

As oito competências do docente: uma avaliação dos estudantes da geração dos *millennials* e geração Z em uma instituição federal de ensino superior (IFES) no Brasil

The eight competencies of the teacher: an assessment of millennials and generation Z students at a federal higher education institution (IFES) in Brazil

Las ocho competencias del profesor: una evaluación de los estudiantes de la generación millennials y de la generación Z en una institución federal de educación superior (IFES) en Brasil

PÉRICLES JOSÉ PIRES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4544-314X>

Universidade Federal do Paraná

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação

Curitiba, PR, Brasil

CARMEM KISTEMACHER BARCHÉ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2342-0628>

Universidade Federal do Paraná

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação

Curitiba, PR, Brasil

FERNANDA CRISTINA BARBOSA PEREIRA QUEIROZ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1043-0288>

Universidade Federal do Paraná

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Departamento de Engenharia de Produção

Curitiba, PR, Brasil

RICARDO MENDES JUNIOR

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4947-0364>

Universidade Federal do Paraná

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação

Curitiba, PR, Brasil

GLAUCO GOMES DE MENEZES

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0445-5646>

Universidade Federal do Paraná

Departamento de Ciências Sociais Aplicadas

Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação

Curitiba, PR, Brasil

Resumo: O objetivo do estudo consiste em identificar as principais competências do docente no ensino superior. Com foco na geração dos *Millennials*, realizou-se uma pesquisa exploratória através do método *survey* com estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior Federal no Brasil. Em ordem de importância, nos resultados, os estudantes apontaram o professor facilitar o processo educativo, estimular o pensamento crítico dos estudantes e a promoção de um ambiente dinâmico para o ensino-aprendizagem como competências primordiais.

Palavras-chave: Competências do professor; Ensino superior; Avaliação dos estudantes; *Millennials*; Geração Z.

Abstract: *The objective of the study is to identify the main competencies of the teacher in higher education. Focusing on the Millennial generation, exploratory research was carried out through the survey method with undergraduate students of a Federal Higher Education Institution in Brazil. In order of importance, in the results, the students pointed out the teacher facilitating the educational process, stimulating critical thinking in students, and promoting a dynamic environment for teaching-learning as primary competencies.*

Keywords: *Teacher competencies; Student assessment; Millennials; Y generation; Generation Z.*

Resumen: *El objetivo del estudio es identificar las principales competencias del profesor en la enseñanza superior. Centrándose en la generación Millennials, se realizó una investigación exploratoria a través del método de la encuesta con estudiantes de pregrado de una Institución Federal de Educación Superior en Brasil. Por orden de importancia, en los resultados, los alumnos señalaron como competencias principales el hecho de que el profesor facilite el proceso educativo, estimule el pensamiento crítico de los alumnos y la promoción de un entorno dinámico para la enseñanza-aprendizaje.*

Palabras clave: *Competencias de los profesores; Evaluación del estudiante; Millennials; Generación Y; Generación Z.*

INTRODUÇÃO

Dinamicidade? Resolutividade de problemas? Estudos de casos aplicados? Mudanças constantes de metodologia? Afinal, o que os estudantes do ensino superior, *millennials* e geração Z (todos nascidos entre as décadas de 1990 e o início do século XXI), enxergam como competência essencial ao professor de ensino superior para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido?

A urgência das gerações contemporâneas presentes no ensino superior atualmente, impõe e demanda transições nas “formas de ensinar”. Essa modificação relevante impacta também nas competências necessárias ao professor frente a esse processo. De acordo com Perrenoud (2014), as competências se relacionam com a mobilização de recursos para o enfrentamento de determinadas situações, e estão associadas a quatro aspectos: não são saberes e atitudes, mas os mobilizam

diretamente; são singulares; passam por operações mentais complexas e permitem adaptação às situações e são instruídas tanto na formação quanto na experiência rotineira de docência.

Apesar dos diversos enfrentamentos passados pela sociedade, é necessário reformular estratégias educacionais (BAUMAN, 2011) e competências docentes (PERRENOUD, 2014). No que tange ao público em estudo, Freitas *et al.* (2019) já discutem a importância dessas reflexões acerca da prática docente diante desse perfil, que representa o maior público hoje nos cursos superiores brasileiros, como demonstra o censo da educação superior do ano de 2019 (INEP, 2021). De uma população universitária total de 8,6 milhões de estudantes, cerca de 1,8 milhão estudam em IES públicas e 6,8 milhões em IES privadas. Os *millenials* representam 81% do total de alunos, considerando a faixa etária de 18 a 34 anos. Quando se trata somente as IES públicas, o percentual destes sobe para 88%, analisando os estudantes matriculados no ano de 2019 (INEP, 2021).

Nesse sentido, pode-se inferir que é imperiosa a demanda de uma nova postura docente frente ao desafio de educar discentes com competências superiores em tecnologia, entretanto, com comportamento imediatista ou, como já dizia Bauman (2011), que vivem em tempos de modernidade líquida.

Esta pesquisa busca identificar quais competências do docente no ensino superior, listadas por Freitas *et al.* (2019), são consideradas mais importantes pelos discentes, pertencentes as gerações Y e Z, oriundos de IFES (Instituição Federal de Ensino Superior) no Brasil.

COMPETÊNCIAS DO DOCENTE

Nas ciências da educação e do trabalho, identifica-se um amplo consenso em torno da seguinte definição: a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais (PERRENOUD, 2013). As competências passam a ser consideradas como o produto da aprendizagem e, ao mesmo tempo, como fundamento da ação humana.

Com Perrenoud, que tem uma base teórica na obra de Jean Piaget, denota-se uma abordagem construtivista na qual as competências são abordadas como possibilidade de inclusão, de formação integral do indivíduo e de desenvolvimento (BEHAR, 2013). Entendemos por “competências profissionais” o conjunto formado por conhecimentos, posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Essas competências são de ordem cognitiva,

afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social e na adaptação às interações em sala de aula (ALTET, 2008).

Para Almerich *et. al* (2016), as competências pedagógicas referem-se à série de conhecimentos e competências que os professores possuem e que lhes permitem empregar os recursos tecnológicos na concepção curricular, no desenvolvimento profissional e na planificação do seu próprio ensino e organização das aulas. No contexto de trabalho, as competências constituem um conjunto complexo de comportamentos que demonstram a capacidade profissional de utilizar harmoniosamente os seus conhecimentos, experiências, competências, disposições, atitudes e valores para abordar, resolver ou agir em situações do mundo pessoal, profissional, cívico e social (VILLARROEL; BRUNA, 2017).

Cunha (1989) aponta cinco grupos de habilidades de ensino em relação aos bons professores, a saber: organização do contexto da aula; incentivo à participação do aluno; trato da matéria de ensino; variação de estímulo; e uso da linguagem. No intuito de categorizar as competências pedagógicas necessárias ao docente universitário, Masseto (2012) indica: mediar o processo de aprendizagem; aperfeiçoar a capacidade de pensar; construir um processo coletivo de aprendizagem; dominar o uso das TIC's; desenvolver o processo de avaliação; e implantar técnicas participativas.

GERAÇÃO MILLENNIALS

A geração dos *millennials*, também conhecida como a geração Y ou geração *Net*, é um termo usado para descrever os indivíduos da geração nascida entre as décadas de 1980 e 1990. Podem ser considerados os indivíduos nascidos entre 1982 e o ano 2000 (ROBB, 2014; HOWE; STRAUSS, 2000). A geração seguinte, ou Z, é considerada como pós-milenar (TAPSCOTT, 2009), com pessoas nascidas entre meados de 1990 ao início de 2010.

As características únicas desses indivíduos criam empolgantes desafios nos *campi* universitários e nos locais de trabalho em que atuam. Eles são emergentes de uma geração mais experiente em termos tecnológicos, pertencem a primeira geração na sociedade em que estes avanços são aceitos como naturais. A geração dos *millennials* tem habilidades multitarefas, além de qualquer uma já vista nas gerações anteriores. Além disso, com uma grande experiência de consumo por meio da Internet, habituou-se a progressivas melhorias de produtos e serviços com base no *feedback* dos consumidores e nos desejos e necessidades em constante mudança (OLSON, 2009).

Howe e Strauss (2000), mencionam sete características principais desta geração: focado na realização; confiante; convencional; pressionado; protegido; especial e orientado para a equipe. A geração dos *millennials* é descrita como tendo um foco na interação social e na “conectividade”, via mensagens instantâneas, conversas no celular ou mensagens de texto, com amigos, família e colegas, e preferindo abordagens baseadas em grupo para estudar e atividades sociais (MCMAHON; POSPISIL, 2005; GALLARDO-ECHENIQUE *et.al.*, 2015).

Os *millennials* interagem com a tecnologia como nenhuma outra geração anterior e isso está afetando a forma como desejam participar do ensino superior e como pretendem liderar e serem liderados nas organizações, após a formatura. Eles são propensos em quebrar as regras ou protocolos, altamente conectados tecnologicamente e muito mais abertos a experimentar novos conceitos do que seus pais ou avós jamais foram (BERNARDI, 2018). Essa orientação leva a um uso mais adequado das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) em sala de aula, visando um melhor aprendizado. Estão mais familiarizados às novas plataformas disponibilizadas para o acesso e acompanhamento dos encontros, fóruns de discussão e outros recursos. Para Fonseca *et al.* (2014), ao recorrer à tecnologia, no ensino à distância, é possível capturar a atenção dos alunos, com incentivos na entrega de vídeos e áudios editados, aumentando o interesse pelos novos desafios da nova era digital.

No entanto, segundo Au-Yong-Oliveira *et al.* (2018), ainda são poucos estudos realizados sobre como ensinar a geração dos *millennials*, o que eles esperam do ensino superior e o que eles pensam sobre liderança e os ingredientes para o sucesso (BARRON; NOVAK, 2017; LOURENCO; CRONAN, 2017; MCGLYNN, 2005), revelando ser um tema bastante importante a ser abordado, por esta ser uma geração muito representativa, mais ameaçadora e excitante, desde que os *baby boomers* trouxeram a revolução social.

Como “nativos digitais”, são considerados usuários sofisticados de tecnologia (PRENSKY, 2001). No entanto, estudos realizados revelam que o uso e a percepção da tecnologia por alunos com essas habilidades não demonstram as profundas mudanças esperadas para o ensino e aprendizagem no ensino superior (CAVIGLIA *et. al.*, 2018). Por exemplo, Gallardo-Echenique *et al.* (2015) descobriram, pesquisando mais de 200 alunos matriculados em um módulo *on-line*, que os alunos não gostavam de usar a tecnologia para interagir com seus colegas e instrutores. Além disso, Sorensen (2018) sugere que a visão dos alunos como nativos digitais é estreita e pode até estar errada. Nesta linha, Desmurget (2020), critica esta visão de nativos digitais como uma casta superior de conhecimento; para ele, grande parte do uso da tecnologia por estudantes está relacionado ao ócio e não ao aprendizado, afirmando, que eles podem ser capazes de pular entre o *Facebook*

e o *Twitter* enquanto carregam uma *selfie* no *Instagram* e enviam uma mensagem de texto, mas, quando se trata de avaliar as informações que circulam nas redes sociais, verifica-se que são fáceis de enganar.

Ao contrário da era dos alunos da Geração X, os *millennials* e seus pares insistem em padrões acadêmicos mais elevados, turmas menores e um processo de avaliação claro com a integração de valores tradicionais e tecnologia de ponta. Outras demandas incluem tempo de resposta rápida para as notas e *feedback* imediato e constante, sincronizado com o traço multitarefa dessa geração.

Utilizando-se das categorias identificadas por Masseto (2012), Freitas *et al.* (2019) realizaram uma revisão bibliográfica, encontrando oito competências do professor universitário frente aos *millennials* e seus sucessores, a saber: facilitar o processo educativo; estimular o pensamento crítico dos estudantes; utilizar metodologias ativas; desenvolver o uso de TIC's em prol da aprendizagem; promover ambiente dinâmico para ensino-aprendizagem; planejar o desenvolvimento das atividades; definir estratégias para avaliação da aprendizagem; e aplicar modelo de parceria no processo educacional. Os autores salientam a importância do desenvolvimento contínuo do professor para estar preparado frente ao público universitário em estudo, bem como para o mundo em “permanente evolução” (FREITAS *et. al.*, 2019, p. 254).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se caracteriza como exploratório quanto ao objetivo, com utilização da coleta de dados por questionário do tipo *survey*. Quanto à análise dos dados, considera-se quantitativa e não probabilística, utilizando-se da estatística descritiva para sintetizar os dados, gerando tabelas para melhor visualização dos percentuais e médias obtidas. O desenvolvimento foi realizado a partir das oito competências do professor universitário identificadas por Freitas *et al.* (2019) e suas respectivas características, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Oito competências do professor universitário e suas características

Competências	Características
Facilitar o processo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar entusiasmo em dar atenção ao estudante no momento da aula; • Adequar o conteúdo conforme o nível de dificuldade da turma.
Planejar o desenvolvimento da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Replanejar os recursos que utilizará no momento de aula; • Colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem.
Estimular o pensamento crítico dos estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento da habilidade de comunicação; • Compreensão profunda das informações recebidas; • Desenvolvimento da crítica: debates, estudos de caso, dramatizações, simulações e práticas de jornalismo.
Promover ambiente dinâmico para ensino-aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificação do uso de TIC's; • Engajamento dos estudantes; • Exploração de novos ambientes para aprendizagem.
Aplicar modelo de parceria no processo educacional	<ul style="list-style-type: none"> • Agir como um incentivador e facilitador na criação de um ambiente de sala estimulante; • Priorizar os relacionamentos e a autonomia dos estudantes.
Desenvolver o uso das TIC's em prol da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação no uso adequado das TIC's; • Utilização das TIC's como suporte e não fim na atividade educacional.
Definir estratégias para avaliação da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos planos de ensino; • Realização de avaliação contínua e feedbacks frequentes; • Utilização de rubricas.
Utilizar metodologias ativas	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo à interação e à colaboração; • Atividades baseadas em problemas; • Trabalhos práticos e atividades experienciais.

Fonte: Adaptado de Freitas *et al.* (2019, p. 247)

As questões relacionadas às competências foram construídas para avaliar a percepção dos estudantes de graduação de uma IFES no Brasil. A amostra da pesquisa se constitui de graduandos dos cursos superiores de Administração, Economia, Ciências Contábeis e Gestão da Informação e foi realizada no período de 21 de junho a 07 de julho de 2021. A IFES em questão, em razão da pandemia¹, disponibiliza as disciplinas dos respectivos cursos de graduação, desde o 2º semestre de 2020 e no primeiro semestre de 2021, somente aulas no formato remoto.

O formulário eletrônico foi dividido em 2 blocos, com questões referentes à qualificação dos respondentes (curso de graduação na IES e faixa etária e as questões referentes às oito competências foram estruturadas dentro de uma escala de *Likert* de 5 posições (discordo totalmente a concordo totalmente). Ao final, foi apresentada uma questão para a avaliação dos respondentes das três principais competências, em uma ordem da primeira mais importante, segunda mais importante e por último, a terceira mais importante.

1 A Organização Mundial de Saúde (OMS), declarou no dia 11/03/2020 o estado da contaminação à pandemia de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2).

Os questionários foram encaminhados para os alunos por *e-mail*, contendo um breve resumo dos objetivos da pesquisa e um endereço eletrônico para acessar o questionário e iniciar as respostas no formato *on-line*. Antes da aplicação foi realizado um pré-teste com sete estudantes de diversos cursos para validar o instrumento.

Foram obtidas 114 respostas, das quais 17 respondentes estavam além da faixa etária atribuída à geração dos *millennials*, ou seja, acima de 36 anos, sendo excluídos do cálculo geral. Dessa forma, se considerou para análise 97 questionários como válidos. Destes, 9 respondentes haviam concluído o curso de graduação, sendo considerados como válidos para a amostra.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresenta-se na Tabela 2, o perfil dos respondentes participantes da pesquisa, oriundos dos quatro cursos de graduação desta IES pública federal no Brasil.

Tabela 2 - Cursos participantes da pesquisa

Curso	Respondentes	%
Administração	57	58,76%
Gestão da Informação	18	18,56%
Contabilidade	12	12,37%
Economia	10	10,31%
Total	97	100%

Fonte: Os autores (2022)

Nota-se, que a maioria dos estudantes respondentes são oriundos do curso de Administração. Em segundo plano ficaram os alunos de Gestão da Informação, seguidos por Contabilidade e Economia.

Em relação à faixa-etária, apresentado na Tabela 3, existe uma concentração dos respondentes na faixa de 18 a 24 anos (45,61%), seguidos pela faixa de 25 a 35 anos (39,47%).

Tabela 3 - Faixa etária dos respondentes

Faixa Etária	Respondentes	%
18 a 24 anos	52	45,61%
25 a 35 anos	45	39,47%
Acima de 36 anos	17	14,91%
Total	114	100%

Fonte: Os autores (2022)

Na sequência, estão descritas as respostas referentes à percepção dos estudantes nas oito competências e as suas características. Utilizou-se um método quantitativo para estabelecer o Ranking Médio (RM) das questões apresentadas sendo aplicada a escala tipo *Likert* de 5 pontos (MALHOTRA, 2001), para mensurar o grau de concordância dos estudantes que responderam aos questionários. Realizou-se a verificação quanto à concordância ou discordância das questões avaliadas, por meio da obtenção do RM da pontuação atribuída às respostas, relacionando à frequência das respostas, onde os valores menores que 3 são considerados como discordantes e, maiores que 3, como concordantes.

Para efeitos de confiabilidade foi realizado o teste de alfa de Cronbach nas questões em que se utilizou uma escala de Likert de 5 pontos. Os resultados das 21 variáveis empregadas indicaram um resultado de 0,830, o que atesta um significativo grau de concordância entre elas (LANDIS; COCH, 1977). Para Hair (2005) o coeficiente alfa de Cronbach que mede a confiabilidade, deve se situar entre os limites de (0,60 a 0,70), o que denotou uma validade convergente importante a partir das respostas recebidas.

O resultado médio geral, considerando todas as questões, ficou em 4,05 pontos, sendo considerada uma posição muito favorável em relação a todas as oito competências apresentadas para avaliação pelos estudantes. Em relação à facilitação do processo educativo, os respondentes demonstraram, de uma forma geral, grande importância na demonstração do entusiasmo em dar atenção ao estudante, assim como na atenção aos demais colegas de acordo com o nível de dificuldade apresentado, conforme pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4 - Facilitação do processo educativo

Questões	RM
O (A) professor(a) demonstrar entusiasmo em dar atenção ao estudante no momento da aula.	4,37
O (A) professor(a) adequar o conteúdo conforme o nível de dificuldade da turma.	4,29

Fonte: Os autores (2022)

Denotaram, conforme visualizado na Tabela 5, a importância do planejamento dos recursos a serem utilizados pelo professor e as devidas adequações decorrentes, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem.

Tabela 5 - Planejamento do desenvolvimento da aprendizagem

Questões	RM
O (a) professor(a) planejar ou ainda replanejar os recursos que utilizará no momento de aula.	4,36
Relevância de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem.	4,29

Fonte: Os autores (2022)

Na construção do conhecimento, consideraram válidos os recursos aplicados, como debates, estudos de casos, apresentações orais e outros, conforme se observa na Tabela 6. No entanto, não tiveram uma maior concordância quanto ao desenvolvimento da habilidade de comunicação ao se empregar debates, exposição oral, seminários, assim como na percepção quanto à aplicação do desenvolvimento da crítica pelos alunos com dramatizações e simulações.

Tabela 6 - Estimular o pensamento crítico dos estudantes

Questões	RM
Propiciar a construção do conhecimento mais aprofundado dos alunos com debates, estudos de casos, <i>quizes</i> , apresentações orais e outras ações.	4,12
Desenvolver as habilidades de comunicação dos alunos com trabalhos em equipe, debates, exposição oral, seminários e outros.	3,62
Desenvolvimento da crítica: debates, estudos de caso, dramatizações, simulações e práticas de jornalismo.	3,46

Fonte: Os autores (2022)

Na Tabela 7, observam-se condições favoráveis para o uso das TIC's para as práticas de ensino e aprendizagem. A indicação é a de que o professor busque se atualizar nas ferramentas de ensino e aprendizagem e saiba manejá-las adequadamente.

Tabela 7 - Promover ambiente dinâmico para ensino-aprendizagem

Questões	RM
O (a) professor(a) oferecer oportunidades e experiências apropriadas utilizando TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) para as práticas de ensino e aprendizagem.	4,00
O(A) professor(a) fazer uso das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) como instrumento para estimular o engajamento dos estudantes.	3,83
Uso das mídias sociais e da Internet pelo(a) professor(a) nas práticas de ensino e aprendizagem.	4,07

Fonte: Os autores (2022)

Conforme apresentado na Tabela 8, verifica-se a importância da parceria no processo educacional. Veiga (1991) entende que o professor como protagonista do processo faz a mediação do aprendiz com os objetos dos conhecimentos. O estudante também pode ser considerado como protagonista, pois é entendido como sujeito da aprendizagem e, conseqüentemente, sua atividade cognitivo-afetiva é fundamental para manter uma relação interativa com o objeto do conhecimento. No que tange ao incentivo e facilitação da criação de um ambiente estimulante, denota-se a relevância dada pelos estudantes e, quanto à importância na colocação do estudante no centro do processo de aprendizagem, a média cai para um nível mediano.

Tabela 8 - Parceria no processo educacional

Questões	RM
O(a) professor(a) agir como um incentivador e facilitador na criação de um ambiente de sala estimulante.	4,51
Relevância de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem.	3,84

Fonte: Os autores (2022)

O uso das TIC's como engajamento, conforme observamos na Tabela 9, foi a de menor percepção em toda a pesquisa, em que o escore indica um equilíbrio dos respondentes. Pode-se concluir que o engajamento dos estudantes deve partir de outras iniciativas praticadas pelos professores, sem necessariamente de sobrepor as TIC's.

Tabela 9 - Desenvolver o uso das TIC's em prol da aprendizagem

Questões	RM
O (A) professor(a) fazer uso das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) como instrumento para estimular o engajamento dos estudantes.	3,03
O (A) professor(a) ter conhecimento técnico adequado e motivação para aprender e para a utilizar ferramentas adequadas de TICs.	4,03
Orientações do(a) professor(a) no uso adequado da TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) disponibilizadas para o processo de ensino.	3,74

Fonte: Os autores (2022)

No que tange à percepção do discente quanto às definições das estratégias para avaliação de aprendizagem, encontraram-se as médias mais altas nas questões postuladas quanto à importância de apresentação de um plano de ensino para acompanhamento, do desenvolvimento de avaliações e *feedbacks* diferenciados, mediados inclusive pelas TIC's, bem como da apresentação dos critérios de avaliação, conforme é possível observar na Tabela 10.

Tabela 10 - Definir estratégias para avaliação da aprendizagem

Questões	RM
A apresentação de um plano de ensino para acompanhamento do processo de aprendizagem pelos alunos	4,53
O (A) professor(a) desenvolver avaliações e <i>feedbacks</i> diferenciados, mediado principalmente pelas TICs, durante o processo de ensino e aprendizagem.	3,98
O (a) professor(a) apresentar claramente os critérios de avaliação e a forma de pontuação com base nas expectativas de respostas esperadas.	4,71

Fonte: Os autores (2022)

Com uma média significativa e a maior entre todas as respostas obtidas, a apresentação dos critérios de avaliação e a forma de pontuação representam grande relevância nas estratégias de mensuração de desempenho da aprendizagem. Neste sentido, Cunha (1989) salienta que, ao apresentar um roteiro da aula, esta ação impacta em uma visão-sincrética pelo aluno e na compreensão lógica do conteúdo. Com este comportamento, abre-se a possibilidade da iniciativa do estudante em procurar, nas fontes indicadas no plano de aula, mais informações sobre o tema ou da problemática apresentada pelo docente.

Cabe ao professor todo o cuidado na elaboração do instrumento de avaliação e o que se espera dele. O plano de ensino também ganhou destaque entre os participantes da pesquisa, sendo considerado como um pré-requisito necessário ao professor, principalmente no início das atividades letivas, que deverá expor a programação de ensino proposta para uma determinada disciplina.

No que tange ao uso de metodologias ativas, os resultados alinham-se como uma prática crescente na didática em sala de aula, exemplificadas como sala de aula invertida, estudos de casos e no desenvolvimento de atividades de cunho prático, nos quais os estudantes são considerados sujeitos ativos na construção de um determinado assunto sob o aspecto teórico e aplicado, como jogos e simulações. Henz *et al.* (2019), entendem que a utilização dessas metodologias tem o potencial de favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, a criatividade, o pensamento crítico e reflexivo, o trabalho coletivo e a tomada de decisão, competências essas, cada vez mais necessárias no âmbito profissional. Essa aproximação entre teoria e experiências concretas repercute de modo significativo na formação crítico-social do estudante universitário.

Com base nos resultados tabulados, os estudantes consideraram muito relevante a utilização de metodologias ativas, como pode ser observado na Tabela 11.

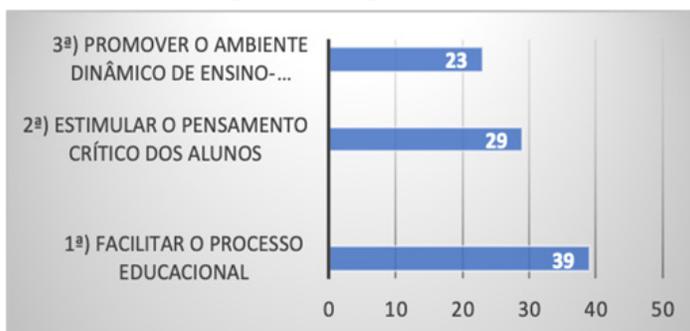
Tabela 11 - Utilização de metodologias ativas

Questões	RM
O incentivo, interação e a colaboração dos alunos no processo educacional, no qual estes deixam de ser receptores passivos do conhecimento para trabalhar ativamente junto ao professor(a).	4,09
O (a) professor(a) desenvolver atividades baseadas em problemas como os estudos de caso.	4,10
O (a) professor(a) apresentar aos alunos trabalhos práticos e atividades experienciais.	4,31

Fonte: Os autores (2022)

Após a análise da abordagem das oito competências propostas por Freitas *et al.* (2019), foi solicitado aos estudantes que atribuissem o grau de importância às três principais competências analisadas, as quais estão representados na Figura 1.

Figura 1 - As três principais competências em número de respondentes por questão



Fonte: Os autores (2022).

Entre as oito competências, àquela considerada de maior importância para grande parte dos respondentes foi a de facilitar o processo educacional, indicando a importância da aplicação do entusiasmo no desempenho pelo professor e na atenção com o aprendiz. A segunda, apontada como mais importante, foi a de estimular o pensamento crítico dos alunos, com a proposição de debates em sala, estudos de caso e outras ações proativas que despertem interesse do discente em demonstrar a sua opinião. A terceira mais indicada na pesquisa, foi na promoção de um ambiente dinâmico de ensino-aprendizagem, com a aplicação dos recursos de TIC's, cada vez mais presentes nas plataformas disponíveis na internet e que permitem o engajamento dos estudantes, como questionários *on-line*, enquetes instantâneas e produções audiovisuais atrativas, como vídeos, imagens, desenhos animados e outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, pode-se comprovar a relevância das oito competências descritas por Freitas *et al.* (2019) e suas características, originadas das seis competências pedagógicas necessárias ao docente universitário apresentadas por Masseto (2012). Ao se avaliar cada uma das oito competências pelos estudantes *millennials* e sucessores de uma IFES brasileira, foi possível compreender a representatividade deste conjunto proposto sob o prisma de sua aplicação e entendimento mais amplo, dentro do escopo deste estudo.

Em relação à facilitação do processo educativo, destaca-se a importância de os docentes atuarem com entusiasmo no processo de ensino, usando recursos inovadores para a consolidação da aprendizagem e atenção a todos os estudantes, buscando atender às dificuldades apresentadas por alguns para a assimilação dos

conteúdos apresentados. Quanto à importância do planejamento no desenvolvimento da aprendizagem, foi considerada relevante pelos respondentes a atuação do professor no planejamento ou replanejamento dos recursos empregados. Cabe ao docente não improvisar e atualizar sempre que necessário os conteúdos, propondo atividades de forma a centralizar as ações em consonância com as expectativas dos estudantes.

Um ponto de discordância observado é quanto ao planejamento dos recursos utilizados no processo de ensino versus parceira no processo educacional. No que tange ao planejamento, os discentes consideram muito importante colocar o estudante no centro do processo, já no que tange à parceria, a relevância de colocar o discente no centro do processo cai para um nível mediano de importância. Pode-se inferir, nesse sentido, que o discente considera que esse papel é em maior parte de responsabilidade do docente, sendo um elemento passivo do processo.

Para estimular o pensamento crítico, boas práticas são válidas na percepção pelos alunos, como debates, estudos de casos e estímulos nas apresentações orais, com o uso de tecnologias apropriadas em tempos de ensino remoto. Entendem que as mídias sociais e a internet podem ser ferramentas úteis, mas não o principal processo de ensino, cabendo aos discentes explorar os dados e as informações recebidas por estes meios virtuais.

Na promoção de um ambiente dinâmico para ensino-aprendizagem é importante oportunizar experiências aos alunos baseadas nos recursos das TIC's como o uso de redes sociais para comunicação e interação (*Ex. Instagram, Whats.App*), usando destas plataformas para o compartilhamento de arquivos, material de aula, documentos e outros assuntos de interesse em comum. Para tanto, o professor deverá estar sempre atualizado nas diversas ferramentas emergentes, principalmente em tempos de ensino remoto e sobretudo, saber usá-las e dar suporte aqueles que necessitam.

A parceria no processo educacional, foi uma competência bem avaliada no sentido do docente ser um incentivador e não apenas um replicador de teorias e informações, tornando os estudantes agentes ativos no processo de ensino por meio de um ambiente estimulante, criativo e participativo. Quanto ao desenvolvimento do uso das TIC's em benefício da aprendizagem, pode ser importante, mas não visto como o principal instrumento para o engajamento dos estudantes. Parte-se do pressuposto que estes grupos de estudantes já convivem e manejam com certa facilidade a tecnologia no seu dia a dia. O que se espera é que o docente demonstre interesse e iniciativa para aprender e aplicar novas ferramentas tecnológicas relacionadas à educação e com conhecimentos suficientes para disseminar este aprendizado para o uso pelos estudantes, orientando-os em caso de dúvidas.

Em relação à definição de estratégias para avaliação da aprendizagem, apresentada como um dos maiores escores médios da pesquisa, foi de o docente apresentar claramente os critérios de avaliação, não permeando dúvidas quanto às rubricas das tarefas programadas, permitindo um *feedback* objetivo sobre o seu desempenho escolar por meio das pontuações aplicadas e dos comentários pertinentes quanto às respostas apresentadas pelos alunos.

Por fim, quanto à utilização de metodologias ativas, observa-se o aprendizado compartilhado, característica da geração *millennials*, com orientação do professor para a realização de trabalhos em equipe, marcada pela interação nas atividades relativas a estudos de casos. Tal condição, permite-se vivenciar a aplicação das teorias e conceitos, apresentados pelo docente, na materialização de situações reais no âmbito das ciências sociais aplicadas e das organizações e que possam ser replicadas pelos discentes em outras situações análogas.

Entre as oito competências apresentadas, os resultados da pesquisa indicaram que as três mais importantes são aquelas relativas em facilitar o processo educativo, estimular o pensamento crítico dos estudantes e a promoção de um ambiente dinâmico para o ensino-aprendizagem.

Quanto às limitações da pesquisa, deve-se considerar, também, o momento da pesquisa, que pode refletir nos respondentes, a influência da nova realidade do ensino, fruto da pandemia e das aulas baseadas no ensino remoto, como ocorre, desde o final do primeiro semestre de 2020, na IES pública foco do levantamento.

A contribuição da pesquisa se fundamenta na avaliação sistemática das oito competências apresentadas por Freitas *et al.* (2019), com questões elaboradas pelos autores em cada uma delas, procurando representar a essência, assim como em uma forma proativa de avaliação da aplicabilidade destas no contexto acadêmico. Pelos resultados apresentados para a amostra em questão, pode-se entender que as competências estão bem alinhadas quanto àquelas necessárias para o bom desempenho de um professor na opinião dos estudantes pertencentes à geração *millennials* e seus sucessores.

Como sugestão para trabalhos futuros, considera-se oportuno ampliar o foco de abrangência, incluindo estudantes de outros cursos de graduação ou uma pesquisa exclusiva com alunos da geração Z, o que requisitaria adentrar no âmbito da educação básica, uma vez que a grande maioria dos estudantes ainda se situa neste nível de escolaridade em razão da faixa etária.

REFERÊNCIAS

ALMERICH, G.; ORELLANA, N.; RODRIGUEZ J. S.; GARCIA, I. D. **Teachers' information and communication technology competences: A structural approach**. Computers & Education. Volume 100, September 2016, Pages 110-125. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.002> . Acesso em: 26 abr. 2022.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. **In: Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2a. edição ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AU-YONG-OLIVEIRA, M.; GONÇALVES, R.; MARTINS, J.; BRANCO, F. The social impact of technology on millennials and consequences for higher education and leadership. **Telematics and Informatics**, v. 35, p. 954–963, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.10.007> . Acesso em: 30 jun. 2022.

BARRON, I.; NOVAK, D. I-Leadership: Leadership Learning in the Millennial Generation. **Handbook of Research on Human Resources Strategies for the New Millennial Workforce**, IGI Global, p. 231–25, 2017. Disponível em: <https://www.drdanielnovak.com/uploads/4/9/0/0/4900150/i-leadership--leadership-learning-in-the-millennial-generation.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERNARDI, M. Millennials, sharing economy and tourism: the case of Seoul, **Journal of Tourism Futures**, v. 4, n. 1, p. 43-56, 2018. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JTF-12-2017-0055/full/html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BEHAR, P.A. **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CAVIGLIA, F.; DALSGAARD, C.; DAVIDSEN, J.; RYBERG, T. Students digital learning environments, **Networked Learning Conference NL2018**, p. 165-172, 2018. Disponível em: https://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/papers/dalsgaard_15.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas (SP): Papirus, 1989.

DESMURGET, M. **La fábrica de cretinos digitales**. Los peligros de las pantallas para nuestro hijos. Ed. Ariel, Santiago, Chile, 2020.

FONSECA, D.; MARTÍ, A.; REDONDO, E.; NAVARRO, I.; SÁNCHEZ, A. Relationship between student profile, tool use, participation, and academic performance with the use of augmented reality technology for visualized architecture models. **Computers in Human Behavior**, v. 31, p. 434-445, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.03.006>. Acesso em: 1 fev. 2022.

FREITAS, R.; GUIMARÃES, A.; MENEZES, G. G. As competências do professor na educação superior para a aprendizagem dos Millennials e seus sucessores. **Revista Lusófona de Educação**, v. 45, p. 239-256, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.16> . Acesso em: 1 fev. 2022.

GALLARDO-ECHENIQUE, E. E.; MARQUÉS-MOLÍAS, L.; BULLEN, M.; STRIBJOS, J-W. Let's Talk about Digital Learners in the Digital Era. **International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 16, n. 3, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2196> . Acesso em: 3 set. 2021.

HAIR, J. F.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. C. **Análise multivariada de dados**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENZ, F.; MARTINS, S. N.; SINDELAR, F. C. W. Metodologias ativas de ensino na universidade: uma experiência na disciplina de economia brasileira. **Imagens da educação**, v. 9, n. 3. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v9i3.33949> . Acesso em: 1 fev. 2022.

HOWE, N.; STRAUSS, W. **Millennials rising: The next great generation**. New York: Vintage Original, 2000.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. [online]. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LANDIS, R.; KOCH, G. G. The The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. **Biometrics**, 33 (1), p. 159-174, march, 1977. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/843571/> . Acesso em: 2 jul. 2022.

LOURENCO, A. P.; CRONAN, J. J. Teaching and working with millennial trainee: impact on radiological education and work performance. **J. Am. Coll. Radiol.** v. 14, p. 92-95, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jacr.2016.06.029> . Acesso em: 2 set. 2021.

MASSETO, M. T. (2012). **Competência pedagógica do professor universitário**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2012.

MCGLYNN, A. P. Teaching millennials, our newest cultural cohort, **Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review**, v. 71, n. 4, p. 12-16, Dec 2005. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ741200> . Acesso em: 2 set. 2021.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MCMAHON, M.; POSPISIL, R. Laptops for a digital lifestyle: Millennial students and wireless mobile Technologies. **The Australasian Society for Computers**, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/49280225_Laptops_for_a_Digital_Lifestyle_Millennial_Students_and_Wireless_Mobile_Technologies . Acesso em: 3 fev. 2022.

OLSON, M. E. The “Millennials”: First year in practice. **Nursing outlook**, v. 57, n. 1, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.outlook.2008.06.001> . Acesso em: 3 set. 2021.

PERRENOUD, P. **10 competências para ensinar: um convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?** Editora Porto Alegre: Penso, 2013.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Bradford, v. 9, n. 5, p. 2-6, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> . Acesso em: 3 fev. 2022.

ROBB, M. Effective Classroom Teaching Methods: A Critical Incident Technique from Millennial Nursing Students' Perspective, **Journal of Nursing Education Scholarship**, 11 (10), 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/ijnes-2013-0024> . Acesso em: 1 fev. 2022.

SORENSEN, M. T. The students choice of technology a pragmatic and outcome-focused approach, **The Digital Turn in Higher Education**, Springer, p. 161-174, 2018. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-19925-8_12 . Acesso em: 12 set. 2021.

TAPSCOTT, D. **Grown Up Digital How the Net Generation Is Changing Your World**. New York: McGraw-Hill, 2009.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: Veiga, I. P. A. (Org). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papyrus, 1991, p. 103-113.

VILLARROEL, V. A.; BRUNA, D.V. Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes. **Formación Universitaria**. Vol. 10(4), 75-96 (2017). Disponível em: <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000400008> . Acesso em: 22 jun. 2022.

Péricles José Pires

Mestre em Administração e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação na UFPR. Professor do curso de Administração da UFPR.
E-mail: periclespires@ufpr.br

Carmem Kistemacher Barche

Mestra em Administração e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná. Atua como docente universitária na Pontifícia Universidade Católica do Paraná na Escola de Negócios.
E-mail: carmemkistbarche@gmail.com

Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz

Mestra e Doutora em Engenharia de Produção pela UFSC e Pós-doutora em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação pela UFPR. Docente do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da Universidade Federal do Paraná e docente no Departamento de Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
E-mail: fernandacbpereira@gmail.com

Ricardo Mendes Junior

Doutor em Engenharia de Produção e Sistemas (UFSC, 1999), Pós-doutorado em TIC aplicada à Construção Civil (2014). Professor Titular aposentado da UFPR. Professor colaborador na Pós-graduação em Gestão da Informação da UFPR
E-mail: mendesjr@ufpr.br

Glauco Gomes de Menezes

Pós-doutor pela Universidade Federal do Paraná. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do curso de Administração da Universidade Federal do Paraná.
E-mail: glaucogm@ufpr.br

Recebido em: 31/08/2022

Aprovado em: 18/10/22