma Instituição Pública de Ensino Superior. In: XLV Encontro da ANPAD - EnANPAD, Anais [...] 2021.

OIT. **Teletrabalho durante e após a pandemia da COVID-19**: Guia prático. Geneva: International Labour Office, 2020.

PETRI M. P.; GALLON S.; VAZ E. D. (2018). Os sentidos do trabalho para docentes de pós-graduação stricto sensu: um estudo com docentes das áreas de administração e educação. **Revista Alcance – Eletrônica** – vol. 25 – n. 3 – Set./Dez. 2018, disponível em: www.univali.br/periodicos

PEREIRA, M. A. C. (2007). Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. In: *Strategische Unternehmensplanung/Strategische Unternehmensführung*. Physica, Heidelberg, 1997. p. 969-987.

PROFIAP. Estrutura Curricular. Disponível em: <http://www.profiap.org.br/profiap/ocurso/estrutura-curricular>. Acesso em: jun. 2021.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais**. In: BEUREN, I. M. (org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004, cap 3, p. 76-97.

SANTOS H.M.R. Os desafios de educar através da Zoom em contexto de pandemia: investigando as experiências e perspectivas dos docentes portugueses. **Prax Educ.**, Ponta Grossa, v. 15, e2015805, p. 1-17, 2020.

SANTOS, A.; CHANG, R.; ALVES, C. Práticas do ensino a distância: um ensaio teórico-comparativo entre Brasil e Portugal. **Brazilian Journals of Business**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 2257-2271, jul./set. 2020.

SANTOS, G. M. R. F.; SILVA, M. E.; BELMONTE, B. R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Rev. Bras. Saúde Matern. Infant.**, Recife-PE, 21 (Supl. 1): S245-S251, fev., 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>.

SANTOS, A. P. (2011). Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. **Revista do Serviço Público**, 62(4), 369- 386.

SCHMITT, D. C., BUGALHO, D. K., & KRUGER, S. D. (2021). Percepções docentes e às estratégias de ensino-aprendizagem durante o isolamento social motivado pelo COVID-19. **Revista Catarinense Da Ciência Contábil**, 20, e3133. <https://doi.org/10.16930/2237-766220213133>.

SERPE L. F.; JUNIOR I. C.; FERNANDES J. M. F. Didática dos professores de ensino superior: percepções dos alunos sobre os docentes de um curso de graduação em administração. **Revista Gestão e Secretariado (GeSec)**, São Paulo, SP, v. 13, n. 3, set/dez., 2022, p. 735-755. DOI: <http://dx.doi.org/10.7769/gesec.v13i3.1364>.

SILVA, J. F. da. (2019). Didática no Ensino Superior: estratégias de ensino adequadas à arte de ensinar. **Educação Por Escrito**, 9(2), 204-219. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.31275>.

SILVA, J. C. P.; PAIVA, L. E. B.; LIMA, T. C. B. Entre competências e informações: um estudo com gestores de tecnologia da informação. **Revista de Administração IMED**, v. 9, n. 1, p. 3-27, 2019.

SOBRINHO, E. F.; BRUNO-FARIA M. F. Competências docentes no processo de ensino-aprendizagem: percepção de discentes de uma universidade pública brasileira. **Caderno de Administração**, Maringá, v.29, n.2, p. 32-57, Julho-Dezembro, 2021. 26 página(s), recebido em: 10/06/2019 aceito em: 07/05/2020, Doi: <https://doi.org/10.4025/cadadm.v29i2.48268>.

SORDI, Mara R. L.; SILVA, Margarida M. O exercício competente da docência universitária em tempos de incompetências sociais. In.: ROVAI, Esméria (org.). *Competência e competências: contribuição crítica ao debate*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA-SILVA J. C.; PAIXÃO R. B.; SILVA A. P.; ALVES M. V. P. (2018). Competências docentes para o ensino superior em administração: a ótica dos graduandos de três universidades da Bahia. **Revista Organizações & Sociedade** – v. 25, n. 86, p. 457-484, jul./set. 2018 DOI 10.1590/1984-9250866 | ISSN Eletrônico – 1984-9230| www.revistaoes.ufba.br

THIRY-CHERQUES, H. R. (2009). Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**, 3(2), 20-27.

UNESCO. Reabrir as escolas: quando, onde e como? UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/reabrir-escolas-quando-onde-e-como>. Acesso em: 25 jul. 2022.

VASCONCELOS, A. F. (2009). Professores em Ciências Contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste brasileiro. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, João Pessoa, PB, Brasil.

VELOSO, E. F. R. et al. Diferentes Gerações e Percepções sobre Carreiras Inteligentes e Crescimento Profissional nas Organizações. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 2, jul./dez. 2012.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

ZABALZA, M. A. (2004). O ensino universitário. Porto Alegre: Armed.

ZABOLOTNY S. R.; QUINTANA A. C.; CRUZ A. P. C. Epistemologia dos saberes docentes: um estudo em programas de pós-graduação. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração- RPCA** | Rio de Janeiro | v. 16 | n. 2 | abr. – jun. 2022. ISSN 1982-2596.

ZANELLA, P.; ANTONELLI, R. A.; BORTOLUZZI, S. C. Avaliação das competências docentes: análise no curso de ciências contábeis da UTFPR. **REPEC- Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília-DF, ISSN 1981-8610v. 11, n. 2, art. 2, p. 150-167, 18 página(s). abr./jun. 2017. Disponível online em www.repec.org.br, DOI: <http://dx.doi.org/10.17524/repec.v11i2.1417>.

ZARIFIAN, P. (2003). **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo, SP: Senac- São Paulo.

APÊNDICE 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: As competências desenvolvidas pelos docentes no período de pandemia covid-19

Pesquisador responsável: George do Nascimento Nunes

Orientadora: Prof. Dr^a. Evangelina da Silva Sousa

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Programa de Pós-Graduação em Administração Pública- PROFIAP

E-mail para contato: georgenn17@gmail.com

Prezado(a) Senhor (a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada "Competências docentes desenvolvidas no período da pandemia de COVID19", Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador George do Nascimento Nunes orientado pela Prof^a. Evangelina da Silva Sousa e tem como objetivo analisar as competências desenvolvidas por docentes do ensino superior durante o ensino remoto imposto pela pandemia do covid-19. Os benefícios relacionados à sua participação são muito significativos, pois por meio de suas respostas procurar-se-á identificar a sua percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o desenvolvimento de competências como facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa por meio do seguinte telefone: (86) 99554-2305 (George do Nascimento Nunes) Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntária, caso decida não participar ou retirar seu

consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa em virtude da relevância do controle como uma das funções administrativas que envolve resultados, desempenho, confiabilidade das informações, manutenção da regularidade, da legalidade, da eficiência e da eficácia das atividades e para sua realização será utilizada a entrevista semiestruturada como procedimento para a coleta de dados.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos: cansaço ao responder às perguntas, possibilidade de constrangimento e desconforto, que podem ser considerados mínimos, uma vez que não haverá nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos indivíduos envolvidos na pesquisa, posto que as informações obtidas serão utilizadas apenas para a elaboração da dissertação porem os mesmos serão contornados por meio de: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos, assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____ declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

- () Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
- () Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem;
- () Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação.

George do Nascimento Nunes
Pesquisador

Evangelina da Silva Sousa
Orientadora

APÊNDICE 2- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Título do projeto: As competências desenvolvidas pelos docentes no período de pandemia covid-19

Pesquisador responsável: George do Nascimento Nunes

Orientadora: Prof. Dr^a. Evangelina da Silva Sousa

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí / Programa de Pós-Graduação em Administração Pública- PROFIAP

E-mail para contato: georgenn17@gmail.com

COMPETÊNCIAS DOCENTES PARA O ENSINO REMOTO

1-O que é competência para você? Enquanto docente, como você desenvolve competências para desempenhar suas funções ao longo da sua carreira?

2-Descreva como foi realizada a comunicação professor e aluno durante o ensino remoto no período da pandemia covid-19?

3-Quais foram as facilidades e dificuldades encontradas como professor na comunicação com os alunos no ensino remoto durante a pandemia covid-19?

4-Como as ferramentas tecnológicas contribuíram em sala de aula para o ensino remoto no período da pandemia covid-19?

5-Quais as facilidades e dificuldades do professor na utilização das ferramentas tecnológicas no ensino remoto durante a pandemia covid-19?

6-Como as relações interpessoais se desenvolveram na realização do ensino remoto no período da pandemia covid-19?

7-Quais as principais facilidades e dificuldades encontradas como professor no desenvolvimento das relações interpessoais no ensino remoto durante a pandemia covid-19?

8-Na sua opinião, quais competências o docente deveria ter desenvolvido durante a pandemia covid-19? Você acha que estas competências serão mantidas após a pandemia covid-19?