



Congresso Internacional de Administração
ADM 2021

Administração Ágil
Inovação e Trabalho Remoto

25 a 27
de outubro

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UM ESTUDO COM DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

DEVELOPMENT OF COMPETENCES: A STUDY WITH TEACHERS OF HIGHER EDUCATION

ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO PESQUISADOR

Luciano Trentin, Universidade Regional de Blumenau - FURB, Brasil, trentinluciano@yahoo.com.br

Valéria Becher Trentin, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, Brasil, valeriatret@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem como objetivo identificar como ocorre o desenvolvimento das competências docentes no ensino superior. A coleta de dados foi realizada por meio de uma pesquisa descritiva, aplicada por intermédio da plataforma virtual *google forms*. A amostra foi composta por 199 docentes que atuam em universidades públicas e privadas no estado Santa Catarina, sendo coletada por acessibilidade e conveniência. Por meio da técnica estatística de regressão múltipla, evidenciou-se que o suporte institucional se apresentou como preditor exclusivamente para o desenvolvimento de competências gerais e a autoaprendizagem demonstrou-se como preditora apenas para o desenvolvimento de competências de ensino, pesquisa e competências gerais. Constatou-se ainda a necessidade de ampliar o desenvolvimento das competências de extensão e gestão nas instituições de ensino, por meio do suporte institucional ou da autoaprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento de competências; Docentes; Ensino Superior.

Abstract

The present article aims to identify how the development of teaching competences in higher education occurs. Data collection was performed through a descriptive research, applied through the virtual platform *google forms*. The sample consisted of 199 teachers who work in public and private universities in the state of Santa Catarina, being collected for accessibility and convenience. Through the statistical technique of multiple regression, it was shown that institutional support was presented as a predictor exclusively for the development of general skills and self-learning was shown as a predictor only for the development of teaching, research and general competences. It was also noted the need to expand the development of extension and management skills in educational institutions, through institutional support or self-learning.

Keywords: Skills development; Teachers; Higher education.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas competências docentes no ambiente educacional tornou-se um fator essencial, devido a constantes mudanças sociais e institucionais. Na formação docente, as instituições de ensino devem criar condições para a autoaprendizagem de competências docentes (Mirzagitova & Akhmetov, 2015).

Os debates sobre a formação e desenvolvimento de competências docentes tem causado inquietude, resultando em estudos e debates educacionais. Resultados de estudos destacam que as novas tecnologias e a heterogeneidade cultural, propiciam aos docentes habilidades de

reavaliar suas práticas, com o objetivo de contemplar as diferenças contextuais, entendendo o outro, seu ambiente de atuação educacional e as demais necessidades inerentes a si mesmo (Sharifzyanova, Shtreter, & Nauryzbayeva, 2015).

Sobre a prática docente nas Instituições de Ensino Superior [IES] Paiva *et al.* (2014) e Barbosa, Mendonça e Cassundé (2016) destacam em suas pesquisas, as quais versam sobre os métodos de formação de competências e as diversas necessidades que constituem a prática docente. Em seus resultados constataram a existência de uma desarticulação entre as competências necessárias para o desempenho da função docente e as práticas de gestão de pessoas da carreira de magistério superior.

Acerca do desenvolvimento de competências, Noe, Clarke e Klein (2014) destacam que o desenvolvimento destas estabelecem de forma diversificada, tornando-se responsabilidade das instituições de ensino conceder suportes aos docentes, para que estes se engajem constantemente nas técnicas de aprendizagem e empreguem o conhecimento adquirido, seja em situações vivenciadas no dia a dia, seja na educação continuada formal disponibilizadas pela instituição.

Assim compreende-se a necessidade das IES proporcionarem programas de educação continuada, objetivando viabilizar a criação e o desenvolvimento de competências e, especialmente, estudos sobre as transformações que ocorrem no ambiente educacional (Toni, 2016).

No que concerne as formações, Lopes (2017) destaca a necessidade de garantir ao docente um ambiente educacional de autoaprendizagem com uma visão mais sistêmica, a qual propicie apreender dentro da sua própria conjuntura os fenômenos educativos. Assim o docente conta com a integralidade no seu desenvolvimento, no decorrer da sua vida profissional e pessoal.

Sobre a plenitude no desenvolvimento docente, Sharifzyanova *et al.* (2015) expõe que a trajetória individual do desenvolvimento profissional do docente é concebida através do aproveitamento das oportunidades do ambiente educacional, com recursos intensificados de autoaprendizagem. Esta perspectiva, segundo Golovanova e Sibgatullina (2015) facilitará a preparação docente através de processos eficientes do “eu”, ou seja, a autoaprendizagem, o autoconhecimento, a autodeterminação, a autogestão, a autorrealização e o autodesenvolvimento.

No processo que envolve a autoaprendizagem, Colombara (2016) destaca que o docente reconhece a responsabilidade pelo seu crescimento, assumindo uma atitude orientada à aprendizagem continuada. A autoaprendizagem torna-se não somente um método de desenvolvimento permanente, mas também um estado de espírito. Assim, o docente concebe os critérios para sua formação, tornando-se responsável pelo próprio desempenho, desenvolvendo a criatividade indispensável para desempenhar seu papel no cotidiano (Werlang & Bublitz, 2017).

Independentemente dos critérios utilizados para delinear a trajetória do desenvolvimento profissional docente, torna-se essencial à introdução de formação nas áreas de educação a distância, tecnologias de informação e comunicação, técnicas que usam recursos educacionais digitais, como: manuais de capacitação e publicações eletrônicas e sistemas de capacitação baseados em mídias sociais (Traxler, 2010).

De acordo com Brasil (2012), no contexto universitário brasileiro, a formação das principais competências que direcionam a prática docente são: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Esse conjunto de competências possui efeitos contínuos no exercício das atividades docentes nas instituições de ensino superior, pois o ensino, a pesquisa e a extensão compreendem

características específicas que envolvem diversas habilidades, em níveis diversificados de aprendizagem (Pereira, Loiola, & Gondim, 2016).

Ao encontro do anunciado por Pereira *et al.* (2016), Dourado *et al.* (2018) declara que no ensino superior o desempenho docente demanda: competência de ensino, a qual envolve o domínio conceitual e habilidade metodológica em técnicas de ensino para jovens adultos; competência em pesquisa, a qual envolve domínio metodológico relativo a produção de conhecimento, que abarca a delimitação do problema de pesquisa, a metodologia de coleta e análise de dados, originando a produção escrita de textos científicos; competência de extensão, a qual envolve aptidão de articulação da produção de conhecimento e aplicação prática em diversificados cenários sociais; competência de gestão, a qual envolve habilidades que possibilitem assumir posições de gestão, a partir das mais simples (representação em órgãos colegiados) até as mais complexas (coordenação, direção, pró-reitor e reitor) (Dourado *et al.*, 2018).

Mediante o contexto anunciado por Dourado *et al.* (2018), compreendemos que, as novas formas de desenvolvimento de competências devem ser constituídas, considerando-se os propósitos fundamentais de efetivação do método de aprendizagem e o talento docente em gerir o próprio percurso pessoal e profissional.

Diante do anunciado pelos autores o presente artigo tem como objetivo identificar como ocorre o desenvolvimento das competências docentes no ensino superior.

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: a segunda seção fundamenta a teoria do assunto abordado, ou seja, o desenvolvimento de competências; a terceira seção apresenta a metodologia utilizada na pesquisa; a quarta seção discute os resultados encontrados e a última seção, apresenta as considerações finais e as recomendações para trabalhos futuros.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentados os aportes teóricos desta pesquisa sobre desenvolvimento de competências, suporte institucional e autoaprendizagem docente, os quais servirão de base para a discussão dos resultados.

2.1 Desenvolvimento de Competências

O desenvolvimento de competências compreende a articulação de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes [CHA] que podem ser conquistadas ou aperfeiçoadas por meio de processos de aprendizagem (Le Boterf, 2006). As competências são definidas por Spendllove (2007) como características pessoais, comportamentos, habilidades, valores e conhecimentos existentes.

O conceito de competência pode ser descrito também, como desempenho do sujeito ao mobilizar-se em sua ação produtiva, relacionada ao conjunto de saberes de natureza diferenciada, integrando competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas, que geram resultados reconhecidos de forma pessoal, coletiva, econômica e social (Paiva & Melo, 2009).

Frente aos conceitos destacados, Pereira (2014) anuncia que as diretrizes da Política Nacional de Graduação [PNG] requisitam dos docentes do ensino superior determinados conhecimentos para o desempenho de suas atividades e a obtenção dos conhecimentos e habilidades tendo em vista a evolução de sua qualidade. Neste contexto, torna-se inadmissível dissociar o ensino, pesquisa e extensão, orientando para uma ação responsável reflexiva e questionadora, combinando componentes curriculares e projetos de pesquisa e de mediação. Combinação esta, que propicia uma diversidade de competências, conhecimentos e atitudes que necessitam ser percebidas pelos docentes. Assim o docente precisa compreender a docência como carreira

profissional, e ao ingressar nela deve estar disposto a desenvolver sua capacidade de análise, avaliação e aprendizagem, compreendendo a docência em toda sua diversidade (Toni, 2016).

Mediante o desenvolvimento que envolve a carreira docente, Mendonça *et al.* (2012) propõe o modelo de competências profissionais docente, fundamentado nas ações conferidas, ou seja, na pesquisa, na extensão, na orientação e na gestão, nos ambientes das instituições de ensino. O autor estabeleceu um conjunto específico de competências para os docentes de ensino superior, com base no modelo de competências elaborado por Paiva (2007). Tal modelo engloba sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor do ensino superior.

No modelo desenvolvido por Mendonça *et al.* (2012, pp.10-11), os conjuntos de saberes específicos são os seguintes:

- 1) Docência: domínio do cenário de sala de aula (presencial e virtual); tradução dos conteúdos para a linguagem e cotidiano dos alunos. Componentes principais: cognitivo e o funcional;
- 2) Pesquisa: domínio de abordagens, métodos e técnicas de pesquisa; respeito ao objeto de pesquisa. Componentes principais: cognitivo, funcional, comportamental e ético;
- 3) Extensão: promoção da aproximação da instituição de ensino em relação à sociedade ou parte dela focalizada nas ações extensionistas; mobilização de sujeitos. Componentes principais: funcional, comportamental e ético;
- 4) De gestão: mobilização de subordinados e pares rumo aos objetivos grupais e organizacionais; domínio de processos administrativos e burocráticos em nível meso macro organizacional. Componentes principais: cognitivo, comportamental, ético e político;
- 5) Avaliativos: domínio de critérios e processos em nível micro, meso e macro organizacional; capacidade analítica frente a informações; domínio de mecanismos de *feedback*. Componentes principais: cognitivo, funcional, ético e político;
- 6) Interpessoais: trânsito nas relações em nível individual e grupal; capacidade de desenvolver e manter empatia. Componentes principais: comportamental, ético e político;
- 7) Tecnológicos: domínio das tecnologias disponíveis na organização; domínio de tecnologias de informação e comunicação [TICs]. Componentes principais: cognitivo e funcional.

As competências definidas no modelo de Mendonça *et al.* (2012) serão observadas na Figura 1.

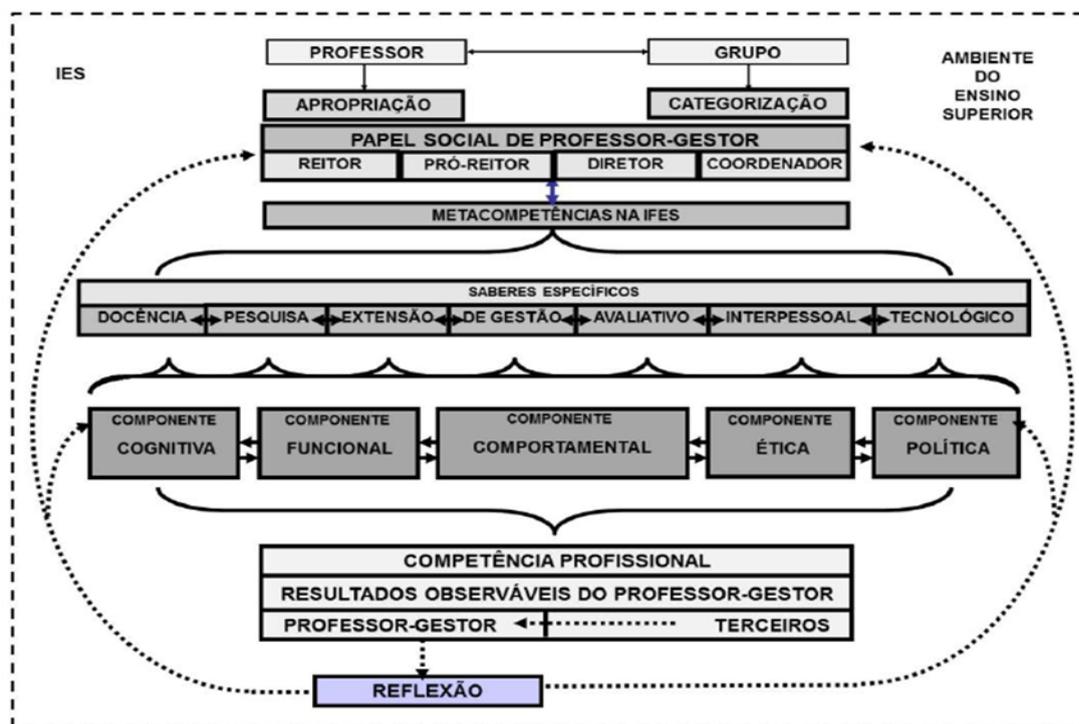


Figura 1 – Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior
 Fonte: Mendonça *et al.* (2012, p.12); Paiva (2007).

Mediante o destacado na Figura 1, podemos compreender que a competência docente abrange um papel complexo, o qual exige atitudes diferenciadas, cujos resultados são concretos e de valor, tanto para o docente, quanto para os atores sociais que o rodeiam, ocorrendo assim a necessidade de mobilização de diversas competências por parte do docente de ensino superior para sua efetividade ao desempenhar diferentes papéis (Paiva & Melo, 2009).

Assim, no desempenho de diferentes papéis, Silva *et al.* (2017) destacam que no aperfeiçoamento das competências, cabe ao docente identificar a melhor alternativa no que se refere à formação, seja por intermédio ou não da instituição de ensino que o mesmo se encontra inserido. Diante desta importância, compete ao docente exercer o protagonismo do seu próprio desenvolvimento, tornando-se pertinente investigar a disponibilidade da instituição de ensino quanto ao suporte para o desenvolvimento de competências.

2.2 Desenvolvimento de Competências

Segundo Abbad *et al.* (2012) o suporte institucional é a compreensão docente sobre o suporte que recebe dos pares e gestores de profissão, no exercício de suas atividades, das habilidades aprendidas em formações.

O suporte institucional à aprendizagem deve ser reconhecido através da disponibilidade de condições de trabalho e de ferramentas que viabilizam a transferência de aprendizagem, e da mesma forma condições de relação da sociedade com o meio ambiente, os quais incentivam o comprometimento docente em práticas de aquisição e transferência de aprendizagem (Balarin, Zerbini, & Martins, 2014).

Segundo Abbad *et al.* (2013) o suporte institucional deve promover um ambiente psicossocial, compreendendo as equipes de trabalho e gestores institucionais, de forma a incentivar o

intercâmbio entre pessoas, conhecimentos e habilidades intensificando assim, a aplicação do conteúdo aprendido na prática docente.

Dourado (2015), em sua pesquisa desenvolvida em uma instituição de ensino superior, constatou a necessidade do estabelecimento de um ambiente propício ao desenvolvimento de competências e da destinação dos docentes de acordo com a formação, os conhecimentos e as habilidades específicas, contribuindo para elevar a motivação, eficiência e eficácia percebidas.

Identificar as competências necessárias ao exercício amplo e variado que descreve a docência de nível superior pode compor um método eficiente para identificar gaps, simplificar o delineamento de ações voltadas ao desenvolvimento profissional e por consequência aperfeiçoar o desempenho docente (Bandeira & Souza, 2014).

Frente a identificação de competências, Coelho Jr. e Mourão (2011) anunciam que não se pode deixar de lado o suporte institucional no compartilhamento do aprendizado adquirido no dia a dia de trabalho, porém deve-se incentivar a autoaprendizagem docente na aquisição de novas competências. Tornando-se assim relevante que os profissionais escolham a carreira acadêmica e engajando-se em instituições de ensino superior em um ambiente favorável para o seu desenvolvimento e qualificação profissional (Sharifzyanova *et al.*, 2015).

Evidenciando a importância da qualificação profissional, Toni (2016) reforça que os docentes são responsáveis pela formação de profissionais para a sociedade e mercado de trabalho; responsabilizando-se também pela transferência de princípios e valores, além de padrões que contribuirão para a evolução da sociedade em geral.

Assim destacamos que o suporte organizacional desejado pelo docente, segundo Pereira *et al.* (2016), é aquele que proporciona um ambiente de trabalho que o torne mais qualificado para desempenhar suas atividades nas áreas de ensino, da pesquisa e de extensão. Fazendo-se necessário investimentos em capacitações e programas de educação continuada, apropriados ao exercício das atividades, quando do docente assumir posições de gestão, como coordenação e direção de ensino (PEREIRA *et al.*, 2016). Na próxima subseção, apresenta-se o desenvolvimento de competências por intermédio da autoaprendizagem.

2.3 Autoaprendizagem para o Desenvolvimento de Competências

No processo que envolve a autoaprendizagem o docente responsabiliza-se pelo seu próprio crescimento, aderindo uma atitude orientada para a aprendizagem contínua. A autoaprendizagem não é somente um processo ininterrupto de crescimento e consolidação de profissionais competentes, mas sim um estado de espírito (Colombara, 2016).

De acordo com Werlang e Bublitz (2017) o docente concebe os próprios critérios de sua formação, tornando-se dirigente exclusivo do seu desempenho, valendo-se de sua criatividade para desempenhar o seu papel no cotidiano. A autoaprendizagem é fruto da educação continuada, pois além de preparar os docentes para o desenvolvimento de suas atividades, esta contribui para melhorias na qualidade de vida.

Pode-se ainda definir a autoaprendizagem como um meio de obter conhecimentos e habilidade que refletem na atitude docente. Portanto, a autoaprendizagem, está vinculada com uma transformação permanente de conhecimentos, atitudes e comportamentos (Abbad & Borges, 2014; Balsan, Faller, & Pereira, 2015).

Coutinho e Escola (2017) evidencia que o docente no processo de autoaprendizagem estabelece uma regularidade durante o período de estudos. Para melhor desempenho o docente necessita estruturar seu projeto de capacitação, definindo metas a serem obtidas, desenvolvendo

habilidades que não fazem parte do seu dia a dia, com objetivo de elevar a qualidade da formação e se tornar um profissional mais qualificado.

A autoaprendizagem assim passa a ser estabelecida como uma técnica de obter competências parcialmente duradoura que envolvem os âmbitos cognitivo, emocional e social, nos quais o docente tem papel preponderante. À medida que a autoaprendizagem é o meio pelo qual o docente adquire competências, o desempenho seria a expressão efetiva dessas competências (Abbad *et al.*, 2013).

Segundo Mirzagitova e Akhmetov (2015) a regra mais importante no planejamento da autoaprendizagem para o desenvolvimento de competências pedagógicas é a constituição de uma posição de responsabilidade para a atividade educacional como um todo. No ensino é necessário criar condições, cuja realização permite formar uma qualidade tão importante da personalidade como responsabilidade pela autoaprendizagem.

Para Netolicky (2016) a autoaprendizagem profissional, também contempla as experiências de vida que moldam as personalidades e as práticas. A autora argumenta ainda que a autoaprendizagem é um processo altamente personalizado, não existindo uma fórmula única para todos. Compreende-se que os docentes de IES seguramente possuem uma forte relação com a carreira docente, a qual serve de incentivo e motivação constante para a autoaprendizagem (Rowe, Bastos, & Pinho, 2011).

Diante das reflexões apontadas sobre o desenvolvimento de competências, suporte institucional e a autoaprendizagem, foram constituídas duas hipóteses (Tabela 1), retratadas a seguir:

H_1 : O suporte institucional à aprendizagem prediz o desenvolvimento de competências dos docentes.	H_2 : A autoaprendizagem prediz o desenvolvimento de competências dos docentes.
$H_1(a)$: O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de ensino;	$H_2(a)$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de ensino;
$H_1(b)$: O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de pesquisa;	$H_2(b)$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de pesquisa;
$H_1(c)$: O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de extensão;	$H_2(c)$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de extensão;
$H_1(d)$: O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de gestão;	$H_2(d)$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de gestão;
$H_1(e)$: O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências gerais.	$H_2(e)$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências gerais.

Tabela 1 – Hipóteses da Pesquisa
Fonte: dados da pesquisa (2021).

As duas hipóteses constituídas no referencial teórico foram testadas empiricamente, sendo que o modo como ocorreu será apresentado na seção seguinte.

3. METODOLOGIA

De abordagem quantitativa, a pesquisa realizou-se por meio da percepção dos docentes envolvidos no ambiente em que estão inseridos, ou seja, as IES, propondo-se identificar o desenvolvimento das competências docentes.

Os dados foram coletados por meio de questionário, composto de 54 perguntas e por um conjunto de sete dimensões, com foco nas competências docentes, sendo as dimensões: Competências de Ensino, Competência de Pesquisa, Competências de Extensão, Competências de Gestão, Competências Gerais, Autoaprendizagem e Suporte Institucional.

O questionário foi construído com base foi o de Pereira (2014), o qual envolveu o desenvolvimento de um inventário de percepção de aprendizagem de competências no cotidiano das instituições de ensino. A amostragem utilizada, foi por acessibilidade e conveniência.

Ao questionário foi adotada a escala *Likert*, a qual expressa uma atitude favorável ou desfavorável em relação a um determinado assunto, medindo o grau de concordância e discordância em relação a uma determinada afirmação. Cada pergunta do referido questionário (Tabela 2) contém 5 opções de resposta, variando entre (1) Muito baixo e (5) Muito alto com as afirmativas que compuseram as questões.

Dimensões	Fatores que compõem a dimensão
Competências de Ensino	Q1 – Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministrou (novas correntes teóricas, novos conceitos de pesquisa);
	Q2 – Estratégias de avaliação do processo ensino-aprendizagem;
	Q3 – Tecnologias digitais de ensino-aprendizagem;
	Q4 – Forma de lidar melhor com os alunos na sala de aula;
	Q5 – Ferramentas de busca bibliográfica;
	Q6 – Realização de aulas associando teoria e prática simultaneamente;
	Q7 – Estratégia de exposição oral.
Competências de Pesquisa	Q8 – Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas;
	Q9 – Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas;
	Q10 – Abordagens metodológicas de pesquisa científico-tecnológica;
	Q11 – Estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas;
	Q12 – Estratégias de apropriabilidade de resultados (efeitos, produtos e processos) de pesquisas científico-tecnológicas;
	Q13 – Estratégias para desenvolver e participar de redes de pesquisa científico-tecnológica;
	Q14 – Elaboração de projetos e de outras produções científico-tecnológicas;
	Q15 – Avaliação da produção científico-tecnológica de terceiros;
Q16 – Orientação de estudantes em atividades de científico-tecnológicas;	
Competências de Extensão	Q17 – Construção de parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresariais, públicas, etc.);
	Q18 – Elaboração de projetos e de outros produtos vinculados à extensão;
	Q19 – Avaliação de produções extensionistas de terceiros;
	Q20 – Organização de seminários, debates, cursos para a divulgação de projetos ou de resultados (efeitos, produtos e impactos);
	Q21 – Identificação de oportunidades institucionais para articular componentes curriculares às demandas da sociedade;
	Q22 – Formas de captação de recursos para promover extensão.
Competências de Gestão	Q23 – Em gestão administrativa;
	Q24 – Em gestão acadêmica;
	Q25 – Em avaliação institucional;
	Q26 – Em desenvolvimento institucional;
	Q27 – Em gestão contábil/financeira;

	Q28 – Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração, etc.)
Competências Gerais	Q29 – Lidar melhor com colegas de trabalho;
	Q30 – Estratégias de interação e de trabalho colaborativo;
	Q31 – Planejamento e monitoramento da minha carreira;
	Q32 – Domínio de normas e procedimentos formalizados da instituição;
	Q33 – Domínio de normas e regras não formalizados na instituição;
	Q34 – Domínio de línguas estrangeiras;
	Q35 – Domínio de políticas públicas no campo da educação;
	Q36 – Domínio de políticas públicas em ciência e tecnologia.

Tabela 2 – Dimensões e indicadores que compõem as competências docentes

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Para a obtenção dos dados foi realizada uma pesquisa com corte transversal e utilização de questionários estruturados disponibilizados para preenchimento via *web*, através do site especializado em coleta de dados *google forms* por *e-mail*. A amostra foi composta por 199 docentes de universidades públicas e privadas no estado Santa Catarina. Após a coleta de dados, estes foram tabulados em planilha do *software Microsoft Excel®* e importados para o *software Estatístico SPSS® (Statistical Package for the Social Sciences)* versão 22.

Com relação a técnica estatística, utilizada para o tratamento e análise dos dados, utilizou-se a pesquisa descritiva, indicada para o detalhamento de situações específicas, em que é desenvolvida e estruturada para mensurar as características das ocorrências encontradas em um estudo científico (Hair Jr. *et al.*, 2009).

Também foi realizado o teste de confiabilidade *Alfa de Cronbach*. Segundo Hair Jr. *et al.* (2009) este indicador faz a mensuração da confiabilidade em uma variância de 0 a 1, sendo os valores de 0,60 a 0,70 considerados o limite inferior de aceitabilidade. Aplicou-se também a regressão linear múltipla. Esta técnica de análise multivariada é utilizada para explicar ou prever a ocorrência de determinado evento em função de um conjunto de dimensões preditoras (Fávero *et al.*, 2009).

Para que as hipóteses pudessem ser testadas, as dimensões pesquisadas foram comparadas com a influência do suporte institucional e autoaprendizagem no desenvolvimento de competências. Após a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, apresentaremos as análises dos resultados encontrados.

4. RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados e analisados os resultados da pesquisa. Com o intuito de caracterizar a amostra, investigou-se aspectos demográficos, os quais são evidenciados por meio da Tabela 3.

Perfil Demográfico	Categoria	%			
Instituição	Pública	89,90			
	Privada	10,10			
Tempo médio de atividades desenvolvidas em	Ensino	55,43			
	Pesquisa	15,18			
	Extensão	11,51			
	Gestão	21,51			
Porcentagem de tempo dedicado em cada atividade	00 a 20	21 a 40	41 a 60	61 a 80	81 a 100

Atividades Desenvolvidas	Ensino	Freq (n°)	19	40	76	51	13
		Porc (%)	9,50	20,20	38,2	25,60	6,5
	Pesquisa	Freq (n°)	114	67	14	3	1
		Porc (%)	57,3	33,7	7,00	1,50	0,50
	Extensão	Freq (n°)	143	47	5	3	1
		Porc (%)	71,90	23,60	2,5	1,50	0,50
	Gestão	Freq (n°)	133	27	27	8	4
		Porc (%)	66,80	13,6	13,60	4,00	2,00

Tabela 3 – Perfil Demográfico dos entrevistados
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Por meio da Tabela 3 pode-se observar que a maioria dos respondentes desta pesquisa são de instituições públicas. Sobre este aspecto Chiarini, Rapini e Vieira (2014) mencionam que existe uma série de limitações que dificultam a inserção de pesquisas científicas em universidades privadas, face a peculiaridade do sistema universitário brasileiro, onde as instituições de ensino superior privado são dedicadas sobretudo ao ensino e as atividades de pesquisa sendo quase que integralmente residual. Assim pode-se admitir que as universidades públicas representam preponderantemente o suporte institucional para pesquisas científicas e na formação de pesquisadores (Lima, 2017).

A Tabela 3 ainda destaca que a maior concentração média de tempo em atividades desenvolvidas está nas atividades de ensino. Verificou-se ainda que a maioria dos docentes (70,30%) relatam dedicar mais de 40% do seu tempo para o desenvolvimento de suas atividades na área de ensino, menos de 40% do seu tempo nas áreas de pesquisa (91,00%), extensão (95,50%) e gestão (80,40%). Os resultados encontrados, corroboram com os de Gusso e Nascimento (2011), os quais expressam o crescimento indiscriminado das instituições de ensino superior resultou no encolhimento das funções e competências institucionais. Dessa forma, o preceito legislativo de “indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão” foi condicionado por prerrogativas políticas, contribuindo de forma não qualitativa para formação de um quadro de profissionais mais técnico e científico, não ampliando a produção de conhecimento científico (pesquisa) e a evolução de capacitações (extensão) técnicas e de desenvolvimento (Cesar, 2013).

Em continuidade a análise descritiva dos dados, destacamos a Tabela 4, em que é apresentado o resultado das dimensões pesquisadas.

Dimensão	Média	Desvio Padrão
Competências de Ensino (CEN)	3,56	0,64
Competência de Pesquisa (CPE)	2,76	0,94
Competências de Extensão (CEX)	2,56	0,99
Competências de Gestão (CGE)	2,54	0,90
Competências Gerais (CGR)	3,09	0,74
Autoaprendizagem (AAP)	3,47	0,69
Suporte Institucional (SPI)	3,23	0,84

Tabela 4 – Avaliação Descritiva das Dimensões
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Na Tabela 4 pode-se observar que os valores médios das dimensões variam de 2,54 a 3,56. O maior resultado médio de 3,56 é o da "competência de ensino", enquanto o mais baixo escore médio de 2,54 é o da "competência de gestão".

Na sequência evidenciamos que a confiabilidade das dimensões foi avaliada usando o teste *Alfa de Cronbach* (Tabela 4). Segundo Hair Jr. *et al.* (2009) este indicador faz a mensuração da confiabilidade em uma variância de 0 a 1, sendo os valores de 0,60 a 0,70 considerados o limite inferior de aceitabilidade. Nesta pesquisa os valores foram considerados de boa confiabilidade dos dados. A Tabela 4 destaca a confiabilidade das dimensões utilizadas nesta pesquisa.

Dimensão	Alfa de Cronbach	Nº Itens
Competências de Ensino (CEN)	0,764	07
Competência de Pesquisa (CPE)	0,925	08
Competências de Extensão (CEX)	0,901	06
Competências de Gestão (CGE)	0,875	06
Competências Gerais (CGR)	0,853	08
Autoaprendizagem (AAP)	0,817	10
Suporte Institucional (SPI)	0,886	09

Tabela 4 – Análise de Confiabilidade
Fonte: dados da pesquisa (2021).

Através do teste KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin – Measure of Sampling Adequacy*) que determina a adequação amostral no que concerne o grau de correlação parcial, variando de 0 a 1, percebe-se que KMO próximo a 1 indica que é muito adequado a utilização da técnica de Análise Fatorial [AF]. Em contrapartida, valores próximos a 0 refletem em correlação fraca entre as dimensões. Destaca-se ainda que para a correta utilização da Análise Fatorial o KMO deve ser no mínimo de 0,6 (Fávero *et al.*, 2009; Hair Jr. *et al.*, 2009). Diante disso, o teste KMO denotou razoável poder de explicação (0,867), conforme destacado na Tabela 5. Por sua vez, o teste de esfericidade de *Barlett* apresentou p-valor de 0,000, indicando que há correlação entre as dimensões, dessa forma é aconselhável a utilização da AF (Tabela 5).

Evidencia-se que para o p-valor ser significativo o mesmo deve ser abaixo de 0,05 (Fávero *et al.*, 2009; Hair Jr. *et al.*, 2009). Todos os 54 componentes conjuntos neste estudo contribuíram para 52,35% da variância total.

Teste de KMO e Bartlett		
Medida <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> de adequação de amostragem.		,867
Teste de esfericidade de <i>Bartlett</i>	Aprox. Qui-quadrado	503,746
	Df.	21
	Sig.	,000

Tabela 5 – Testes de KMO e *Bartlett* das dimensões 1 a 7
Fonte: elaborado pelo autor (2021).

A partir dos dados coletados na pesquisa, foram realizadas correlações entre as dimensões: Competências de Ensino [CEN]; Competência de Pesquisa [CPE]; Competências de Extensão ([EX]; Competências de Gestão [CGE]; Competências Gerais [CGR]; Autoaprendizagem [AAP] e Suporte Institucional [SPI] foram computados e apresentados na Tabela 6.

	CEN	CPE	CEX	CGE	CGR	AAP	SPI
CEN	1						
CPE	,475**	1					
CEX	,403**	,513**	1				
CGE	,328**	,368**	,374**	1			
CGR	,575**	,514**	,560**	,494**	1		
AAP	,546**	,551**	,505**	,317**	,651**	1	
SPI	,342**	,223**	,264**	,273**	,420**	,439**	1

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

Tabela 6 – Correlação entre as dimensões

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Na Tabela 6 apresenta-se uma matriz com os coeficientes de correlação de *Pearson*. Nessa análise os valores podem variar de (-1 até 1). Um valor de (-1) sugere uma correlação negativa perfeita, o valor (0) aponta a não existência de correlação, e (1) indica uma correlação positiva perfeita (Hair Jr. *et al.*, 2009).

Com base em Franzblau (1958), podemos considerar que as correlações entre as variáveis foram: competências de gestão e ensino, pesquisa e extensão; autoaprendizagem e competências de gestão; suporte institucional e competências de ensino, pesquisa, extensão e gestão são consideradas como fraca (Se $0,20 < |\rho| < 0,40$, a correlação é fraca); Todas as demais correlações são moderadas (Se $0,40 < |\rho| < 0,60$, a correlação é moderada), com exceção da autoaprendizagem e competências gerais considerada como forte (Se $0,60 < |\rho| < 0,80$, a correlação é forte).

Assim para identificar de que forma os docentes desenvolvem suas competências fez-se uma análise de regressão múltipla para cada dimensão, considerando o suporte institucional e a autoaprendizagem como dimensão dependente e competências de ensino, pesquisa, extensão, gestão e competências gerais como dimensões independentes. Segundo Hair Jr. *et al.* (2009) a análise de regressão que envolve apenas uma dimensão explicativa é chamada de regressão simples, enquanto a análise envolvendo duas ou mais dimensões explicativas é denominada regressão múltipla. A regressão linear múltipla é uma técnica de análise de dados amplamente utilizada para analisar uma variável dependente (quantitativa) relacionada com duas ou mais variáveis independentes (quantitativas). O objetivo desta é prever as mudanças na variável dependente como resposta a mudanças nas variáveis independentes (Hair Jr. *et al.*, 2009).

As hipóteses de relação entre as dimensões e seus respectivos resultados estão evidenciados nas Tabelas 7 e 8.

H₁: O suporte institucional à aprendizagem prediz o desenvolvimento de competências dos docentes.

Hipóteses	β	p-valor	Situação
H_{1(a)} : O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de ensino;	0,156	0,058	Hipótese rejeitada
H_{1(b)} : O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de pesquisa;	-0,050	0,542	Hipótese rejeitada
H_{1(c)} : O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de extensão;	0,029	0,722	Hipótese rejeitada
H_{1(d)} : O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de gestão;	0,081	0,282	Hipótese rejeitada

$H_{1(e)}$: O suporte institucional à aprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências gerais.	0,299	0,002	Hipótese não rejeitada
---	-------	-------	------------------------

R² ajustado = 0,177; p < 0,05.

Tabela 7 – Análise de Regressão Múltipla – Hipótese Suporte Institucional

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Consoante com a Tabela 7, o suporte institucional à aprendizagem não se caracteriza como melhor preditora de competências de gestão. Sobre competências de gestão, Bittencourt, Silva e Bittencourt (2011) salientam que a instituição de ensino, tem relevante papel no desenvolvimento das competências docentes. Os autores consideram também que a formação de competências na gestão para docentes é insuficiente, devido a ausência de interesse do docente em gerir de maneira efetiva o seu desenvolvimento profissional. Neste ponto de vista, Girardi *et al.* (2010) mencionam que além das boas condições de trabalho, as instituições de ensino deveriam cumprir seu papel, assegurando os investimentos necessários para capacitação e formação continuada dos docentes.

Sobre as evidências apresentadas neste estudo, as quais expõem que o suporte institucional à aprendizagem não prediz o desenvolvimento das competências de ensino, pesquisa e extensão, cabe ressaltar que os pesquisadores Campelo *et al.* (2017) identificaram em sua pesquisa a inexistência de suporte institucional para o desenvolvimento de competências docentes, tão pouco programas constituídos e organizados, desenvolvidos especificamente para esse fim. Os autores ainda trazem em seus resultados a percepção docente em relação ao suporte institucional quanto as práticas para o desenvolvimento de competências, onde aproximadamente 50% dos entrevistados responderam não haver suporte institucional estruturado das práticas.

Sobre este aspecto, Nasreen e Odhiambo (2018) destacam que para melhorar e ampliar o desenvolvimento de competências, a instituição de ensino pode disponibilizar acesso a capacitação especializada no local de trabalho, e se necessário ofertadas por organizações externas.

H_2 : A autoaprendizagem prediz o desenvolvimento de competências dos docentes.			
Hipóteses	β	p-valor	Situação
$H_{2(a)}$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de ensino;	0,187	0,003	Hipótese não rejeitada
$H_{2(b)}$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de pesquisa;	0,223	0,001	Hipótese não rejeitada
$H_{2(c)}$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de extensão;	0,118	0,065	Hipótese rejeitada
$H_{2(d)}$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências de gestão;	-0,066	0,256	Hipótese rejeitada
$H_{2(e)}$: A autoaprendizagem é melhor preditora no desenvolvimento de competências gerais.	0,396	0,000	Hipótese não rejeitada

R² ajustado = 0,509; p < 0,05.

Tabela 8 – Análise de Regressão Múltipla – Hipótese Autoaprendizagem

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Na Tabela 8 observa-se que que a autoaprendizagem prediz o desenvolvimento das competências de ensino, de pesquisa e competências gerais, cabendo ressaltar, que pesquisadores como Pereira *et al.* (2016) da mesma forma encontraram indicativos que o docente tende a delinear seus próprios objetivos quando se trata de sua aprendizagem, constituindo possibilidades de ampliar suas competências de ensino, de pesquisa e de

competências gerais. Em contrapartida, os mesmos autores apresentam resultados divergentes desta pesquisa quanto as competências relativas à extensão. Concluíram que as competências de extensão apresentaram maior influência em todo o desempenho docente e ao estimular a autoaprendizagem destas competências, o docente eleva a qualidade do seu desempenho em variados domínios da atividade acadêmica.

Os resultados aqui apresentados, corroboram com os da pesquisa de Valmorbidia *et al.* (2014), os quais evidenciaram em seu estudo que a autoaprendizagem de competências de gestão configura-se como um cenário ainda pouco explorado em instituições de ensino superior, com potencial de contribuição e aperfeiçoamento, objetivando reduzir as lacunas de conhecimento existentes. Neste sentido, Werlang e Bublitz (2017) expõem que as mudanças constantes nas instituições de ensino exigem dos docentes novas competências. Uma das principais responsabilidades em relação ao dever do docente é o preparo para agir neste ambiente. Compete ao docente, quase que exclusivamente, a procura pela formação continuada e a atitude do docente a autoaprendizagem em termos de competências e habilidades (Campelo *et al.*, 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de competências é uma missão complexa e requer a superação de inúmeros desafios, seja por parte do docente ou da instituição de ensino. Desenvolver competências trata-se de um conjunto de oportunidades para a excelência, a autossuficiência e a modernização, pois proporciona ao docente uma visão diferenciada frente as novas demandas de ensino, pesquisa, extensão e gestão, buscando meios de superá-las.

Mediante a globalização a competição torna-se contínua, assim as instituições de ensino necessitam adotar estratégias para o desenvolvimento de competência, estabelecendo modelos apropriados para que os docentes possam construir sua carreira profissional baseados no suporte institucional, mais adequada a cultura institucional, e ou na autoaprendizagem, encorajando os docentes a tomar as suas próprias decisões quanto ao seu desenvolvimento.

Neste sentido, destacamos os resultados do teste das hipóteses do grupo H_1 no que diz respeito ao suporte institucional, embora tenham sido encontradas correlações, no teste confirmatório, o suporte institucional se apresentou como preditor somente para o desenvolvimento de competências gerais (Tabela 7). No mesmo sentido, as conclusões do teste das hipóteses do grupo H_2 no que corresponde a autoaprendizagem, embora tenham sido encontradas correlações, no teste confirmatório, a autoaprendizagem demonstrou-se como preditora apenas para o desenvolvimento de competências de ensino, pesquisa e competências gerais (Tabela 8).

Como resultado, este estudo obteve por meio dos dados obtidos, a necessidade das instituições de ensino superior ampliarem o desenvolvimento das competências de extensão e gestão, por meio do suporte institucional ou da autoaprendizagem, devido ao fato de as pessoas que constituem as IES, terem percepções e formações diferenciadas.

Neste cenário, torna-se responsabilidade da instituição de ensino delinear o desenvolvimento de competências necessárias para carreira docente, reduzindo lacunas e alinhando as necessidades individuais dos docentes às necessidades institucionais.

Os resultados desta pesquisa contribuem para pesquisadores, profissionais, organizações, universidades e instituições de pesquisa. Este estudo fornece um entendimento para os profissionais que desejam compreender melhor o desenvolvimento de competências docentes, independentemente da estratégia adotada, seja ela por intermédio do suporte institucional ou da autoaprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. S., & Borges-Andrade, J. E. (2014). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: Zanelli, J. C., Borges-Andrade, J. E., & Bastos, A. V. B. (org.). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil* (pp. 244-284). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Loiola, E., Zerbini, T., & Borges-Andrade, J. E. (2013). Aprendizagem em organizações e no trabalho. In Borges-Andrade, J. E., & Mourão, L. (Orgs.) *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia* (pp. 467-527). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. S., Sallorenzo, L. H., Coelho Jr., F. A., Zerbini, T., Vasconcelos, L., & Todeschini, K. (2012). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: Abbad, G. S., Mourão, L., Meneses, P. P. M., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E., & Vilas-Boas, R. (ed.). *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas*. (pp. 244-263). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Balarin, C. S., Zerbini, T., & Martins, L. B. (2014). A relação entre suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 20, 341-370.
- Balsan, L. A. G., Faller, L. P., & Pereira, B. A. D. (2015). A transformação da aprendizagem individual em competências organizacionais. *Revista Estudo & Debate*, 22(2).
- Bandeira, Y. M., & Souza, P. C. Z. D. (2014). Mobilização de competências na profissão docente: contribuições do modelo da competência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 273-281.
- Barbosa, M. A. C., De Mendonça, J. R. C., & Cassundé, F. R. D. S. A. (2016). Competências Gerenciais (esperadas versus percebidas) de Professores-gestores de Instituições Federais de Ensino Superior: percepções dos professores de uma Universidade Federal. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 17(3), 439-473.
- Bittencourt, J. P., Silva, G., & Bittencourt, A. L. (2011). Coaching para professores: desenvolvimento de competências. *XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU*. Florianópolis/SC, de 07 a 09 de dezembro.
- Brasil. (2012). *Lei n 12.772 de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/49565389/dou-secao-1-31-12-2012-pg-1?print=true>. Acessado em: julho de 2021.
- Campelo, R. L., Lima, R. J. C., Cançado, V. L., & Baeta, A. M. C. (2017). Construção de Competências Docentes em IES privada: Desafios e Possibilidades. *ANPAD. EnGPR 2017*. Curitiba / PR - 28 a 30 de maio.
- Cesar, S. B. (2013). A indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento: Estudo em Universidade Brasileira. *Projetos e Dissertações em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento*, v. 2, n. 2.
- Chiarini, T., Rapini, M. S., & Vieira, K. P. (2014). Produção de novos conhecimentos nas universidades federais e as políticas públicas brasileiras recentes de CT&I. *Revista Economia & Tecnologia*, 10(3).
- Coelho Junior, F. A., & Mourão, L. (2011). Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12, 224-253.
- Colombara, D. F. (2016). *A importância do autodesenvolvimento*. E.F.A.P. Escola de Formação em Administração Pública Paulo Freire (EFAP). 2016. Disponível em: <http://www3.santoandre.sp.gov.br/portalefap/index.php?option=com_content&view=article&id=43:a-importancia-do-autodesenvolvimento&catid=2:artigos&Itemid=15>. Acesso em: julho de 2021.
- Coutinho, R. E. T. (2017). Autoformação, Profissionalização Docente e as Tecnologias Educativas nos Cursos de Pedagogia na Modalidade à Distância das IES públicas no Brasil. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(1).
- Dourado, P. C. (2015). Impactos da gestão do conhecimento na motivação e desempenho profissional. *Revista Organização Sistêmica*, 7(4), 95-114.

- Dourado, P. C., Gondim, S. M. G., Loiola, E. R. C., Ferreira, A. S. M., & Alberton, G. D. (2018). Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários. *EDUR - Educação em Revista. Belo Horizonte, n.34*, e178191.
- Fávero, L. P., Belfiore, P., Silva, F. D., & Chan, B. L. (2009). *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Franzblau, A. N. (1958). *A primer of statistics for non-statisticians*. Oxford, England: Harcourt, Brace, Cap. 7.
- Girardi, D., Tosta, K. C. B. T., Tosta, H. T., Girardi, J., F., & Girardi, A.F. (2010). Considerações sobre a importância da aplicação da teoria dos sistemas nos processos de gestão de pessoas nas universidades: um estudo de caso na UFFS. *X Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, Mar Del Plata*, 08-10 dez.
- Golovanova, I. I., & Sibgatullina, T. V. (2015). Designing the Self-Concept of Creative Self-Development of Students during the Training Process in Pedagogics. *Rev. Eur. Stud.*, 7, 175.
- Gusso, D. A., & Nascimento, P. A. M. M. (2011). Contexto e dimensionamento da formação de pessoal técnico-científico e de engenheiros. *Radar, Brasília: Ipea, n. 12*, fev.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman editora. 6. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Le Boterf, G. (2006). Três dimensões a explorar. *Pessoal, v. 6*, pp. 60-63. Disponível em: <<http://www.guyleboterfconseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em: julho de 2021.
- Lima, J. F. (2017). Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade. *Documento técnico - Projeto CNE/UNESCO 914BRZI042.3*. Brasília, junho.
- Lopes, C. S. G. (2012). *Aprendizagem ativa na formação do engenheiro: a influência do uso de estratégias de aprendizagem para aquisição de competências baseada em uma visão sistêmica*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP.
- Mendonça, J. D., Paiva, K. D., Padilha, M. A., & Barbosa, M. A. C. (2012). Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado. In: *Fórum de Gestão do Ensino Superior nos países e regiões de língua portuguesa – FORGES, 2*, Macau. Anais... Macau: FORGES.
- Mirzagitova, A. L., & Akhmetov, L. G. (2015). Self-Development of Pedagogical Competence of Future Teacher. *International Education Studies*, 8(3), 114-121.
- Nasreen, A., & Odhiambo, G. (2018). The Continuous Professional Development of School Principals: Current Practices in Pakistan. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 245-266.
- Netolicky, D. M. (2016). Rethinking professional learning for teachers and school leaders. *Journal of professional capital and community*, 1(4), 270-285.
- Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 1(1), 245-275.
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais*, 278 p. Tese de Doutorado em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG.
- Paiva, K. C. M. D., & Melo, M. C. O. L. (2009). Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: *ENGPR, 2., Curitiba. Anais ... Rio de Janeiro: ANPAD*.
- Paiva, K. C., Santos, A. O., de Mendonça, J. R. C., & Melo, M. C. O. L. (2014). Competências e e-competências de professores de administração. *Revista Pretexto*, 15(1), 99-115.

- Pereira, L. M. R. (2014). *Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente: construção e evidências de validação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador/BA.
- Pereira, L. M. R., Loiola, E., & Gondim, S. M. G. (2016). Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. *Organizações & Sociedade*, 23, 438-459.
- Rowe, D. E. O., Bastos, A. V. B., & Pinho, A. P. M. (2011). Comprometimento e entrincheiramento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior. *Revista de Administração Contemporânea*, 15, 973-992.
- Silva, D. B., Martins, S. N., Diesel, A., & Castoldi, N. P. (2017). A Formação De Professores Para A Gestão Escolar: Diversos Olhares. *Revista Signos*, 38(1).
- Sharifzyanova, K. S., Shtreter, J. N., & Nauryzbayeva, R. N. (2015). Structural-Functional Model of Designing Individual Educational Path of Teacher's Professional Development in Conditions of Information Educational Environment. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(4), 523-532.
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management, Aston University, Birmingham, UK*. 21(5) p. 407- 417, 2007.
- Toni, M D. (2016). *Programa de formação docente: qualificando ações de gestão*. Dissertação de Mestrado., Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. 136 p., Porto Alegre/RS.
- Traxler, J. (2010, January). The 'learner experience' of mobiles, mobility and connectedness'. In *Background paper to presentation ELESIG symposium: Digital futures* (Vol. 21).
- Valmorbida, S. M. I., Ensslin, S. R., Ensslin, L., & Ripoll-Feliu, V. M. (2014). Avaliação de desempenho para auxílio na gestão de universidades públicas: análise da literatura para identificação de oportunidades de pesquisas. *Journal of Accounting, Management and Governance*, 17(3).
- Werlang, J. C., & Bublitz, K. R. (2017). Desenvolver (Se) Com Autonomia Na Profissão Docente: o uso da internet como prática formativa do professor. *Maiêutica-Pedagogia*, 5(1).