

A formação de competências docentes no Ensino Superior

Emmanuela Lucia de Queiroz Pimenta Dantas¹ 

Hilderline Câmara de Oliveira² 

Resumo

O mercado educacional, sobretudo o voltado ao Ensino Superior, vem exigindo cada vez mais de seus profissionais um conjunto de competências referentes à atividade docente. Diante desse cenário, buscamos neste estudo analisar os impactos do Programa de formação Eu-Professor na formação de competências docentes, a partir da percepção dos docentes das escolas de Gestão e Hospitalidade da Universidade Potiguar. A pesquisa é de natureza quali-quantitativa, caracterizada como estudo de caso, com aplicação de questionários de autoavaliação sobre as necessidades de formação e a realização de grupo focal com professores da referida escola da UnP. Concluímos que o Programa Eu-Professor teve impactos significativos tanto na relação de docentes e discentes quanto na atuação de ambos em sala de aula.

Palavras-chave: Competência; Ensino Superior; Educação.

Abstract

The formation of teaching skills in Higher Education

The educational market, especially the one focused on Higher Education, has been increasingly demanding from its professionals a set of skills related to the teaching activity. In view of this scenario, in this study, we sought to analyze the impacts of the I-Teacher training program in the formation of teaching skills, based on the perception of teachers at the Management and Hospitality schools of Universidade Potiguar. The research is of a quali-quantitative nature, characterized as a case study, with application of self-assessment questionnaires on training needs and a focus group with teachers from the school at UnP. We conclude that the Eu-Teacher Program had significant impacts both on the relationship of teachers and students and on the performance of both in the classroom.

Keywords: Competence; University Education; Education.

Resumen

La formación de las habilidades docentes en la Educación Superior

El mercado educativo, especialmente el orientado a la Educación Superior, ha exigido cada vez más a sus profesionales un conjunto de competencias relacionadas con la actividad docente. Ante este escenario, en este estudio se buscó analizar los impactos del programa de formación I-Teacher en la formación de habilidades docentes, a partir de la percepción de los docentes de las escuelas de Gestión y Hotelería de la Universidade Potiguar. La investigación es de carácter cuali-cuantitativa, caracterizada como un estudio de caso, con aplicación de cuestionarios de autoevaluación sobre necesida-

¹ Universidade Potiguar, Natal, RN, Brasil.

² Universidade Potiguar, Natal, RN, Brasil.

des formativas y un grupo focal con docentes de la mencionada escuela de la UnP. Concluimos que el programa Eu-Teacher tuvo impactos significativos tanto en la relación de profesores y alumnos como en el desempeño de ambos en el aula.

Palabras clave: Competencia; Enseñanza Superior; Educación.

Introdução

No cenário educacional atual, há uma quebra dos paradigmas da educação tradicional em favor da formação de competências do professor para que este atenda em sala de aula demandas sociais e necessidades do mercado. Sobretudo com os avanços tecnológicos, as instituições se veem desafiadas a repensar sua estratégia para o êxito organizacional. Dessa maneira, elas buscam profissionais cujas competências desenvolvam novos conhecimentos, habilidades e atitudes, estimuladas por meio de processos de aprendizagem, seja de forma espontânea ou provocada, nesta era do conhecimento e de constantes transformações (ARNAU, ZABALA, 2010).

Conforme o Mapa do Ensino Superior no Brasil, nos últimos dez anos (de 2009 a 2018), período acompanhado pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil, as matrículas saltaram 41,2%, enquanto o número de instituições de Ensino Superior (IES) cresceu 9,6%. Em 2016, havia 8,05 milhões de alunos matriculados no ensino superior. Destes, 6,06 milhões em cursos presenciais (75%) e 1,99 milhão em cursos Educação a Distância (EAD) (25%). No tocante aos cursos presenciais, 4,6 milhões de alunos estavam matriculados em instituições privadas (71,5%) e 1,9 milhão de alunos na rede pública (28,5%), totalizando 6,5 milhões de matrículas. Em 2015, esse total era de 6,6 milhões de matrículas, das quais 1,8 milhão na rede pública e 4,8 milhões em IES privadas. Isso representa um panorama de matrículas por regiões, sendo, na Região Norte, 691.639, na Região Sudeste, 3.755.825, na Região Centro-Oeste, 774.260, na Região Nordeste, 1.799.761 e, na Região Sul, 1.425.029 (SEMESP, 2020).

Vivemos em um cenário de significativas mudanças sociais, o qual vem ocasionando oscilações em diversas esferas da vida. Diante disso, naturalmente, surgem novas demandas para uma das principais áreas da vida humana – a educação. Essas novas demandas nos levam a pensar, por exemplo, nas ofertas de ensino superior e na formação dos seus docentes. Contudo, em relação à formação desses profissionais, observamos que os cursos de formação continuada, sobretudo os ofertados para quem atua na modalidade de ensino presencial, tendem, fatidicamente, a trabalhar necessidades particulares de forma homogênea. É necessário considerar que cada professor tem experiências e demandas específicas, suas realidades são distintas, portanto, suas necessidades profissionais precisam ser atendidas de forma especializada.

Ademais, nas palavras de Noberto e Lima (2006), essas mudanças são sentidas por todas as organizações, seja pelo impacto no trabalho humano, na tecnologia, seja pelo conhecimento e treinamento para as tarefas. Os autores incluem também a instituição Universidade neste contexto, por ser atribuído o papel de formar profissionais que irão gerenciar estas próprias organizações de diversos tipos, além de conduzir a sociedade do saber e conhecimento.

Diante desse contexto, a Universidade Potiguar (UnP) criou o projeto o *Edu Action*, com o objetivo desenvolver a inovação na educação do ensino superior, sendo subdividido em duas linhas de atuação: a primeira linha aborda a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de acordo com novas exigências do mercado e a segunda busca a capacitação dos docentes através do programa Eu-Professor ofertado a distância aos docentes da UnP, com intuito de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que possam ser aplicados em sala de aula presencial.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como questão problema: na percepção dos docentes da Escola de Gestão e Hospitalidade da UnP, quais foram os impactos que o Programa Eu-Professor gerou na formação de suas competências docentes?

Para atender à proposta do estudo, foi necessário definir como objetivo geral do estudo analisar os impactos do Programa de Formação Eu-Professor da UnP na formação de competências docentes, especificamente a partir da percepção dos docentes da escola de Gestão e Hospitalidade.

Dito isto, a fim de orientar o leitor acerca do modo como se estrutura nossa exposição, ressaltamos que o presente artigo está organizado da seguinte forma: na primeira seção, encontra-se esta introdução ao estudo; na segunda, o leitor encontrará a descrição do método empregado na pesquisa; na terceira, acessará os achados e a análise dos resultados da investigação; por fim, na quarta seção, estarão as considerações finais, que não têm a intenção de esgotar sobre o tema, mas de contribuir para novas reflexões e debates.

Método

Todo estudo para chegar a inferências precisa valer-se de uma metodologia que, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação (PRODANOV, FREITAS, 2013).

É oportuno enfatizar que, com base na Resolução nº 466/2012, a eticidade da pesquisa implica: “(a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida” (BRASIL, 2012, p. 3). Também é importante ressaltar que este estudo foi submetido e aprovado no Comitê de Ética (CEP), através da Plataforma Brasil, e que possui o parecer consubstanciado nº 1.636.044.

O estudo foi realizado em três etapas, sendo a primeira quantitativa, a segunda qualitativa e terceira quantitativa, todas elas desenvolvidas após o processo de formação dos docentes participantes da pesquisa.

Quanto à abordagem do problema, optamos pela pesquisa quantitativa e qualitativa. Dessa forma, este estudo congrega o uso de técnicas quanti e quali, com trabalho de campo e um estudo de caso. Na primeira etapa da pesquisa, foi realizada uma investigação de cunho quantitativo, que ocorreu através da aplicação de um questionário de autoavaliação sobre as necessidades de formação do docente. Esse questionário autoavaliativo foi aplicado via *google forms*, e o meio utilizado para disponibilizá-lo aos participantes foi o sistema de gerenciamento de conteúdos usados pela UnP: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Os participantes foram especificamente os docentes inseridos no projeto Eu-Professor das escolas de Gestão e hospitalidade.

Na segunda etapa, foi realizada a coleta qualitativa, que ocorreu através da realização de grupos focais. O grupo foi formado por docentes inseridos no Eu-Professor, particularmente aqueles que estavam em turmas das escolas de Gestão/Negócios e Hospitalidade da UnP. O primeiro tipo de grupo foi formado por docentes inseridos no Eu-Professor que ministram aulas em turmas de discentes ingressantes em 2016.1, com formação em bacharelado das escolas de Gestão/Negócios, e Hospitalidade no ensino superior da UnP. Na análise dos dados dos grupos focais, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo, que é caracterizada por Bardin como “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)” (BARDIN, 2016, p. 38).

Na terceira e última etapa da coleta de dados, foi realizada uma investigação quantitativa, com a aplicação de questionário de autoavaliação sobre as necessidades de formação do docente, via *google forms* (o mesmo aplicado inicialmente), cujo intuito foi perceber os impactos ou não dos docentes após processo formativo no programa

Eu-Professor. Acrescentamos ainda que o método de análise empregado no estudo foi desenvolvido por meio da estatística descritiva simples de frequência e porcentagem. Para atender o objetivo desta pesquisa foram utilizadas variáveis analíticas, que serão expostas no quadro a seguir. Tais variáveis foram empregadas de acordo com as categorias encontradas nos instrumentos utilizados no estudo (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias do estudo.

CATEGORIA	VARIÁVEL
Tecnologia	V.1 Uso com facilidade diferentes tecnologias para fins pedagógicos; V.2 Uso com facilidade diferentes aplicativos e/ou ferramentas disponíveis na internet para fins pedagógicos; V.3 Uso com facilidade diferentes ferramentas da sala de aula virtual como apoio a minhas aulas presenciais; V.4 Seleciono as tecnologias (aplicativos, ferramentas online) para serem usadas em aula de acordo com os objetivos de aprendizagem que precisam ser desenvolvidos.
Planejamento	V.5 Ensino tomando como base o que os estudos da área de aprendizagem referem sobre como as pessoas aprendem; V.6 Ensino conhecendo/investigando previamente o que os discentes já sabem sobre o tema; V.7 Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem da disciplina a partir da identificação da competência profissional que precisa ser desenvolvida; V.8 Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem, sabendo distinguir quais desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes.
Técnica de Ensino	V.9 Deixo sempre explícito em sala de aula aos discentes os objetivos de aprendizagem que aprenderão, estimulando os mesmos a monitorarem seus estudos; V.10 Medo minhas aulas sempre lançando questões desafiadoras para que os discentes possam agir, cognitivamente, a partir da ação, reflexão, análise, comparação, associação etc.; V.11 Ensino, sistematicamente, associando o tema da aula a situações do dia a dia ou da prática profissional (realidade/contexto); V.12 Seleciono estratégias didáticas de acordo com os objetivos de aprendizagem que preciso desenvolver nos discentes; V.13 Promovo estratégias pedagógicas com as quais os discentes aprendem, fazendo práticas da sua futura profissão, levando ao desenvolvimento de habilidades; V.14 Promovo estratégias pedagógicas com as quais os discentes aprendem atitudes requeridas na sua futura profissão (aprender a ser); V.15 Quando utilizo aula expositiva, elaboro e uso slides que facilitam a aprendizagem e promovo a participação dos discentes; V.16 Leciono utilizando estratégias didáticas variadas que levem os discentes a aprenderem de forma ativa e colaborativa (dinâmicas de grupo, situação-problema, estudo de caso, TBL...); V.17 Utilizo atividades discentes extraclasse a fim de que os discentes possam sedimentar o que aprenderam ou de que sirvam de gatilho para a próxima aula.

Continua

Continuação

Avaliação	V.18 Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) no modelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) ³ ; V.19 Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) de acordo com os objetivos de aprendizagem que precisam ser avaliados; V.20 Utilizo estratégias de avaliação diversificadas (além de questões discursivas/objetivas) para avaliar níveis cognitivos mais avançados dos meus discentes; V.21 Dou <i>feedback</i> qualitativo aos meus discentes sobre seus avanços ao longo da disciplina e não só em avaliações (notas).
Formação	V.41 Em que medida o projeto de formação “Eu-Professor” contribuiu para o processo de formação sistemático personalizado do docente? V.42 Qual o impacto do projeto de formação “Eu-Professor” no saber/fazer da ação docente em sala de aula? V.43 Os passos didáticos do Eu-Professor foram permeados pela contextualização do aprendizado para que fosse significativo, útil e adaptado à sua realidade? V.44 O aprendizado foi um percurso lógico e gradativo, respeitando sua evolução e necessidades? V.45 O aprendizado promoveu atividades para você Saber (adquirir conhecimentos), Fazer (aplicar habilidades e atitudes) e Compartilhar (trocar o que aprendeu)? V.46 Foi garantido o <i>feedback</i> pontual dos seus avanços através de um acompanhamento pedagógico? V.47 Qual sua sugestão de melhoria para o Eu-Professor? V.48 Como considera a ação docente após o Eu-Professor?

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

O universo da pesquisa foi composto por 30 docentes e, a fim de delimitarmos a amostra, eles foram escolhidos pelos seguintes critérios: participantes do programa de formação “Eu-Professor”, que constituem a amostra de 50% do universo. Foi realizado um encontro com o grupo focal, o qual envolveu a participação de 11 docentes que ministravam aulas nos seguintes cursos: relações internacionais, recursos humanos, administração, ciências contábeis, gestão comercial, gastronomia e turismo.

Resultados e discussões

Perfil dos participantes

Quanto ao perfil dos participantes da pesquisa, os dados revelam que a maioria dos docentes são homens (61,9%). Observamos sobre a faixa etária dos docentes que

³ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/enade>.

sua maioria 24% tem de 41 a 51 anos, contudo três outras faixas de idade possuem igual percentual de 19%, são docentes de 31 a 35 anos, 36 a 40 anos e acima de 56 anos. Quanto ao estado civil, a maioria é casado com 59%, seguido pelos solteiros com 29% e, ainda, 19% declaram a união estável.

Percebemos ainda que a maioria deles (67%) têm mestrado, seguido por 24% possuem especialização e 9%, doutorado. Podemos aferir, quanto à área de formação dos docentes, que a maioria é de Administração (32%), seguido por profissionais de Ciências Contábeis (18%). Em relação ao tempo de docência os professores, os dados demonstram que eles têm de 6 a 10 anos de experiência com 43% da amostra. Os dados mostram que os docentes lecionam na UnP, sendo que 76% deles trabalham de 1 a 10 anos, 38% de 6 a 10 anos e 38% de 1 a 5 anos. Sobre o tempo de atuação no mercado de trabalho na área em que leciona, os docentes possuem, em sua maioria (44%), de 16 a 20 anos de atuação em educação, seguido por 38% deles de 6 a 15 anos de experiência. Este dado favorece que o docente possa adequar sua realidade a novas práticas do Eu-Professor.

Competências docentes a partir da percepção dos docentes

Ultimamente diversos conceitos sobre competência têm surgido no mundo do trabalho e vêm adentrando também na área de educação. Alguns autores como Torra Bitlloch e Esteban Moreno (2012, p. 17) consideram esse fenômeno uma tendência mundial, assim: *“las nuevas directrices educativas derivadas de la convergencia de los estudios universitarios en el Espacio Europeo, demandan del profesorado la adquisición de nuevos conocimientos y la actualización de las capacidades requeridas para la transmisión del saber”*.

Nesse mesmo contexto, Tardif e Lessard (2007) discutem que a própria experiência do trabalhador não diz respeito apenas à produção, mas também ao processo de aprendizagem e capacitação como propulsores da mudança dos próprios conhecimentos do trabalhador e suas necessidades, bem como às relações de trabalho com as quais ele está envolvido.

Um dos pontos importantes para o debate em torno de questões relacionadas ao trabalho e à educação foi a constituição da Comissão Internacional sobre a Educação do Século XXI em 1993. A comissão financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) foi criada com o objetivo de discutir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI, mas seus debates não se restringiram somente à educação, eles envolveram discussões acerca de outras áreas

socioculturais, incluindo a do trabalho. Dessa maneira, a comissão defendeu sustentáculos transversais aplicados ao mundo contemporâneo tanto no trabalho quanto na educação através dos pilares fundamentais desta última: saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver (ARNAU, ZABALA, 2010). Além disso, recomendou que os docentes recebessem capacitação em competências adequadas ao novo contexto de ensino e aprendizagem e que tais competências deveriam ser desenvolvidas conforme esses quatro pilares.

O conceito de competência, segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), pode ser compreendido como:

As modalidades estruturais de inteligência, ou melhor, as ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber-fazer. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (MEC, 1999, p. 12).

Corroborando Brandão (2012), aponta que o termo competência deriva do latim *competência*, que significa proporção, simetria, concordância, ser próprio. Inspira à ideia de adequação, conformidade, de algo que é apropriado a um contexto, uma situação, exigência ou expectativa. No cotidiano, a expressão tem sido utilizada para qualificar o indivíduo capaz de resolver certo assunto, fazer determinada coisa (BRANDÃO, 2012).

Sendo assim, o modelo de educação que se está buscando visa permitir a qualificação dos discentes em várias dimensões: ética, social, política, cultural, técnica, científica e afetiva. Verificamos assim uma aproximação entre o trabalho, a educação e a ação docente.

Ao falar da educação contemporânea, não podemos deixar de notar o papel socioeconômico fundamental que as IES têm na sociedade, sendo elas parcialmente detentoras da incumbência de formar profissionais para serem inseridos no mercado de trabalho. Contudo, o agente corresponsável por este processo, o docente, nem sempre recebe a devida valorização no ambiente universitário, mesmo que sua atuação gere impacto direto nos resultados da universidade (NASSIF et al., 2010).

A expressão competência docente é utilizada de forma direta ou indireta nas pesquisas que tratam de qualidade do ensino, satisfação de docentes e discentes, dentre outros (GROHMANN, RAMOS, 2012). Diante disso, Perrenoud et al. (2000) elencam

as famílias de competências docentes e traça quais seriam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que permeiam a ação docente e que podem ser usadas como indicadores para formação e ação do docente no ensino universitário: organizar e estimular situações de aprendizagem; gerar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, trabalhar em equipe; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar as novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; bem como gerar sua própria formação contínua.

Observando as perspectivas trazidas por Perrenoud et al. (2000), percebemos que elas em muito se assemelham aos eixos formativos do Eu-Professor, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Competências docentes Perrenoud e Eu-Professor.

COMPETÊNCIAS DOCENTES – PERRENOUD	COMPETÊNCIAS DOCENTES – EU-PROFESSOR
Organizar e estimular situações de aprendizagem	Planejamento
Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho	Técnica de Ensino
Utilizar as novas tecnologias	Tecnologia
Gerar a progressão das aprendizagens	Avaliação

Fonte: Machado e Alessandrini (2002)

Como asseveram Polonia e Santos (2020, p.3) que o processo pedagógico deve estar consubstanciado pelos procedimentos e métodos, destacando-se a didática escolhida e os compromissos educativos assumidos. [...], o professor precisa respeitar as individualidades, ritmos e as peculiaridades do aprender. Assim, os conteúdos simplesmente não bastam para que o discente aprenda por competências.

Também Paquay *et al.* (2001) enfatizam a necessidade de uma evolução contínua na formação do professor e, desse modo, formulam um apanhado de competências primordiais para o exercício do docente. No conjunto das competências listadas pelos autores estão os seguintes itens: analisar situações complexas, tomando como referências diversas formas de leitura; optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;

analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados; e ainda, aprender durante toda a carreira através da avaliação contínua.

Nassif et al. (2010, p. 368 e 369) também se questionam acerca de quais são as competências imprescindíveis para o exercício da docência e argumenta que tal pergunta não é simples de ser respondida, por isso, levanta alguns conceitos trazidos por autores de referência sobre a temática de competências. A fim de mostrar com clareza esses conceitos e seus respectivos autores, a autora monta o Quadro 3.

Quadro 3 – Referências sobre competência de docentes.

AUTORES/ANOS	IDEIAS DE COMPETÊNCIA
Altet (2001)	Buscar constantemente conhecimentos, <i>savoir-faire</i> e postura; ações e atitudes para o exercício da profissão; saber analisar, saber refletir e saber justificar.
Baillauquès (2001)	Ser reflexivo, capaz de avaliação e autoavaliação; atitude crítica e de tomada de decisão; aprender sempre.
Bélair (2001)	Ter como eixo de suas ações o aprendizado para colaborar na transformação do aluno.
Castanho (2000)	Buscar ação interdisciplinar para estimular a criticidade e integrar ensino com pesquisa.
Charlier (2001)	Priorizar três elementos indissociáveis: projetos-atos-competências; saberes, representações, teorias pessoais e esquemas de ação mobilizados para resolver problemas.
D'Ambrósio (1995)	Ser visionário sem perder o contexto em que está inserido.
De Sordi (2000)	Construir condições favoráveis para que a aprendizagem aconteça.
Dutra (2001)	Capacidade de entrega da pessoa; conjunto de qualificações que a pessoa possui para entregar.
Faingold (2001)	Pronto para tratar a informação durante a ação que lhe permita improvisar respostas aos diferentes imprevistos.
Freire (1997)	Necessita de método, pesquisa, ética e criatividade; aberto à produção do conhecimento; bom senso, humildade, apreensão da realidade, alegria e esperança.
Hass (1998)	Preparar os alunos contra os perigos da fragmentação; construir uma identidade mais integrada; ser teórico-prático; responder às questões pessoais e sociais.
Kincheloe (1997)	O saber, o saber fazer, o saber ser e o saber conviver; questionamentos, interpretações e flexibilidade intelectual.
Kullok (1998)	Recuperar o entusiasmo, uma série de atitudes, crenças, valores e habilidades que se perderam ao longo do tempo e que constituem a essência do educador.

Continua

Continuação

Masetto (1998)	Passar de professor “ensinante” para professor “que está com” o aluno, para que ele possa aprender.
Moraes (1997)	Incorporar a criatividade e a comunicação para interpretar a realidade; flexibilidade para acompanhar as mudanças; promover um ensino de qualidade para o saber fazer, para o saber pensar, para o saber ser, criando a mentalidade do aprender a aprender.
Niskier (1998)	Um homem do saber, um artista, e não um tecnocrata.
Paquay (2001) e Wagner (1988)	Antes de tudo é uma pessoa em evolução e em busca de um “torna-se” uma pessoa em relação ao outro.
Perrenoud (2000)	Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar suas progressões; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver alunos; trabalhar em equipe; utilizar novas tecnologias; enfrentar deveres e dilemas éticos; administrar a própria formação.
Pimentel <i>apud</i> Kullok (1998)	Questionador, flexível à mudança, inventor, facilidade para modificar, sentir, participar, arriscar, inovar.
Scoz (1996)	Auxiliar a descobrir e a se apropriar dos conhecimentos necessários para uma ação consciente no mundo; visão interdisciplinar.
Shore Freire (1986)	Ter humildade; reaprender o que acha que já sabe; desenvolver o senso crítico.
Thurler (2002)	Traduzir os objetivos em dispositivos de aprendizagem; observar a progressão do aluno; flexibilidade; dosar os desafios em função das competências individuais; dominar recursos; assumir os resultados.
Tramontin (1998)	Corresponsável e cúmplice acompanhado da IES sobre resultados finais, caráter e dignidade.
Vasconcelos (1996)	Transmissor de conhecimento, saber ensinar; ser crítico; bom pesquisador; capacitado a produzir e a abrir-se ao novo e induzir seu aluno a criar.

Fonte: Nassif et al. (2010).

Assim, analisando as contribuições de todos os autores citados anteriormente, percebemos que o desafio de trazer o melhor para o discente exige dos docentes diversas competências essenciais para o bom desempenho de sua ação profissional. Muitos autores discutem sobre as competências docentes, o que reforça a importância da temática. Observando a variedade de perspectivas apresentados por esses autores, percebemos quão complexa é a arte de ensinar, pois, conforme tais autores, ela exige dos docentes várias competências que buscam possibilitar não apenas a formação profissional, mas também a formação pessoal do discente.

Outro ponto que é necessário destacar são os impactos no exercício docente causados pelos novos paradigmas da educação contemporânea. Segundo Karawejczyk e Estivalet (2003), essas mudanças demandam uma nova reflexão sobre as competências do docente do ensino superior, uma vez que é preciso desenvolver nele uma capacidade constante de aprendizado, a habilidade de transmissão de conhecimento, bem como o hábito de reinventar novas formas de trabalhar.

Abordadas tais perspectivas, passaremos à análise dos resultados encontrados em nossa investigação. Conforme a Tabela 1, notamos que, na categoria sobre tecnologia, foram abordados os itens V.1, V.2, V.3, V.4 do questionário de autoavaliação:

Tabela 1 – Tecnologia – Autoavaliação.

Tecnologia	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
1. Uso com facilidade diferentes tecnologias para fins pedagógicos (datashow, vídeo, computador, <i>tablet</i> , <i>smartphone</i> etc.).	4,2	4,3	2%
2. Uso com facilidade diferentes aplicativos e/ou ferramentas disponíveis na internet para fins pedagógicos.	2,9	3,6	24%
3. Uso com facilidade diferentes ferramentas da sala de aula virtual como apoio às minhas aulas presenciais.	3,0	3,5	17%
4. Seleciono as tecnologias (aplicativos, ferramentas <i>online</i>) para serem usadas em aula de acordo com os objetivos de aprendizagem que precisam ser desenvolvidos.	3,1	3,9	26%
Média	3,3	3,8	16%

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

As respostas dos participantes mostram que a média geral dos elementos abordados nessa categoria apresenta um aumento de 16% em relação ao período posterior à formação no Eu-Professor. O item que teve maior impacto foi o V.4, com aumento de 26%, cujo direcionamento era “Seleciono as tecnologias (aplicativos, ferramentas *online*) para serem usadas em aula de acordo com os objetivos de aprendizagem que precisam ser desenvolvidos”.

O segundo item que mostra um aumento considerável, 24%, é o V.2, o qual se refere a seguinte expressão: “Uso com facilidades diferentes aplicativos e/ou ferramentas disponíveis na internet, para fins pedagógicos”.

A partir dessas informações, podemos depreender que a categoria “tecnologia” sofreu grande impacto após a formação no Eu-Professor. O que corrobora com o que afirmou Kenski (2012), que as novas formas de pensar e agir da geração tecnológica certamente influenciarão o futuro da educação.

Tabela 2 – Planejamento – Autoavaliação.

Planejamento	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
5. Ensino tomando como base o que os estudos da área de aprendizagem indicam sobre como as pessoas aprendem.	3,3	4,2	27%
6. Ensino conhecendo/investigando previamente o que os alunos já sabem sobre o tema.	3,6	4,2	17%
7. Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem da disciplina a partir da identificação da competência profissional que precisa ser desenvolvida.	3,3	4,2	27%
8. Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem, sabendo distinguir quais desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes.	3,0	4,1	37%
Média	3,3	4,2	27%

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

A segunda categoria abordada foi “planejamento”, que contemplou os itens V.5, V.6, V.7 e V.8 do questionário de autoavaliação. De acordo com a Tabela 2, tal categoria teve como média geral um aumento de 27% em relação ao período após a formação no Eu-Professor. Além disso, a tabela nos informa que o item “Elaboro adequadamente os objetivos de aprendizagem, sabendo distinguir quais desenvolvem conhecimentos, habilidades e atitudes” se destaca entre as respostas ao apresentar um aumento de 37%. Tal mudança reflete a forma como os docentes passaram a planejar suas aulas em relação a que conhecimentos, habilidades e atitudes pretendiam desenvolver com os discentes.

Tabela 3 – Técnica de ensino – Autoavaliação.

Técnica de Ensino	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
9. Deixo sempre explícito em sala de aula aos alunos os objetivos de aprendizagem que aprenderão, estimulando os mesmos a monitorarem seus estudos.	3,6	3,5	4,5%
10. Medeio minhas aulas sempre lançando questões desafiadoras para que os alunos possam agir cognitivamente a partir da ação, reflexão, análise, comparação, associação etc.	4,4	4,3	4,6%
11. Ensino, sistematicamente, associando o tema da aula a situações do dia a dia da prática profissional (Realidade/ contexto).	34%	35%	12%
12. Seleciono estratégias didáticas de acordo com os objetivos de aprendizagem que preciso desenvolver nos alunos.	3,5	4,2	32%
13. Promovo estratégias pedagógicas com as quais os alunos aprendem fazendo práticas da sua futura profissão, levando ao desenvolvimento de habilidades.	3,5	4,2	32%
14. Promovo estratégias pedagógicas com as quais os alunos aprendem atitudes requeridas na sua futura profissão (Aprender a ser).	3,5	3,9	23%
15. Quando utilizo aula expositiva, elaboro e uso slides que facilitam a aprendizagem e promovo a participação dos alunos.	4,3	4,6	18%
16. Leciono utilizando estratégias didáticas variadas que levam os alunos a aprenderem de forma ativa e colaborativa (Dinâmicas de grupo, situação-problema, estudo de caso, TBL...).	3,7	4,4	31%
17. Utilizo atividades discentes extraclasse a fim de que os alunos possam sedimentar o que aprenderam ou de que sirvam de gatilho para a próxima aula.	3,0	3,7	36%
Média	3,7	4,3	27%

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Observamos que a categoria “técnica de ensino”, a qual foi abordada através dos itens V.9, V.10, V.11, V.12, V.13, V.14, V.15, V.16 e V.17, assim como a média da categoria “planejamento”, também obteve média de aumento de 27% em relação ao período após a formação do Eu-Professor.

Nesta categoria, vemos que o item V.17 foi o que teve maior variação de aumento (36%). Esse tipo de abordagem sugere que os docentes estão buscando trabalhar com a sala de aula invertida, em que os discentes recebem os materiais para serem estudados antes da aula através do AVA. Com isso, o momento da aula é usado para desenvolver níveis cognitivos mais elevados através de discussões e/ou de elaboração de sínteses, painéis e materiais diversos de consulta.

Tabela 4 – Avaliação – Autoavaliação.

Avaliação	Antes do Eu-Professor	Depois do Eu-Professor	Variação
18. Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) no modelo Enade.	3,6	4,3	19%
19. Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) de acordo com os objetivos de aprendizagem que precisam ser avaliados.	3,6	4,1	14%
20. Utilizo estratégias de avaliação diversificadas (além de questões discursivas/objetivas) para avaliar níveis cognitivos mais avançados dos meus alunos.	3,6	4	11%
21. Dou <i>feedback</i> qualitativo aos meus alunos sobre seus avanços ao longo da disciplina e não só em avaliações (notas).	3,8	4	5%
Média	3,6	4,1	14%

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Os dados mostram que, dentre as categorias elencadas, a da avaliação foi a que apresentou menor média, 14%, em relação à autoavaliação após o treinamento do Eu-Professor. Nessa categoria foram abordados os itens V.18, V.19, V.20 e V.21. O item V.18 “Elaboro facilmente questões (objetivas, discursivas) no modelo Enade” foi o que teve maior índice, 19%. Diante disso, inferimos que há uma preocupação forte da instituição quanto ao Enade e que tal preocupação influencia diretamente a atuação dos docentes, visto que, conforme a leitura da tabela, a maioria dos participantes busca trabalhar em suas avaliações questões semelhantes às questões do exame.

Os dados apontam para o avanço de 27% na performance do docente, o que impacta de maneira positiva a formação de competências docentes, que são essenciais para o desenvolvimento de uma prática de ensino com qualidade. A partir do momento em que o docente consegue planejar de forma adequada suas aulas, ele terá mais

segurança para aplicar a técnica de ensino. Dessa forma, planejamento e técnica de ensino, se bem aplicados, melhoram substancialmente a qualidade das aulas, e, conseqüentemente, promovem uma educação inovadora.

Contudo, as categorias “tecnologia” e “avaliação” tiveram respectivamente os índices mais baixos de 16% e 14%, o que nos leva a pensar que talvez exista certa resistência dos docentes ao uso de tecnologia e uma possível dificuldade em relação ao modo de avaliar. Hoje, há um grande desafio para a educação no que se refere ao uso da tecnologia, sobretudo, das Novas Tecnologias da Informação, as TIC, pois boa parte dos professores que estão em atuação não se formou em uma época em que tais tecnologias estavam difundidas tal como estão agora. Essa situação é desafiante porque, desde o início do século XXI, tem sido cada vez mais difícil não depender das TIC, pois elas estão presentes em boa parte de nossas atividades diárias, no trabalho, na vida pessoal. E na educação não é diferente, por isso seu uso é colocado entre as diversas competências exigidas aos professores.

Outro dado preocupante é sobre a “avaliação”, que teve o índice mais baixo de 14%. Esse baixo índice pode ocorrer devido ao fato de que cada turma é única, de modo que a prática que teve sucesso em um curso pode não ter o mesmo resultado em outra turma de mesmo curso ou diferente.

Para a análise qualitativa os docentes receberam duas tarjetas com questões distribuídas de forma aleatória. As questões contemplavam as seguintes categorias: planejamento, técnica de ensino e formação. Nesta etapa, foi desenvolvida a técnica de grupo focal, que contou com 11 docentes, os quais responderam 21 questões sobre planejamento, técnica de ensino e formação. Foram delimitados quatro itens para a categoria planejamento (V.5, V.6, V.7 e V.8), nove para técnica de ensino (V.9, V.10, V.11, V.12, V.13, V.14, V.15, V.16 e V.17) e oito para a categoria formação (V.41, V.42, V.43, V.44, V.45, V.46, V.47 e V.48). A fim de permitir que a discussão ocorresse de maneira lógica, em frente a cada pergunta foi colocado um número; dessa forma, os docentes receberam a orientação de ler e responder as perguntas para o grupo em voz alta seguindo a sequência numérica.

Assim, no que se refere à categoria planejamento, destacamos as seguintes falas dos docentes:

Com base nos **objetivos**, eu consigo trazer o que eles precisam de **competência**, para desenvolver lá fora [...] Através do desenvolvimento dos objetivos, eu consigo trazer pra eles o que eles precisam ter de conhecimento, por

exemplo o uso de operações com desconto, que existe lá fora duas operações. Operação por desconto por dentro e desconto por fora, então eu mostro a eles como utilizar na **prática** (Ipês, grifos nossos).

No conhecimento dos alunos que eles já têm parte da gente estabelecer **habilidades** para desenvolver melhor este **conhecimento** e, por último, a **atitude**, ou seja, tomar decisões. Eu posso tomar, por exemplo, estatística que pode gerar um conhecimento, criar habilidades, usando as ferramentas adequadas, por exemplo o Excel, e também na parte de pesquisa científica, desenvolvendo pesquisa, analisar a pesquisa, tomar decisões, dentro deste contexto (Ipês-branco, grifos nossos).

As falas revelam que os docentes refletiram sobre a prática de planejar uma aula considerando os objetivos de aprendizagem, de modo a desenvolver competências profissionais nos discentes. Para isso, buscaram distinguir quais são os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que precisam desenvolver nos discentes e partir dessa distinção orientar a prática profissional.

Tal atitude reflete a perspectiva de Kenski (2012), que considera que as competências e habilidades dos discentes influenciam um movimento que vem de fora da escola e que, para atender à demanda desse novo alunado tecnológico, a escola/universidade precisa mudar.

Ainda sobre a categoria planejamento, a partir das falas a seguir, percebemos um movimento de mudança em relação à prática docente:

Hoje, com estas metodologias do Eu-Professor, eu estou tentando usar menos os slides, apesar de deixá-los prontos e tem uma utilidade visual, mas eu não fico mais utilizando muito. Eu coloco como gancho do tema (Pau-ferro, grifos nossos).

Já venho utilizando os tipos “estudo de caso” e “situação-problema”. As dinâmicas de grupos, **realmente eu não aplicava**, mas eu consegui usar nestes semestres várias dinâmicas (Cerejeira, grifos nossos).

Nos depoimentos acima podemos observar que os docentes mudaram as metodologias em sala de aula; que eles passaram a elaborar aulas expositivas, considerando a maior participação dos discentes de forma ativada e colaborativa, e que agora buscam desenvolver outras metodologias que não aplicavam antes do programa. Em nossa avaliação, consideramos tal mudança um avanço considerável, pois, a partir do momento que passamos a usar novas metodologias de forma consciente, e não pela obrigação, permitimos que novos contextos de aprendizado aflorem em sala.

Quanto à categoria técnica de ensino, os docentes trouxeram as seguintes falas:

A partir de agora sim! Eu entendi que esta pergunta tem tudo a ver com a contextualização. Então a gente inicia a nossa aula com a contextualização, seja através do *brainstorming*. A partir deste momento a gente vai buscar direto com os alunos conhecimento trazido por eles (Eritrina, grifos nossos).

Em sala de aula a gente sempre tenta **desafiar os alunos** para que eles compreendam que não basta só ele saber, ele tem que saber analisar aquilo, comparar o que a teoria diz e prática. E na nossa disciplina, que divido com outra professora, isso fica muito claro por ser uma disciplina prática (Aroeira-Capoeira, grifos nossos).

As falas revelam que, com o programa Eu-Professor, os docentes passaram a introduzir em sua prática de ensino a investigação sobre o conhecimento prévio do discente a fim de contextualizar o conteúdo.

A categoria técnica de ensino trouxe um grande avanço para os docentes após a formação no Eu-Professor. Com ela, percebemos a introdução de novas práticas na sala de aula, como: a introdução dos objetivos de aprendizagem como estratégia de ensino; o desejo de motivar o discente; bem como o uso do conhecimento prévio como matéria-prima da aula, conteúdos com abordagens que envolviam práticas profissionais; estratégias pedagógicas voltadas para metodologias ativas; e, por fim, o uso de atividades extraclasse, como forma de desenvolver e transformar a sala de aula em ambiente que trabalhe níveis cognitivos mais elevados. Percebemos, dessa forma, que tal categoria trouxe novas possibilidades para a sala de aula, motivando tanto o docente quanto o discente na nova maneira de ensinar e aprender.

Em resumo, a partir dos dados coletados, podemos dizer que todas as categorias impactaram a ação docente em sala de aula, trazendo novas oportunidades de aprendizagem e situações colaborativas que favoreceram a formação de novas competências.

Considerações finais

Considerando a discussão delineada nas seções anteriores, entendemos que o objetivo do estudo foi atingido, conforme planejado. Fica nítido, na percepção dos docentes, o impacto do programa Eu-Professor, sobretudo no que diz respeito ao formato da aula, ao uso de metodologias ativas, às estratégias de aprendizagem com direcionamento para a prática profissional, e ao desenvolvimento de atividades voltadas para o foco no discente.

A partir dos dados coletados, constatamos que o docente se tornou mais reflexivo acerca de sua ação no papel de mediador do processo. Ele foi inserido como sujeito

ativo na construção do seu conhecimento, suas habilidades e suas atitudes. Além disso, os docentes alegam ter usado o saber/conhecimento prévio como matéria prima para desenvolver níveis cognitivos mais elevados na sala de aula invertida, gerando dessa forma melhores resultados no ensino-aprendizado do Ensino Superior.

De forma considerável, podemos destacar a competência planejamento como a que apresentou maior evolução, sobretudo no que se refere ao uso de metodologias sobre como o discente aprende, a utilização do seu conhecimento prévio e a formulação dos objetivos de aprendizagem. Por outro lado, verificamos que as competências avaliação e técnica de ensino são as que o programa Eu-Professor precisa aprofundar, uma vez que essas são as que apresentaram menor evolução.

Percebemos ainda que, após sua formação no programa, o docente buscou inovar em sala de aula, mesmo tendo dificuldade de se adaptar. Os discentes mostraram, em alguns momentos, resistência a se tornarem mais ativos no novo modelo de aprendizado, apesar de, ao final das disciplinas, alcançarem resultados melhores com o uso dessas metodologias ativas.

De forma geral, constatamos que, na percepção dos participantes da pesquisa, o programa Eu-Professor contribuiu de forma significativa para a melhoria de suas práticas docentes. Porém, na próxima oferta do programa, verificamos que é preciso rever os itens tempo, menu da disciplina e *feedback* da coordenação do programa.

Em relação ao Eu-Professor e a seu impacto nas competências docentes, foi possível perceber que há uma mudança em sala. O centro da aula passou a ser o discente. O docente não se coloca mais como detentor do saber, e sim como mediador do processo de ensino aprendizagem. Também houve grande esforço, por parte dos docentes, para absorver e colocar em prática essa nova identidade proposta. Dessa maneira, podemos afirmar que os docentes foram impactados com o Eu-Professor de forma positiva e que nesse processo apresentaram maior e menor impacto, respectivamente, as categorias planejamento e avaliação.

Portanto, como possibilidade de melhoria, sugerimos a revisão do tempo de realização do curso de formação, a análise de um período adequado, a modificação do menu de acesso ao curso, para ser mais intuitivo e dinâmico, o fornecimento de *feedback* mais pontual e acolhedor, por meio do qual o docente consiga ver o que respondeu na atividade, de modo que possa comparar sua resposta com a resposta esperada e perceber qual item deverá melhorar.

Referências

- ARNAU, L.; ZABALA, A. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: 70, 2016.
- BRANDÃO, H. P. *Mapeamento de competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas*. São Paulo, SP: Atlas, 2012.
- BRASIL. Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e revoga as resoluções CNS 196/96, 303/2000 e 404/2008. *Diário Oficial da União*, 13 dez. 2012.
- GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 65-86, mar. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000100004>
- KARAWEJCZYK, T. C.; ESTIVALETE, V. Professor universitário: o sentido do seu trabalho e o desenvolvimento de novas competências em um mundo de transformação. ENCONTRO ANUAL DA ANPAD., 2003, Atibaia. *Anais...* Maringá, PR: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 2003.
- KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MACHADO, N. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002. p. 137-55.
- MASETTO, M. T. *Docência da universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO – MEC. *Diretrizes curriculares para os cursos de graduação*. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/Sesu/diretriz>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.
- NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44, p. 364-412, ago. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200012>

NOBERTO, A.; LIMA, C. A. Universidade: a gestão estratégica como instrumento de planejamento de ações no contexto de mudanças. In: FREIRE, F. S. et al. (Org.). *Gestão universitária: integrando aprendizagem e conhecimento na UFC*. Fortaleza, CE: Universitária, 2006.

PAQUAY, L. et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. et al. *Dez competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

POLONIA, A. C.; SANTOS, M. F. S. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420204621746>

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale, 2013.

SINDICATO DAS ENTIDADES MANTENEDORAS DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE SÃO PAULO - SEMESP. *Mapa do ensino superior no Brasil*. 10. ed. São Paulo, SP, 2020. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Mapa-do-Ensino-Superior-2020-Instituto-Semesp.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RS: Vozes, 2007.

TORRA BITLLOCH, I.; ESTEBAN MORENO, R. M. Competencias docentes en la educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, Santiago de Compostela, v. 10, n. 2, p. 17-20, maio/ago. 2012.

Submetido em: 05/05/2021

Aceito em: 16/12/2021

Sobre os autores

Emmanuela Lucia De Queiroz Pimenta Dantas

Mestre em Psicologia Organizacional, Especialista em Docência do Ensino Superior e Bacharel em Administração. Aprovada como professora Substituta para o Departamento de Administração da UFRN e professora mediadora do IFRN na disciplina de Gestão Organizacional. Profissional com experiência em Docência e orientação na Pós Graduação (UniFacex e UnP), em avaliação de trabalhos científicos (UFRN e UnP), coordenação de projeto de pesquisa em Psicologia Organizacional voltado para Competências Docentes em EaD, tutoria na Educação a Distância da UnP nas disciplinas Gestão de Pessoas, Gestão de Marketing, Administração da Carreira Profissional, Negociação, Globalização e Negócios, Liderança e Motivação de Equipes, Comportamento organizacional, Empreendedorismo, Metodologia do Trabalho Científico, Desenvolvimento Humano e Social, Tecnologia na Formação Profissional, Desafios Contemporâneos, Desenvolvimento Sustentável e Ambiental. E-mail: emmanuelapimenta@gmail.com

Hilderline Câmara de Oliveira

Doutora em Ciências Sociais - UFRN. Estágio de Doutorado no Centro de Estudos Sociais (CES), na Universidade de Coimbra-Portugal, com bolsa Capes. Pós-Doutorado em Direitos Humanos na UFPB na área de concentração das Políticas Públicas, Cidadania e Direitos Humanos. Mestre em Serviço Social, Especialista em Antropologia Cultural - UFRN e se especializando em educação em saúde/EaD. Assistente Social pela UFRN (2001). Docente da graduação em serviço social e do Stricto Sensu da Universidade Potiguar-UnP (Mestrado em Administração e de Psicologia). Assistente Social do hospital Giselda. Professora colaboradora da Academia de Polícia Militar do RN. Assessora e Consultora em Projetos Sociais. Foi Agente de Proteção da Criança e do Adolescente - Poder Judiciário/RN - TJF - 1ª Vara da Infância e Adolescente. Email:hilderlinec@hotmail.com