

COMPETÊNCIAS DOCENTES NO PROCESSO DE ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

1 INTRODUÇÃO

O cenário da pandemia COVID-19 afeta o mundo desde o primeiro trimestre de 2020, o qual foi denominado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como vírus um inimigo invisível que impactou mundialmente diversos setores da sociedade, causando muitas mortes, atingindo fortemente a economia e, sobretudo, o sistema educacional (BRASIL, 2020).

Desse modo, a pandemia chegou ao Brasil, fechando diversas instituições de todos os níveis de ensino, como medidas de disseminação e controle do vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus). Diante da preocupação, passou a se estabelecer o ensino remoto, como uma das únicas opções visando a não interrupção do processo de ensino e aprendizagem escolar (SANCHOTENE, 2020; PERES, 2020).

Em razão disso, revelou-se a questão da desigualdade de oportunidades. Sendo assim, Oliveira, Corrêa e Morés (2020) destacam as questões socioeconômicas como acesso à internet e ao fato que nem todos os docentes e discentes possuem computadores em suas moradias. Para tanto, é preciso estar online e realizar as atividades de modo remoto, como uma alternativa emergente, de não causar maiores danos à educação.

Dias-Trindade e Santo (2021) destacam que o isolamento social proposto como medida de combate ao COVID-19 arremessou os docentes a desenvolver rapidamente as competências e habilidades para mediar o processo de ensino e aprendizagem a partir de aulas online. Por um lado, esta nova realidade educacional exigirá novas competências profissionais, o que significa a disponibilidade e o interesse da formação em serviço, bem como a formação inicial diferenciada dos educadores para a gestão escolar e nova gestão da sala de aula. Por outro lado, novas competências e habilidades, também são necessárias para gerenciar com sucesso e de forma autônoma o seu processo de aprendizagem dos alunos (PERES, 2020).

Diante do impacto causado pela COVID-19 no sistema educacional, o presente estudo tem como problemática: **Quais as competências exercidas pelos docentes durante o processo de ensino remoto?** Sob tal conjuntura, essa pesquisa torna-se relevante ao analisar como as competências docentes no contexto de ensino remoto da pandemia, sendo possível aos gestores das instituições a identificação das competências que hoje são consideradas necessárias e, a partir dos resultados, trabalhar e desenvolver seus profissionais com o intuito de gerar vantagem competitiva e sustentar um ensino de qualidade.

Essa pesquisa objetivou-se identificar as competências docentes relacionadas aos professores de cursos técnicos e superiores no processo de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Para alcançar o objetivo geral, delineou-se os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender as diferentes competências docentes no que se refere à experiência de ensino e aprendizagem no processo de ensino remoto; 2) Analisar como os docentes desenvolvem suas competências para o desempenho de suas funções acadêmicas; e 3) Avaliar o planejamento e a execução do trabalho docente no período remoto.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Noções de Competências

O termo competência foi empregado inicialmente na idade média, sendo que naquele contexto era mais aplicado à linguagem jurídica. Relacionado à capacidade atribuída a uma pessoa ou a uma instituição para julgar certas questões. Posteriormente, esse entendimento foi ampliado ao de reconhecimento social acerca da capacidade de uma pessoa pronunciar-se a

respeito de uma questão específica e, ainda mais tarde passou a ser utilizada para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

Com a Revolução Industrial e o surgimento do *taylorismo* e *fordismo*, o termo competência foi incorporado a novos contextos, em especial à linguagem organizacional, sendo então utilizado para qualificar um indivíduo capaz de desempenhar com eficiência um determinado papel (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

De forma estruturada, a noção de competência foi apontada pela primeira vez por David McClelland, que buscava uma abordagem mais efetiva para os processos de seleção de pessoas para as organizações (FISCHER et. al., 2010). Neste sentido, Fleury e Fleury (2001) afirmam que a abordagem proposta por McClelland em 1973 deu início ao debate sobre competência entre os psicólogos e administradores nos Estados Unidos, oportunizando a construção do conceito de competência no ambiente organizacional sob a perspectiva do indivíduo.

Entretanto, nos estudos de competências há uma diversidade de significados, onde a definição de competências se distingue na ênfase e nas dimensões semântica (função que a competência possui) e estrutural (elementos da competência), nas diversas áreas de conhecimento (BITENCOURT; AZEVEDO; FROEHLICH, 2013).

Dutra (2007) sugere que é possível perceber a existência de duas grandes correntes teóricas: a primeira, representada pelos autores norte-americanos: McClelland (1973), Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (2008) os quais entendem a competência como um conjunto de qualificações do indivíduo, que permitem a ele realizar determinado trabalho; a segunda, tem-se os autores franceses Le Boterf (1999) e Zarifian (2001) que associam a competência às realizações do indivíduo em um contexto, ou seja, aquilo que ele produz ou realiza no trabalho.

De acordo com Brandão e Borges-Andrade (2007), a partir dos anos 2000 uma terceira vertente tem alcançado destaque, buscando assumir uma postura integradora, ao definir a competência a partir do ponto de vista das referidas correntes. Magalhães et al. (2010, p. 5), colaboram com essa discussão quando explanam que “a noção de competência tem sido declarada nos últimos anos como uma forma de repensar as organizações e o papel dos indivíduos nela integrados”.

Brand e Tolfo (2009) argumentam que as organizações cada vez mais percebem que seu desempenho e sucesso são amplamente influenciados pelas aptidões, habilidades, e conhecimentos de seus colaboradores. Assim, em decorrência do aumento da complexidade das relações de trabalho e das pressões sociais, as organizações passaram a considerar não apenas conhecimentos e habilidades, como também aspectos sociais e de atitudes no desenvolvimento dos colaboradores (PIRES et. al., 2005).

Desta forma, o termo competência é compreendido como um conjunto de conhecimentos (saber algo), habilidades (saber fazer algo) e atitudes (querer fazer algo), conhecido como CHA, necessários para desempenhar determinada atividade aliado ao desempenho expresso pelo indivíduo em um contexto produtivo, inserindo valor às organizações e às pessoas (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

Fleury e Fleury (2004, p. 21), definem que “competência é como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Zarifian (1994) acrescenta que a competência está relacionada com a capacidade do indivíduo tomar iniciativas, estar disposto, compreender e dominar situações em constante mudanças, ser responsável e reconhecido por outros.

De acordo com Bitencourt et. al (2013), a competência pode ser compreendida como um plano de ação desenvolvido de forma complexa, pertencente ao indivíduo por meio de seus conhecimentos e experiências profissionais e educacionais, como também pela sua trajetória de vida.

Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) apontam que a noção de competência tem sido instruída nos últimos anos como um modo de repensar as organizações e o papel das pessoas que estão incorporadas a ela. De maneira geral, essas competências podem ser apresentadas em dois níveis: as competências organizacionais e as competências individuais. Neste estudo, o debate é restrito às competências individuais, mais especificamente às competências dos professores.

2.2 Competências dos Docentes do Ensino Superior

Etimologicamente o termo docência deriva do latim – *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Para Veiga (2006, p. 468), a docência tem um significado formal, ou seja, ela é “[...] o trabalho dos professores”. Associadamente ao que Veiga (2006) declara que o ensino docente é considerado uma profissão, e como qualquer outra profissão é necessário que os docentes possuam competência profissional.

Em conformidade com Gil (2005), é preciso que um docente universitário atenda a alguns requisitos básicos, técnicos e pessoais. Os requisitos legais são amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, que em um dos seus artigos determina que as universidades tenham “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”, enfatiza ainda, que a exigência não é a mesma para as demais instituições de ensino superior.

No estudo de Marion (2001) são citados os requisitos pessoais, um bom docente precisa gostar e ter domínio das disciplinas que leciona, ter senso de humor, bom relacionamento com os estudantes, e ser humilde para admitir que não dispõe do conhecimento de tudo (Marion, 2001). Já os requisitos técnicos abrangem, segundo Gil (2005), o conhecimento e aptidões pedagógicas, especificamente informações sobre cultura geral, além do conhecimento profundo da disciplina a ser lecionada.

No que se refere a competência profissional docente, Gil (2006) define que, de modo geral, o professor seja ele do nível básico ou superior, precisa, além de um conhecimento sólido na área que pretende ensinar, de habilidades pedagógicas para que tornem o aprendizado mais eficaz.

Nesta mesma linha, Zanella et. al (2017) argumenta que os docentes precisam cada vez mais de um amplo conhecimento sobre os assuntos aplicados em sala de aula, para poder atender às expectativas dos estudantes, e assim o professor possa atuar, de forma clara, o conteúdo ministrado. Ainda ressalta a importância de não medir esforços para o desenvolvimento das competências necessárias ao processo de ensino-aprendizagem dos discentes.

Para Pereira (2007, pp. 83), as competências de um docente “é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias para o exercício das atividades de ensino e pesquisa na educação superior”. Braslavsky (1999) conceitua competência como o agir com sabedoria, consciente de suas atitudes, abrange conhecimentos, valores, responsabilidades e resultados daquilo que foi realizado (Magalhães et al. 2010).

De acordo com Perrenoud (2000), os docentes possuem suas próprias competências e estas estão associadas à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar determinadas situações. Sendo assim, conhecer as competências dos professores possibilita analisar, além da qualidade do ensino, os aspectos do processo pedagógico.

Segundo Le Boterf (2003) a atividade do docente evolui para uma qualificação adequada. Esta não é mais definida como simples disseminação de conhecimentos, é necessário o gerenciamento de situações complexas de aprendizagem, pois os professores devem se tornar profissionais que possam refletir sobre a própria prática, resolver problemas, escolher e formular estratégias de ensino.

Braslavsky (1999) conceitua competência como o agir com sabedoria, e está consciente de suas atitudes. Para o escritor, a competência envolve valores, responsabilidades, conhecimentos, e resultados daquilo que foi feito. Dessa forma, o professor universitário, é um dos sujeitos responsáveis pela geração de conhecimento por meio de seu desempenho nas instituições de ensino superior (Magalhães et al. 2010).

Neste panorama, Lopes (2021) discorre que aos professores, atribuíram à responsabilidade de ajustar seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas na intenção de acompanhar as etapas de aprendizado nesse contexto atual de COVID-19. Para tanto, é preciso se atentar com a qualidade da formação dos docentes, em todos os níveis, para que as instituições de ensino busquem novas perspectivas, pois o mundo se modifica de modo que as ferramentas digitais seguem essa velocidade transformadora, já que a nova geração pertence ao mundo digital.

2.3 Ensino presencial *versus* ensino remoto

Para Garcia et al. (2020), a Covid-19 é considerada uma doença com alto contágio, que encontrou o cenário ideal para avançar de forma frenética. A existência dessa pandemia atingiu o Brasil e todos os países e provocou milhares de mortes. Neste cenário, impulsionou o isolamento social, ocasionando o fechamento de escolas e Instituições de Ensino Superior (IES) como uma das medidas para controlar a doença e reduzir a propagação.

Frente à situação, inúmeras instituições escolares adotaram o Ensino Remoto Emergencial (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). A adesão ao ensino remoto demandou que os docentes e discentes migrassem “para a realidade online, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 07).

Moreira e Schlemmer (2020, p. 08) definem “ensino remoto ou aula remota” como “uma modalidade de ensino ou aula, que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes [...]”, busca suprir e reduzir os prejuízos na aprendizagem dos estudantes trazidos pela pandemia, atendendo a necessidade do aluno, mesmo estando cada um na sua casa.

De acordo com Oliveira et al. (2020), no Ensino Remoto Emergencial (ERE), o docente e o aluno estão conectados de forma *online* via dispositivos computacionais, com a mesma carga horária que teria na aula presencial. Conforme Moreira e Schlemmer (2020, p.09), “o processo é centrado no conteúdo” e “a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência.”

No que tange à continuidade das aulas na modalidade *online*, cabe ao docente competências e habilidades para mediar o processo de ensino-aprendizagem a partir das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Neste contexto, Dias-Trindade et al. (2020) argumenta que os professores devem compreender como utilizar as tecnologias digitais para criar cenários de aprendizagem sustentáveis e usar ferramentas digitais que fazem parte do cotidiano dos estudantes para viabilizar estratégias de ensino que promovam ambientes criativos e motivadores.

Schneider e Scheneider (2020) complementam que o educador deverá coordenar perfeitamente as tecnologias educacionais para garantir a melhor estratégia de ensino, pois diante de tantas ferramentas de transmissão síncronas essa escolha significará a assimilação e o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (SCHNEIDER E SCHENEIDER 2020).

Para tanto, é necessário que o aluno assuma um papel ativo, proativo e responsável em relação às aulas, tendo em vista que poderá realizá-las de forma mais autônoma, quanto ao seu processo de aprendizagem (Freire, 1969). Diante do exposto, Castaman e Rodrigues (2020, p. 09) destacam que “os docentes precisaram por força da urgência, em um curto espaço de tempo,

reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um”.

Desse modo, “é necessário desencadear processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional dos professores que, claramente, neste momento, foram apanhados de surpresa” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 28). Ressalta-se com isso, a importância de investir na formação docente em que Nóvoa (1992, p. 15) relata que as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Nessa perspectiva, a pandemia da Covid-19 expôs outra lacuna na formação continuada docente, isto é, a formação para a utilização das tecnologias digitais na educação. Segundo o Instituto Península (2020), que realizou no início da pandemia uma pesquisa com 7.734 professores do território nacional de escolas públicas e particulares, o resultado confirmou que 83% dos docentes pesquisados não estavam preparados para ensinar *online*. Cerca de 90% informaram que nunca tiveram qualquer experiência com um ensino a distância e 55% sequer tiveram formação para atuar de maneira não presencial. Além disso, relataram que seus sentimentos como medo, ansiedade e insegurança aumentaram.

É notório que devido a pandemia o papel do docente tornou-se mais amplo e complexo do que antes deste período. Em tempo recorde tiveram que adequar sua metodologia e práticas de ensino a partir do *home office*, sem conhecimento ou preparo adequado para o uso das tecnologias. Almeida et al. (2021) aponta que a tecnologia é o único suporte para fazer com que as aulas tenham continuidade, e agora todos os docentes devem recorrer a sua utilização para que aconteça o processo de ensino-aprendizagem diante do isolamento social.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que tange aos procedimentos metodológicos, o presente estudo apresenta uma abordagem quantitativa e de natureza descritiva. Para Bauer e Gaskell (2008), a pesquisa quantitativa é caracterizada por lidar com números e modelos estatísticos para interpretar dados. Essa, na maior parte, está centrada na coleta de dados por meio de questionários.

Segundo Martins-Jr (2008, p. 83), “a pesquisa descritiva visa observar fenômenos existentes, procurando descrever, classificar, comparar, interpretar e avaliar, com o objetivo de alcançar situações para idealizar futuras decisões e planos”.

Com relação ao universo da amostra definiram-se como público-alvo docentes de cursos técnicos e superiores. Para esta pesquisa o quantitativo amostral foi de 125 respondentes. Contudo, foi necessária a exclusão de 22 questionários omissos dos dados, totalizando uma amostra final de 103 respondentes (n=103).

Para isso, foi realizado um levantamento (*survey*) por meio de um questionário *online* desenvolvido no *Google Forms*. O *survey* tem como objetivo explicar, descrever ou investigar características da amostra por meio da extração estatística de uma população (FREITAS et al., 2009). A distribuição do questionário foi realizada por envio de mensagens no aplicativo WhatsApp®, direcionadas aos docentes de cursos técnicos e superiores. Desta forma, os docentes puderam responder virtualmente e mantiveram protegidos com o anonimato. A coleta de dados foi conduzida durante 01 de agosto a 09 de setembro de 2021.

O questionário foi aplicado composto por 20 variáveis e o perfil dos respondentes (Tabela 1). Os itens do questionário foram classificados a partir de uma escala *Likert* variando de 1 a 5, sendo 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente). Cunha (2007), esclarece que uma escala tipo *Likert* é um conjunto de sentenças (itens), as quais o sujeito avaliado deve

expressar o grau de concordância desde o discordo totalmente (nível 1), até ao concordo totalmente (nível 5, 7 ou 11).

O questionário utilizado foi uma versão adaptada da pesquisa de Camargo et al. (2015). Segundo Silva e Menezes (2005), as perguntas feitas por meio de questionário devem ser objetivas, limitadas em extensão e acompanhadas de instruções, as quais devem esclarecer a finalidade da aplicação, destacando a importância do informante e facilitando o preenchimento.

Os dados coletados foram tabulados no formato Excel Microsoft®, classificados e analisados com o auxílio do software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS®). A análise dos dados foi realizada por meio de estatísticas descritivas, como frequência, média e desvio-padrão (HAIR-JR et al., 2015). Os resultados alcançados foram demonstrados por meio de tabelas de porcentagem e/ou números.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na caracterização dos respondentes, foram coletados os dados das variáveis de gênero, estado civil, faixa etária e renda mensal. Inicialmente, foi realizado um levantamento utilizando estatísticas descritivas básicas de frequência (f) e percentual (%).

Verificou-se uma amostra final de 103 respondentes, dos quais 55,3% pertencem ao gênero feminino, 49,5% destas, são casadas. A maioria dos respondentes (43,7%) tem faixa etária entre 31 e 40 anos e renda mensal de até R\$ 2.200,00, conforme os dados apresentados na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1 – Perfil dos respondentes, baseado em frequência (f) e porcentagem (%).

Variáveis	Itens	(f)	(%)
01. Gênero	Feminino	57	55,3
	Masculino	46	44,7
02. Estado civil	Solteiro(a)	40	38,8
	Casado(a)/união estável	51	49,5
	Divorciado(a)/separado(a)	12	11,7
	Viúvo(a)	-	-
03. Faixa etária	21 — 30 anos	26	25,2
	31 — 40 anos	45	43,7
	41 — 50 anos	18	17,5
	51 — 60 anos	13	12,6
	Acima de 61 anos	1	1,0
04. Renda mensal (aproximadamente)	Até R\$ 2.200,00	33	32,0
	R\$ 2.200,01 — 4.400,00	31	30,1
	R\$ 4.400,01 — 6.600,00	20	19,4
	R\$ 6.600,01 — 8.800,00	8	7,8
	Acima de R\$ 8.800,01	11	10,7

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Questionados sobre a escolaridade, a pesquisa evidenciou que a maioria dos respondentes (71,8%) possuem Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado). Além disso, 49,5% destes, pertencem à área de Ciências Sociais Aplicadas. Ainda sobre o perfil dos respondentes, constatou-se que 91,3% dos respondentes lecionam são da rede de educação do sistema público e apenas 8,7% são da rede privada, conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Escolaridade, área de formação acadêmica, nível de ensino e setor de atuação dos respondentes, baseados em frequência (f) e porcentagem (%).

Variáveis	Itens	(f)	(%)
01. Escolaridade	Superior (ex: Graduação/tecnólogo e/ou Licenciatura)	6	5,8
	Pós-Graduação Lato Sensu (ex: Especialização e/ou MBA)	22	21,4
	Pós-Graduação Stricto Sensu (ex: Mestrado e/ou Doutorado)	74	71,8
	Pós-Doutorado	1	1,0
02. Área de formação acadêmica (áreas com base na CAPES)	Ciências Biológicas - CB	4	3,9
	Ciências da Saúde - CS	3	2,9
	Ciências Humanas - CH	19	18,4
	Ciências Sociais Aplicadas - CSA	51	49,5
	Ciências Exatas e da Terra - CET	21	20,4
	Engenharias	5	4,9
03. Nível de ensino	Ensino Superior	90	87,4
	Ensino Médio/Técnico	13	12,6
04. Setor de atuação	Público	94	91,3
	Privado	9	8,7

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Questionados sobre o planejamento das aulas de forma que possa melhorar a execução do trabalho docente (variável 1), teve-se uma ($M=4,7282$) e ($DP=,59728$). Ainda foi possível verificar sobre o planejamento prévio das aulas (variável 2), obteve-se ($M=4,6893$) e ($DP=,72800$). Conforme Vasconcelos (2009, p. 45) “o professor é capaz de melhorar o processo de ensino desde que seja dotado de preparo pedagógico adequado”. Além disso, destaca que o planejamento está associado com o docente saber preparar as aulas, ementas, as sequências das atividades em sala, como também os materiais didáticos (VASCONCELOS, 2009).

Abordados sobre a busca constante de novas tecnologias para construção de aulas (variável 4) teve-se uma ($M=4,1553$) e ($DP=,87175$). Também é abordado sobre a utilização de diferentes ferramentas (prova, seminário, artigo) capazes de contribuir para um melhor resultado avaliativo (variável 7), obteve-se ($M=4,5049$) e ($DP=,72590$). Neste contexto, cabe aos docentes o entendimento de como utilizar as tecnologias digitais e criar cenários sustentáveis de aprendizagem, proporcionando ambientes motivadores e criativos (DIAS-TRINDADE et al., 2020).

Quanto ao domínio de conteúdo abordado em sala de aula (variável 9), os dados obtidos apresentam que a maioria dos docentes tem total domínio sobre o assunto lecionado em sala ($M=4,3107$) e ($DP=,75445$). Um bom professor, necessita, além de um conhecimento sólido na área de atuação, dominar, gostar e possuir práticas pedagógicas que tornem o aprendizado mais eficiente (MARION, 2001; GIL, 2006).

Além disso, constatou que os docentes realizam atividades nas quais os discentes avaliam suas práticas profissionais (variável 12), teve-se uma ($M=4,5340$) e ($DP=,63886$). Ainda pode-se observar em relação à flexibilidade dos docentes em aceitar críticas de maneira a facilitar sua relação com o grupo discente (variável 15) obtendo-se uma ($M=4,4951$) e ($DP=,69837$). Os professores que estimulam a comunicação com os alunos, obtêm estudantes mais motivados, envolvidos e com um melhor desenvolvimento pessoal (CHICKERING; GAMSON, 1991).

Quando questionados sobre o estímulo dispensado pelos docentes à cooperação dos alunos, nas atividades desenvolvidas em aula (variável 16) teve-se uma (M= 4,3883) e (DP= ,70340). Andrade (2002), afirma que o estímulo é para que o estudante se desenvolva sem interferências. Do ponto de vista de Magalhães et al. (2010), o estímulo à aprendizagem representa a capacidade de despertar no estudante o interesse pelo conteúdo e vontade de aprender.

Quando os docentes foram questionados quanto à análise das competências para estabelecer um programa de formação continuada (variável 18) teve-se (M= 4,3495) e (DP= ,82496). A formação continuada é indispensável para qualquer profissional, mas é de suma importância ao docente, pois ele trabalha diretamente com o conhecimento (Magalhães et al. 2010).

Os docentes foram questionados acerca da utilização do entusiasmo como ferramenta de estímulo aos alunos nos processos de ensino e aprendizagem (variável 20), obteve-se (M= 4,7282) e (DP= ,59728). Nessa perspectiva, Bordenave e Pereira (2012) explicam que a falta de entusiasmo do docente com sua disciplina e a incapacidade de envolver os discentes também influencia o resultado coletivo da turma. Desta forma, podemos afirmar que o entusiasmo do professor em sala, pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Análise da média e desvio padrão das variáveis do estudo.

Variáveis/Itens	Média	Desvio Padrão
01. Planejo as aulas de forma a melhorar a execução do meu trabalho.	4,7282	,59728
02. Faço o planejamento prévio de minhas aulas.	4,6893	,72800
03. Procuo estar atento às dificuldades e limitações dos alunos.	4,6699	,51236
04. Busco constantemente novas ferramentas tecnológicas para construir minhas aulas.	4,1553	,87175
05. Recomendo atividades que envolvam os alunos em projetos de pesquisa.	3,8835	1,05069
06. Participo frequentemente de congressos, cursos de atualização e outros.	3,9223	,89321
07. Utilizo diferentes ferramentas (prova, seminário, artigo...) capazes de contribuir para um melhor resultado avaliativo.	4,5049	,72590
08. Trabalho os conteúdos a partir das representações (conhecimentos) dos alunos.	4,1845	,81346
09. Domino todos os conteúdos abordados nas aulas que ministro.	4,3107	,75445
10. Comprometo-me com a educação, de modo que facilite o exercício da minha prática profissional.	4,7379	,50412
11. Utilizo exemplos práticos e reais nas aulas como forma de esclarecimento das dúvidas dos alunos.	3,5243	1,21949
12. Realizo atividades em que os alunos possam avaliar minha prática docente.	4,5340	,63886
13. Primo pelo uso da didática adequada para o bom desempenho das aulas.	4,3495	,77597
14. Primo por conhecer os alunos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.	4,5437	,68280
15. Primo pela flexibilidade em aceitar críticas, capazes de facilitar minha relação com o grupo.	4,4951	,69837
16. Estímulo a cooperação dos alunos nas atividades em sala de aula.	4,3883	,70340
17. Busco constantemente a inovação e qualificação profissional.	3,9029	1,02436
18. Analiso minhas competências e estabeleço um programa de formação continuada.	4,3495	,82496

19. Administro a afetividade de forma que esta interfira positivamente no processo de ensino e aprendizagem.	4,6117	,64524
20. Busco utilizar o entusiasmo, de forma a contagiar e estimular os alunos, no processo de ensino e aprendizagem.	4,7282	,59728

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Na sequência, a pesquisa apresenta os dados por meio da Análise de Variância (ANOVA) das variáveis. O teste estatístico selecionado para esta etapa do estudo foi o qui-quadrado de 5% de significância, considerando o p-valor não significativo abaixo de 0.05 (HAIR-JR et al., 2015).

Foi analisada a participação frequente dos professores em congressos e cursos (item 06). Desse modo, foi possível identificar que os docentes não possuem uma frequência relevante ($F= ,009$). Conforme Spanhol (2009), o docente pode buscar os saberes profissionais que lhe proporcione melhoria profissional. Campelo et al. (2017) salienta que a ideia de formação contínua seja aliada à formação inicial, tendo em vista o processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante.

Observou-se ainda na verificação dos dados que algumas variáveis não apresentaram uma frequência considerável, no entanto, o p-valor apresentou significância expressiva, permitindo afirmar que os conteúdos trabalhados em sala de aula surgem a partir das representações e conhecimentos dos alunos ($p= ,719$), utilizando exemplos práticos e reais nas aulas, dessa forma favorecendo o esclarecimento de dúvidas dos alunos ($p= ,985$).

Magalhães, Oliveira e Duarte (2010) enfatizam que a prática docente impõe uma formação profissional com conhecimentos específicos para melhorar sua qualidade. Nesta perspectiva, evidenciou-se que os docentes estão constantemente buscando inovação e qualificação profissional ($p= ,929$), ainda foi possível observar que os professores analisam e estabelecem um programa de formação continuada ($p= ,620$), conforme pode ser observado Tabela 4.

Tabela 4 – Análise da frequência e significância das variáveis do estudo.

Variáveis/Itens	F	Sig. (p-valor)
01. Planejo as aulas de forma a melhorar a execução do meu trabalho.	8,534	,004
02. Faço o planejamento prévio de minhas aulas.	9,182	,003
03. Procuo estar atento às dificuldades e limitações dos alunos.	2,204	,141
04. Busco constantemente novas ferramentas tecnológicas para construir minhas aulas.	3,260	,074
05. Recomendo atividades que envolvam os alunos em projetos de pesquisa.	1,578	,212
06. Participo frequentemente de congressos, cursos de atualização e outros.	,009	,925
07. Utilizo diferentes ferramentas (prova, seminário, artigo...) capazes de contribuir para um melhor resultado avaliativo.	1,334	,251
08. Trabalho os conteúdos a partir das representações (conhecimentos) dos alunos.	,130	,719
09. Domino todos os conteúdos abordados nas aulas que ministro.	,746	,390
10. Comprometo-me com a educação, de modo que facilite o exercício da minha prática profissional.	,580	,448
11. Utilizo exemplos práticos e reais nas aulas como forma de esclarecimento das dúvidas dos alunos.	,000	,985
12. Realizo atividades em que os alunos possam avaliar minha prática docente.	1,225	,271
13. Primo pelo uso da didática adequada para o bom desempenho das aulas.	1,693	,196

14. Primo por conhecer os alunos para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.	4,273	,041
15. Primo pela flexibilidade em aceitar críticas, capazes de facilitar minha relação com o grupo.	3,800	,054
16. Estímulo a cooperação dos alunos nas atividades em sala de aula.	,779	,380
17. Busco constantemente a inovação e qualificação profissional.	,008	,929
18. Analiso minhas competências e estabeleço um programa de formação continuada.	,247	,620
19. Administro a afetividade de forma que esta interfira positivamente no processo de ensino e aprendizagem.	,428	,514
20. Busco utilizar o entusiasmo, de forma a contagiar e estimular os alunos, no processo de ensino e aprendizagem.	8,534	,004

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Libâneo (2001), evidencia a necessidade de o professor mediar o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, verificou que os docentes administram a afetividade de forma que possa interferir positivamente no processo de ensino e aprendizagem ($p= ,517$).

Por fim, os novos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 impactaram diretamente nas instituições de ensino, especialmente, aos docentes e discentes que de repente depararam-se com um novo processo de ensino e aprendizagem (PERES, 2020). É válido ressaltar, que é um enorme desafio para os professores e as instituições de ensino atuarem nesse novo cenário da educação, no qual muda constantemente, fazendo com que as competências também sejam mutáveis (CAMARGO et al., 2015).

Diante dessa conjuntura, pode-se observar que apesar das dificuldades e desafios encontrados na educação, o público em estudo respondeu de forma positiva às questões. Além disso, transformaram em ações, as respectivas competências questionadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo constituiu em identificar as competências docentes relacionadas aos professores de cursos técnicos e superiores no processo de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. Nessa perspectiva, observou-se que a maioria do público-alvo analisado pertence ao gênero feminino, e lecionam no setor público.

A pesquisa mensurou o nível de desenvolvimento das competências docentes na visão dos docentes, e podemos considerar que a autoavaliação foi positiva. Sendo possível constatar o reconhecimento dos docentes acerca de algumas ações fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, merecem destaque os resultados sobre a prática do planejamento das aulas, a atenção às dificuldades e limitações dos alunos, a busca constante por novas ferramentas tecnológicas, o comprometimento com a educação através da prática profissional, o uso adequado da didática para um melhor desempenho e compreensão dos alunos, a análise de suas competências e sua formação continuada, dentre outras.

Apesar das dificuldades e desafios deixados pela COVID-19, as competências essenciais estão sendo desenvolvidas satisfatoriamente, e os resultados obtidos do estudo permitiram o alcance do objetivo traçado. Para tanto, evidencia-se que esta pesquisa contribui de forma significativa, demonstrando a concepção e as atuações do público em questão, atraindo a atenção para a importância das competências dos professores para uma melhor qualidade de ensino.

Portanto, torna-se fundamental que as instituições de ensino compreendam que a qualidade na educação, provém do desenvolvimento de seus docentes, o que torna necessárias

à implementação de um programa de formação continuada, visto que o isolamento social resultante da COVID-19 interrompeu o ensino presencial e os docentes tiveram que ressignificar o ensino para suprir o ensino-aprendizagem. Dessa forma, visando promover um ensino de qualidade.

Como sugestão de trabalhos futuros, a realização de pesquisas de natureza quantitativa, que permitam o levantamento do conhecimento por parte dos alunos sobre as competências dos professores, a fim de fazer uma comparação entre o posicionamento docente e discente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. G.; FRANÇA LEITE; K. L.; SOUSA FERREIRA, L.; FARIAS, M. S. Ensino remoto e tecnologia: uma nova postura docente na educação pós-pandemia. 2021.

ANDRADE, C. S. O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas no Brasil. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BEM, W.; REBECCA, E.; JOHN, P. **Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency**. Learning, Media and Technology, 45(2); 107-14, 2020.

BITENCOURT, C.; AZEVEDO, D.; FROEHLICH, C. **Na trilha das competências: caminhos possíveis no cenário das organizações**. Porto Alegre: Bookman, 2013.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOYATZIS, R. E. **The competence manager: a model for effective performance**. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRAND, A. F.; TOLFO, S. R. A natureza humana e o poder agir: há relação entre estes pressupostos na mobilização das competências profissionais? In: **Gestão de pessoas em organizações empreendedoras**. LAPOLLI, E. M.; FRANZONI, A. M. GIRARDI, D.; GARIBA, C. M. (Org.). Florianópolis: Pandion, p. 141-189, 2009.

BRANDÃO, H. P. **Mapeamento de Competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Localiza SUS – Corona Vírus (COVID-19). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3lBgXQg>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 19, p. 1-28, 1999.

CAMARGO, J. B.; DA SILVA, É. G. B.; LUFT, Sibila. Competências Docentes: Um estudo de caso no Instituto Federal Farroupilha. **Revista GESTO**, p. 18-33, 2015.

CAMPELO, R. L.; LIMA, R.; CANÇADO, V.; BAETA, A. M. C. Construção de Competências Docentes em IES privada: Desafios e Possibilidades. **Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho**, 2017.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 6, e180963699, 2020.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. *New Directions for Teaching and Learning*, 47, 1991.

CUNHA, L. M. A. **Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes**. 2007. Tese de Doutorado.

DIAS-TRINDADE, S.; SANTO, E. E. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. **Praxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-17, 2021.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. São Paulo: Atlas, 2007.

FISCHER, A. L.; DUTRA, J. S.; NAKATA, L. E.; RUAS, R. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: **Competências: conceitos, métodos e experiências**. DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. São Paulo: Atlas, 2010, p. 31-50.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. *Revista Paz e Terra*, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2009.

GARCIA, Heloise Siqueira; DOS SANTOS, Kassy Gerei; GHILARDI, Leandro Teixeira. **A pandemia da Covid-19 como realidade transnacional**. *Opinião Jurídica*, v. 19, n. 40, p. 495-512, 2020.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.

HAIR-JÚNIOR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. Análise multivariada dos dados. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

INSTITUTO PENINSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. Março, 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-InstitutoPeni%CC%81nsula.pdf, Acesso em: 20 ago. 2021.

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

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, J.; DOS SANTOS, M. E. C.; FERREIRA, R. F, C. Literacia digital e novas competências docentes: desafios e perspectivas. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 4, p. 34873-34887, 2021.

MAGALHÃES, Y. T.; OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. B. A. Professores universitários: competências necessárias e exercidas por docentes de curso de administração de Minas Gerais. **SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO**, v. 13, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

MARION, J. C. O ensino de Contabilidade: o professor de ensino superior de Contabilidade: vantagens e desvantagens, linhas metodológicas, ensino da Contabilidade Brasil x EUA. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS-JÚNIOR, J. **Como escrever Trabalhos de Conclusão de Curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 5, p. e020028-e020028, 2020.

PERES, M. R. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia new challenges of school management and classroom in pandemic times**. Revista de Administração Educacional, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PERES, M. R. **Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia new challenges of school management and classroom in pandemic times**. Revista de Administração Educacional, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PERRENOUD, P. 10 Novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SANCHOTENE, I. J.; ENGERS, P. B.; RUPPENTHAL, R.; ILHA, P. V. Competências Digitais Docentes e o Processo de Ensino Remoto Durante a Pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, v. 10, n. 3, 2020.

SCHNEIDER, E. I.; SCHNEIDER, A. B. Educação em tempos de pandemia. MACHADO, DINAMARA PEREIRA (Org.). **Educação em tempos de Covid – 19** Reflexões e Narrativas de pais e professores. Dialética e Realidade, Curitiba, 2020.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SANTO, E. E.; DIAS-TRINDADE, S.; DOS REIS, R. S. Autoavaliação das Competências Digitais dos professores universitários em Santo Amaro, Bahia, 2020.

VASCONCELOS, A. F. **Professores em Ciências Contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no Nordeste brasileiro**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. Anais... Recife: Edições Bagaço, p. 467- 484, 2006.

ZANELLA, P.; ANTONELLI, R. A.; BORTOLUZZI, S. C. Avaliação das competências docentes: análise no curso de Ciências Contábeis da UTFPR. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v. 11, n. 2, p. 150-167, 2017.

ZARIFIAN, P. Compétences et organization qualifiant em milieu industriel. In: MINET, F., PARLIER, M., WITTE, S. La Compétence: mythe, construction ou réalité? Paris: Liaisons, 1994.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.