

Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado

José Ricardo Costa de Mendonça, Kely César Martins de Paiva, Maria Auxiliadora Padilha, Milka Alves Correia Barbosa

jrcm@ufpe.br, kely.paiva@unihorizontes.br, dorapadilha@gmail.com,
milka.barbosa@univasf.edu.br

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Faculdade Novos Horizontes (FNH),
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Vale do Rio São
Francisco (UNIVASF)

Palavras-chave

Competência profissional; Professor; Ensino Superior; Modelo de Competência Profissional; Gestão de Competências.

Resumo

Entende-se competência profissional como “a mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)” que gera “resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade)” (Paiva & Melo, 2008, p.360). Este conceito espelha um repertório de saberes que pautam ações realizáveis em determinadas situações, denotando a natureza contextual da competência (Tigellar, Dolmans, Wolfhage, & Van Der Vleuten, 2004; Schneckenberg, 2006). No Brasil, o ensino superior tem demandado a construção de um sistema profissional centrado em competências, em cujo cerne devem ser harmonizados projetos individuais, institucionais e sociais (Menezes, 2001; Ramos, 2002; Paiva, 2007). Nesse sentido, aderir a um modelo de competências pode ser útil aos professores no sentido de estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem com vistas à gestão de suas competências docentes (Tigellar *et al.*, 2004), trazendo à tona a consciência do que ele sabe e do que ele não sabe (Ropé & Tanguy, 2004), possibilitando estabelecer uma agenda rumo à sua formação permanente. No entanto, a ação competente só é legitimada mediante o atingimento do seu objetivo; no caso do ensino, este resultado é a aprendizagem do aluno,

verificada *a posteriori*. Como especificidades do contexto educacional implicam competências docentes diferenciadas, para melhor compreensão e gestão das competências do professor do ensino superior no Brasil, percebeu-se como fundamental a criação de um modelo que sirva como marco teórico orientador nas pesquisas e intervenções ligadas à formação continuada dos professores. Neste artigo, propõe-se um Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior que integra as competências docentes relativas a atividades de pesquisa, extensão, avaliativas, de gestão, tecnológicas e interpessoais, associando, a cada uma dessas anteriores, competências específicas.

1. Introdução

As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como um fenômeno que apresenta múltiplas facetas, o qual acontece em muitos lugares, institucionalizados ou não; uma prática social que ocorre em todas as instituições (Barbosa, 2003).

Barbosa (2003, p. 268) ao discutir a ideia de uma sociedade pedagógica salienta que:

Nas várias esferas da sociedade, surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes), acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar.

Para Weber (2003), o debate acerca da dimensão profissional docente começou a ganhar espaço na produção acadêmica e nas políticas educacionais desde o início dos anos 1980. Tal dimensão está claramente contida no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal do Brasil de 1988, ao incluir, entre os princípios “que devem servir de base ao ensino ministrado”, “a valorização dos profissionais do ensino”. A autora continua, destacando as alterações na questão da profissão¹ docente advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, no Brasil:

¹ Uma profissão pode ser entendida como “um estágio avançado, diferenciado ou refinado de ocupação, cujos participantes conseguem certo grau de monopólio em relação aos demais indivíduos na sociedade em determinada espatemporalidade” (Paiva & Melo, 2008, p. 343).

Entretanto, a Lei no 9394/96, denominada nova LDB, introduz uma inflexão na questão ao substituir a expressão profissionais do ensino, que remete a uma visão nitidamente conteudística, pela expressão profissionais da educação, a qual, além dos conteúdos e das suas tecnologias a serem ensinados, enfatiza as dimensões política e social da atividade educativa, incluindo a dinâmica escolar, o relacionamento da escola com seu entorno mais amplo, a avaliação, a gestão (Weber, 2003, p. 1132).

Além disso, a LDB trouxe implicações diretas e indiretas para o professorado no Brasil, em especial para aqueles que militam na educação superior. As demandas impostas às instituições de ensino em termos de composição e qualificação do corpo docente deram início a uma verdadeira “corrida” em busca de titulação em cursos stricto sensu e, mais recentemente, de publicação, de publicação e de desenvolvimento de redes de pesquisa e extensão. Tais níveis de exigência têm imposto uma sobrecarga de tarefas que trazem implicações para a sala de aula, onde o professor chega, muitas vezes, sem o preparo didático-pedagógico e cansado, física e mentalmente (Paiva, 2007; Paiva & Melo, 2009).

Diante desse cenário, a questão das competências profissionais docentes assume outros contornos, já que a competência profissional tem sido compreendida como uma “mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas (que formam as competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas)” que gera “resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade)” (Paiva & Melo, 2008, p. 360). Este conceito espelha um repertório de saberes que pautam ações realizáveis em determinadas situações, denotando a natureza contextual da competência (Tigellar, Dolmans, Wolfhage, & Van Der Vleuten, 2004; Schneckenberg, 2006).

Por outro lado, o conceito também reflete uma disposição do sujeito em agir de modo a obter os resultados pretendidos: no caso em foco, o professor almeja pela aprendizagem do aluno e, nesse sentido, envida esforços de naturezas diferenciadas. Assim, é preciso estar motivado para agir. Nesse sentido, Schneckenberg (2007) propõe o conceito de ação competente, ou seja, uma ação que combina componentes cognitivos e motivacionais, sendo os primeiros de caráter disposicional, motivacional, e os segundos comportamental. Tendo em vista a profissão-alvo deste artigo, torna-se, necessário, portanto, delinear um perfil de competências específico para o professor do ensino superior.

O conhecimento sobre o perfil de competências além de identificar possíveis tendências individuais de ação, também serve de parâmetro para planejar programas de capacitação e para ajudar em decisões estratégicas. Atuando como sujeitos principais envolvidos na definição e alcance dos objetivos e metas da política pública de ensino, os dirigentes das instituições de ensino superior não podem prescindir de competências gerenciais. Dessa forma, aderir a um modelo de competências pode ser útil aos professores no sentido de estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem com vistas à gestão de suas competências docentes (Tigellar *et al.*, 2004), trazendo à tona a consciência do que ele sabe e do que ele não sabe (Ropé & Tanguy, 2004), possibilitando estabelecer uma agenda rumo à sua formação permanente.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é propor um Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior que integre as competências docentes, de pesquisa, de extensão, de avaliação, de gestão universitária, tecnológicas e interpessoais; associando, a cada uma dessas anteriores, competências específicas.

2. Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior

“Profissão” é uma palavra da linguagem cotidiana que foi incorporada à linguagem científica, mas é, sobretudo, uma construção social, um produto de um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se inseriu suavemente no mundo social (Bourdieu, 2003). A profissão de professor, como em qualquer outra, constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais. No ensino superior, essas competências são constituídas por conhecimento (conteúdos disciplinares a ensinar, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didática, avaliação etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos professores como formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional etc.) (Zabalza, 2006).

No ensino superior, a profissão docente implica nuances próprias. A Universidade é entendida por Barbosa (2003) como um serviço de educação que se efetiva pela docência e pela investigação. Conforme a autora, as suas funções podem ser sintetizadas em:

- 1) Criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura;

- 2) Preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; e
- 3) Apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Zabalza (2006) destaca a ideia de que a docência, vista como as práticas associadas ao ato de ensinar, pertence a um tipo de atuação com características próprias e distintas das outras atividades e funções que os professores do ensino superior assumem. A atividade de ensinar é, portanto, diferente das atividades de pesquisa, das tarefas de gestão, de extensão etc. (Zabalza, 2006).

Importante lembrar que as atividades acadêmicas de nível superior mudaram significativamente nas últimas décadas, entendendo-as em cinco esferas, como apresenta Miller (1991): ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração. Já Balbachevsky (1999) caracterizou as atividades acadêmicas no nível superior de modo diferenciado, abraçando cinco instâncias, quais sejam:

- 1) ensino (horas em sala de aula, preparação de aulas, orientação de alunos, correção de provas etc.),
- 2) pesquisa (acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios ou artigos etc.),
- 3) serviços (atendimentos de terceiros, atividades extra-acadêmicas, voluntárias ou de extensão etc.),
- 4) administração (trabalhos administrativos, reuniões internas na academia etc.), e
- 5) outras atividades acadêmicas (reuniões de associação profissional, organização de eventos, edição de publicações acadêmicas etc.).

Ambos os autores ampliam a tríade contemplada na legislação brasileira (a LDB menciona apenas ensino, pesquisa e extensão) e chamam atenção para atividades de orientação e de cunho administrativo e burocrático, nas quais incluem-se ações típicas de gestão. Segundo Silva e Cunha (2012), a gestão se constitui como uma atividade acadêmica, mas não é entendida como a essência do trabalho do professor, usualmente focada na referida tríade. Nesse sentido, a gestão é uma atividade de cooperação do professor junto à instituição de ensino superior e, por isso, a maior parte dos ocupantes de cargos de direção nas

universidades são professores que, por razões e circunstância diversas, foram alçados a funções administrativas.

A este respeito, significativa literatura que discute a função de direção de docentes de instituições de ensino superior brasileiras argumenta que nas atividades desses dirigentes prevalecem a improvisação, o imediatismo, a falta de planejamento (Marra & Melo, 2003, 2005; Silva, Moraes & Martins, 2003; Ésther & Melo, 2007; Pereira & Silva, 2011). Considerando que esses autores chegam a identificar as competências necessárias aos dirigentes para gestão das universidades federais e como elas são formadas, seus achados ratificam a importância da formação de competências gerenciais para a gestão universitária. Note-se que Piazza (1997), Marra e Melo (2003), Silva, Moraes e Martins (2003), Ésther e Melo (2007), Pereira e Silva (2011), Campos (2007) e Silva (2000) relataram o despreparo e a necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício de funções gerenciais (coordenador de curso, diretor de unidade ou faculdade, chefe de departamento, reitor, pró-reitor) em universidades brasileiras, bem como a falta de clareza das próprias funções por parte desse sujeito. Seus resultados de pesquisas indicam que esses professores-dirigentes não estão familiarizados com a gestão nem preparados para assumi-la; nesses casos, o processo de aprendizagem caracterizou-se pela informalidade e autodirecionamento. Foram também observadas nesses estudos a necessidade de maior comprometimento com a instituição e uma sobrecarga de trabalho, já que tais indivíduos não se eximiam das atividades de docência e pesquisa. Por outro lado, uma competência que foi identificada em vários deles foi a de ordem política, dadas as necessidades impostas pela própria natureza da função que os professores estavam exercendo, ou seja, função gerencial.

Uma síntese das competências docentes no ensino superior foi proposta por Schneckenberg (2007). O autor sumariza os componentes-chaves das competências, os quais são citados frequentemente nas pesquisas sobre o tema. Estes componentes são: um contínuo processo de aprendizagem; um sistema de disposições, o qual integra os conhecimentos, as habilidades e as atitudes; a motivação intrínseca e extrínseca; o ato da *performance*; e o contexto da *performance*. Sua tipologia de quatro componentes-chaves da competência é apresentada no Quadro 1, onde pode-se observar os atributos de cada uma delas, quais sejam: as competências de conteúdo específico, as competências metodológicas, as competências sociais e comunicacionais e as competências pessoais.

Quadro 1- Classificação das quatro competências-chaves

Tipo de competência	Atributos da competência
Conteúdo específico	<ul style="list-style-type: none"> • Solução de problemas na área tema • Conhecimento qualificado • Conhecimento valorizado
Metodológica	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento criativo de métodos em tarefas e soluções • Aplicação eficiente de métodos em tarefas e soluções • Estruturação eficiente de procedimentos cognitivos
Social	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação, cooperação e interação eficiente dentro do grupo • Comportamento adequado de acordo com as orientações coletivas
Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-avaliação crítica • Desenvolvimento de atitudes, orientação para valores, motivos e auto-percepção produtivas e positivas • Revelar talento pessoal, motivação e ambição • Aprender e desenvolver-se dentro e além do contexto do trabalho

Fonte: Schneckenberg (2007, p. 83).

Em decorrência dos avanços tecnológicos presenciados nas últimas décadas, principalmente no que tange à comunicação, acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente, ou seja, a habilidade de usar as tecnologias, em especial as de informação e comunicação (TICs), em todas as atividades realizadas pelos docentes atualmente, de maneira significativa (efetiva). Isso também se deve à crescente oferta de cursos a distância, que, no Brasil, têm consolidado a educação a distância (EAD) como uma forma de inclusão social e profissional, dadas as dimensões continentais do país e às dificuldades de acesso de parte da população ao ensino de qualidade.

A este respeito, Paiva, Barros, Mendonça, Santos e Dutra (2012a) apresentaram um modelo de competências docentes em educação a distância que se baseia no modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000). Para estes autores, as ações dos profissionais se pautam em conjuntos de saberes, chamados componentes da competência, de naturezas variadas, ou seja: cognitivas, funcionais, comportamentais e éticas. Paiva (2007) acrescentou a este modelo a componente política, já que em qualquer organização as relações de poder se fazem presentes.

Tais componentes podem ser sumarizadas como informam Paiva, Santos, Dutra, Barros, Mullerchem e Costa (2012b), no Quadro 2:

Quadro 2 – Componentes da competência profissional

Componentes da competência profissional	Saberes característicos
cognitiva	saberes teóricos, qualificações para o trabalho
funcional	saberes aplicados, de realização de tarefas
comportamental	saberes pessoais e relacionais
ética	saberes axiológicos
política	saberes político-relacionais

Fonte: Adaptado de Paiva e Melo (2008, 2009), conforme disposto em Paiva *et al.* (2012b, p. 4).

Assim, para ser considerado competente, o profissional age de tal forma que seus resultados são avaliados por si mesmo e por terceiros; dependendo dessa avaliação, sua ação é legitimada como competente, o que pode não acontecer sempre, daí a natureza contextual da competência profissional. Em ambos os casos (julgado competente, ou não), o profissional reflete sobre e na sua ação, de modo a melhorá-la ou adequá-la ao que é esperado por si mesmo e pelos públicos com os quais ele lida.

Paiva *et al.* (2012a) apresentaram uma síntese em torno das competências do docente que atua em educação a distância, a qual pode ser visualizada no Quadro 3:

Quadro 3 - Competências docentes na EAD apontadas por diversos autores, alinhadas às componentes das competências profissionais, conforme Paiva (2007)

Competência profissional (Paiva, 2007)	Competência docente na EAD
Cognitiva	Tem formação superior na área de atuação; domina princípios e processos de tecnologia educacional; domina o contexto político e econômico, situando os conhecimentos transmitidos; é capaz de segmentar o ato de ensinar; tem habilidade com tecnologias de informação e comunicação, TIC's.
Funcional	Comunica-se efetivamente; trabalha com didática apropriada à EAD, recriando estratégias; cria e prepara materiais pedagógicos; atua na gestão da EAD, identificando público-alvo específico, fixando programas, elaborando cursos, gerenciando conteúdos programáticos dos módulos e das disciplinas por área de atuação; mescla o uso dos recursos próprios das TIC's aos materiais didáticos tradicionais; orienta os discentes na escolha de ferramentas das TIC's visando sua aprendizagem; participa e controla tarefas de realização; realiza tutoria, orientação; ensina a pesquisar, a processar informações e a aprender; faz intervenções; guia o percurso de aprendizagem; reconhece pontos fortes e fracos de cada mídia, utilizando-as adequadamente; avalia qualidade de conteúdos digitais; monta conexões em rede; cria estratégias que proporcionem reconstruir as relações entre os saberes teóricos e os saberes da "sala de aula"; orienta os discentes na escolha de ferramentas das TIC's visando sua aprendizagem; desenvolve atividades avaliativas apropriadas.
Comportamental	Domina a dimensão humana; incita os alunos à troca de saberes, ao uso das TIC's na gestão, crítica, síntese e apresentação dos conteúdos apreendidos; desenvolve equipes de projetos inovadores; mediatiza; desafia cognitivamente os alunos; promove interação; oferece apoio psicossocial.
Política	Sabe lidar com conflitos; sabe decidir sobre a utilização de TIC's rumo aos objetivos de aprendizagem; participa de comunidades de aprendizagem; determina conteúdos e métodos de aprendizagem; estabelece parâmetros de qualidade didática e pedagógica.
Ética	Sabe lidar com diversidade; torna o ensino eficiente e melhor; responsabiliza-se pelo conteúdo curricular e questões didático-pedagógicas referentes à disciplina sob sua responsabilidade.

Fonte: Paiva *et al.* (2012a, p. 5-6).

A partir das contribuições observadas anteriormente, propõe-se um modelo de competências profissionais do professor do ensino superior, a princípio voltado para a realidade sócio-cultural brasileira, mas que acredita-se poder pautar a ação do professor universitário em outros espaços.

3. Proposta de Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior

O modelo proposto delimita sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor do ensino superior, considerando-se os papéis que lhe são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão, na orientação e na administração, no interior das instituições de ensino. Aderir a um modelo de competências pode ser útil aos professores no sentido de estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem com vistas à gestão de suas competências docentes (Tigellar *et al.*, 2004), trazendo à tona a consciência do que ele sabe e do que ele não sabe (Ropé & Tanguy, 2004), possibilitando estabelecer uma agenda rumo à sua formação permanente. No entanto, a ação competente só é legitimada mediante o atingimento do seu objetivo; no caso do ensino, este resultado é a aprendizagem do aluno, verificada *a posteriori*. Como especificidades do contexto educacional implicam competências docentes diferenciadas, para melhor compreensão e gestão das competências do professor do ensino superior no Brasil, percebeu-se como fundamental a criação de um modelo que sirva como marco teórico orientador nas pesquisas e intervenções ligadas à formação continuada dos professores.

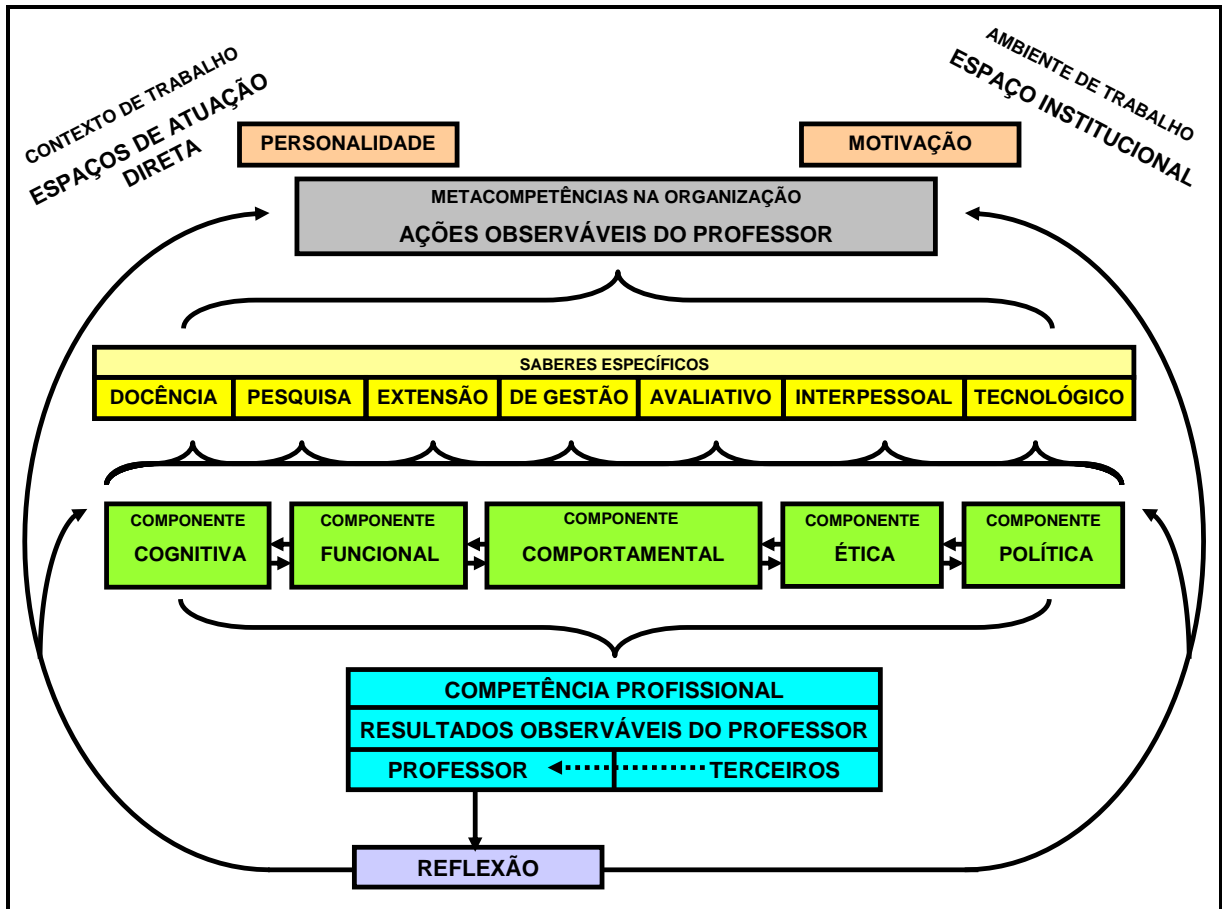
No modelo proposto, os conjuntos de saberes específicos são os seguintes: docência, pesquisa, extensão, de gestão, avaliativos, interpessoais e tecnológicos. Tais saberes, por sua vez, estão ancorados em componentes mais amplos, optando-se pela integração com o modelo adaptado por Paiva (2007), apresentado anteriormente. Assim sendo, os saberes específicos do professor no ensino superior podem ser descritos da seguinte forma:

- 1) Docência: domínio da cena na 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.

Tais relações podem ser observadas na Figura 1:

Figura 1 - Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior



Fonte: Referencial teórico.

Note-se que o modelo apresentado também considera traços de personalidade e a motivação do professor, já que um sujeito desmotivado por qualquer motivo (baixa remuneração, falta de reconhecimento pessoal ou profissional, cansaço, sobrecarga de atividades etc.) usualmente não realiza seu potencial nas suas ações, dificilmente sendo reconhecido como competente.

O modelo também contempla o contexto de trabalho do professor, entendendo seu espaço como além da sala de aula e de sua sala particular, já que seu ambiente de trabalho também transcende a própria instituição de ensino dependendo das atividades que realiza, como no caso da pesquisa e da extensão.

4. Considerações Finais

O Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior apresentado integra competências relativas às atividades de pesquisa, extensão, avaliação, gestão, tecnológicas e interpessoais, associadas às componentes específicas do modelo de competências profissionais de Paiva (2007), sendo este uma adaptação de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) às contingências brasileiras e organizacionais.

Com ele, ampliam-se as capacidades de descrição, análise, explicação e intervenção no que tange às competências de professores que militam no ensino superior no Brasil e em outros que guardam semelhanças culturais e legais.

Assim sendo, sugere-se a realização de pesquisas de natureza qualitativa e quantitativa que permitam desnudar a realidade desses profissionais em seus contextos e espaços de trabalho, de modo a contribuir tanto com sua prática cotidiana como com ajustamento do próprio modelo proposto, devido à riqueza e importância social da profissão em foco.

Desnecessário seria frisar o papel do professor na sociedade, desde os primórdios da civilização; no entanto, devido à precarização crescente observada nas suas condições de trabalho, percebe-se na gestão mais efetiva de suas competências profissionais uma possibilidade de avanços no processo de profissionalização da categoria.

Referências

Balachevsky, E. (1999). *A Profissão Acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior*. Brasília: FUNADESP.

Barbosa, R. L. L. (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.

Bourdieu, P. (2003). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Campos, D. C. S. (2007). *Competências gerenciais dos pró-reitores em uma instituição de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Viçosa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil.

- Cheetham, G., & Chivers, G. (2000). A New Look at Competent Professional Practice. *Journal of European Industrial Training*, 24(7),374-383.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The Reflective (and Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training*, 22(7),267-276.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a Holistic Model of Professional Competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5),20-30.
- Ésther, A. B. & Melo, M. C. O. L. (2007). A construção da identidade gerencial dos gestores de alta administração de universidades federais em Minas Gerais: o caso dos reitores. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, ANPAD, Brasil, 31.
- Marra, A. V. & Melo, M. C. O. L. (2003). Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma Universidade Federal. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, ANPAD, Brasil, 27.
- Marra, A. V. & Melo, M. C. O. L. (2005). A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. *Revista de Administração Contemporânea*, 9(3),9-31.
- Menezes, L. C. (2001). *Universidade sitiada – A ameaça de liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Miller, H. (1991). Academics and their Labour Process. In: Smith, C., Knights, D., & Willmott, H (eds). *White-Collar Work: the non-manual labour process*. (pp.109-137). London: Macmillan Ltd.
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, 12(2),339-368.
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2009). Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. *Anais do Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, ANPAD, Brasil, 2.
- Paiva, K. C. M., Barros, V. R. F., Mendonça, J. R. C., Santos, A. O., & Dutra, M. R. S. (2012a). Competências Docentes -Ideais e Reais- em Educação a Distância no Curso de Administração: um estudo em uma instituição brasileira. *Anais do TMS Management Studies International Conference - Algarve 2012*, Universidade do Algarve, Portugal, 2.
- Paiva, K. C. M., Santos, A. O., Dutra, M. R. S., Barros, V. R. F., Mullerchem, K. A. T., & Costa, R. P. (2012b). Competências Profissionais (Ideais x Reais) de Docentes de um Curso de Ciências Contábeis e sua Gestão: percepções de alunos e professores de uma instituição

particular mineira. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, ANPAD, Brasil, 36.

Pereira, A. L. C. & Silva, A. B. (2011). As Competências Gerenciais em Instituições Federais de Educação Superior. *Cadernos EBAPE.BR (FGV)*, 9(spe1),627-647.

Piazza, M. E. (1997). *O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Ramos, M. N. (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.

Ropé, F., & Tanguy, L. (2004). Introdução. In: Ropé, F. & Tanguy, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (pp.15-24). Campinas: Papirus.

Schneckenberg, D. (2006). Competence reconsidered: conceptual thoughts on competence and assessment models for academic staff. *Anais do EDEN Research Workshop - Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning*, Castelldefels, Spain, 4.

Schneckenberg, D. (2007). *eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education: A Comparative International Investigation*. Tese de doutorado, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Essen.

Silva, M. A. (2000). *A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Silva, F. M. V. & Cunha, C. J. C. A. (2012). A Transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. *Revista GUAL*, 5(1),145-171.

Silva, M. A., Moraes, L. V. S., & Martins, E. S. (2003). A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, ANPAD, Brasil, 27.

Tigellar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolhage, I. H. A. P., & Van Der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48(2),253-268.

Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(85),1125-1154.

Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. Texto para Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade, por ocasião do 95º aniversário da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto.