



**3º Simpósio Avaliação da Educação Superior**  
05 e 06 de setembro de 2017  
Florianópolis – SC – Brasil  
ISBN: 978-85-68618-04-2



**AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM RELAÇÃO ÀS COMPETÊNCIAS ADQUIRIDAS: UM ESTUDO COM DOCENTES DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

**Pérola Cavalcante Dourado**  
Universidade Federal da Bahia  
peroladourado.ufba@gmail.com

**Sônia Maria Guedes Gondim**  
Universidade Federal da Bahia  
sggondim@gmail.com

**Elisabeth Regina da Cruz Loiola**  
Universidade Federal da Bahia  
beteloiola@oi.com.br

**RESUMO**

Este artigo analisa a avaliação do desempenho percebido por docentes universitários no exercício de suas funções como docente, em relação à aquisição das competências docentes previamente adquiridas. Para explorar a relação entre o desempenho no cargo e a aprendizagem de competências, foi realizada uma pesquisa com 275 docentes da Universidade Federal da Bahia, utilizando o inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente utilizado no estudo de Pereira, Loiola e Gondim (2016). Neste estudo, confirmou-se que a aprendizagem de competências docentes voltadas às quatro atividades principais (ensino, pesquisa, extensão e gestão) apresenta-se como preditora do desempenho percebido pelos docentes.

**Palavras-chave:** desempenho docente; aprendizagem individual; docentes universitários.

## 1. INTRODUÇÃO

Recentemente assistimos a um crescente interesse pelo estudo das competências e seu impacto no desempenho docente de instituições. O estudo dessas relações, e suas implicações no ensino superior têm especial importância pelo seu papel estratégico na formação de recursos humanos para o mundo do trabalho. As inovações tecnológicas, sociais, culturais e comerciais, a globalização e o aumento da competitividade exigem a qualificação dos docentes para melhor exercerem seu papel social de formadores (GROHMANN e RAMOS, 2012). As pesquisas com docentes, no entanto, exploram mais frequentemente questões pedagógicas, ou da relação com os alunos, em detrimento aos aspectos ligados ao desempenho do professor (SANTOS, 2004; TARDIF e LESSARD, 2005). Surge a partir dessa lacuna o interesse em examinar o trabalho de docentes de ensino superior levando em conta o desenvolvimento de competências que os qualificariam a desempenhar melhor suas funções.

As competências envolvem a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), sendo definidas por Zarifian (2001) como a capacidade de mobilizar redes de atores em volta de situações, compartilhando desafios e assumindo responsabilidades. Assumir essas responsabilidades se baseia na capacidade de tomar iniciativa e responsabilizar-se em situações profissionais com as quais o indivíduo se defronta por meio de uma inteligência prática apoiada em conhecimentos adquiridos. Quando se enfocam as competências necessárias ao trabalho docente universitário, há de se considerar o cenário de constantes mudanças não só educacionais, mas também políticas, econômicas, sociais e culturais, e todo o contexto histórico e social em que se situam as universidades, visto que o professor e sua atuação são frutos desse contexto (CUNHA, 1996; TARDIF e LESSARD, 2005).

Ao partir da premissa de que as competências adquiridas se expressam idealmente em um desempenho competente, conforme preconiza Le Boterf (2006), e de que o indivíduo deve ser capaz de associá-las e mobilizá-las com pertinência nas diversas situações de trabalho, o enfoque será a avaliação do desempenho docente universitário em cada atividade-fim. Nesse estudo, o desempenho docente foi avaliado em termos de autopercepção em quatro domínios: ensino, pesquisa e extensão, que compõem as atividades-fim da docência no ensino superior, e gestão, tendo em vista que, no contexto de universidades públicas, o docente assume cargos desse domínio.

Como instrumento desta pesquisa, utilizamos o inventário desenvolvido na pesquisa de Pereira, Loiola & Gondim (2016), intitulado Aprendizagem/Competências, Suportes

Organizacionais e Desempenho de Docentes (ASOD). Este estudo pretende contribuir para o desenho de um modelo de gestão do trabalho docente que esteja alinhado às estratégias de promoção do desempenho docente em instituições de ensino superior. Conforme conceitua Chauí (2003), a universidade pública é uma instituição social e, como tal, exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade. Dado que a sociedade demanda a qualidade nos serviços públicos, e que o governo exige o atendimento dessa demanda, o tema tratado nesta dissertação, além de abordar as particularidades da prática docente, mostra-se relevante e atual.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 COMPETÊNCIAS DOCENTES**

Sobre as competências docentes, Cunha argumenta que “há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. É fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola do nosso tempo” (1996, p. 89). Para Perrenoud (2001), as competências docentes são capacidades para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando múltiplos recursos cognitivos de forma correta, rápida, pertinente e criativa. Na perspectiva de Zarifian (2001), a aquisição de competências por docentes permite enfatizar o papel do sistema educativo na formação e o desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes, que serão inseridos no mundo do trabalho. Percebe-se a multiplicidade dessas competências na atuação do professor diante das diversas situações com que ele se depara: é necessário mobilizar um vasto cabedal de conhecimentos, habilidades e atitudes, pois sua ação é orientada por objetivos emocionais, relacionados à motivação dos alunos; sociais, vinculados à disciplina e à gestão de turma; cognitivos, ligados à aprendizagem da matéria ensinada; e coletivos, relacionados ao projeto pedagógico (TARDIF, 2000). É preciso, no entanto, identificar as competências mais adequadas às principais atividades exercidas por docentes universitários no contexto atual. Em geral, docentes vinculados a IES (Instituições de Ensino Superior) dedicam-se a três principais atividades-fim: ensino, pesquisa e extensão. Cargos de gestão também são comumente atribuídos aos docentes, embora, segundo Peixoto e Janissek (2015), esta última atuação seja pouca estudada e analisada, quando comparada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A identificação das competências necessárias à prática docente pode constituir-se em um eficaz instrumento para aprimorá-las e desenvolvê-las, capaz de diagnosticar lacunas, facilitar o planejamento de ações de desenvolvimento profissional e, por conseguinte, melhorar o desempenho percebido (BANDEIRA e SOUZA, 2014). Espera-se, portanto, que a aquisição dessas competências nos diversos domínios da atuação docente de nível superior venha a repercutir no seu desempenho. Em outras palavras, a eficácia da aquisição irá depender também da ação posterior, em termos de generalização e transferência para outras situações. Para Le François (2008), aprender não necessariamente traz impactos no desempenho, mas implica em condição para a mudança.

## 2.2 DESEMPENHO DOCENTE

O desempenho é definido como o conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento do indivíduo, e expressa a ideia de ação para o alcance de objetivos pessoais e organizacionais, passível de julgamento em termos de adequação, eficiência e eficácia, e com implicações significativas sobre o bem-estar e a satisfação (BENDASSOLLI e BORGES-ANDRADE, 2015). Para Grote (2003), o desempenho é visto como a qualidade e a quantidade de trabalho executado, relacionados ao custo e ao tempo dedicados, envolvendo esforços individuais voltados à execução de certos comportamentos previamente planejados e esperados.

No âmbito da docência, depende muito da capacidade individual de mobilizar e utilizar competências em situações diversas, que envolvem a relação com diversos atores no exercício de suas atividades-fim (FERNANDES, 2008; SANTOS, 2004). Fatores como número de orientações, publicações e resultados acadêmicos de alunos servem de indicadores indiretos sobre o quanto as competências docentes foram transferidas para seu desempenho. Torna-se ainda mais pertinente, portanto, explorar a percepção do docente sobre as competências adquiridas e suas repercussões no desempenho.

## 2.3 COMPETÊNCIAS DOCENTES X DESEMPENHO

É importante salientar que competência e desempenho são conceitos que se diferenciam. Desempenho, para Barato (1998), pode ser utilizado como uma forma de aferir

competência. Nesse sentido, a competência refere-se à capacidade do sujeito e serve como guia dos desempenhos. Por isso, o autor afirma que competências “são saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes” (Barato, 1998, p.16). Em pesquisa com servidores de uma IES federal, Dourado (2015) mapeou a necessidade apontada pelos participantes de um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências, assim como a alocação laboral de acordo com fatores como formação, conhecimentos e habilidades individuais, o que se percebeu como fatores associados ao aumento da motivação, da eficiência e da eficácia percebidas. Instrumentos de certificação e validação das competências de que se valem diversas organizações são para Le Boterf (2006), o reconhecimento de que as competências podem servir para a obtenção de resultados como remuneração, construção de percursos profissionais, posição e negociação no mercado de trabalho e valorização social, sendo, portanto, comuns nos processos de progressão funcional e nos demais processos avaliativos no âmbito da docência.

### **3. METODOLOGIA**

O estudo em questão é quantitativo, correlacional e de corte transversal (CRESWELL, 2010). A variável antecedente é a aprendizagem de competências, a variável critério é o desempenho percebido. A população deste estudo foi composta por docentes universitários de uma IES pública. Participaram 275 docentes, sendo a maioria do sexo feminino (51,6%), com média de idade de 46 anos ( $M=45,9$ ,  $DP=10,1$ ) e faixa etária predominante de 31 a 40 anos (32,4%). O maior nível educacional é o doutorado (78,9%), com predominância de um a dez anos atuando no cargo (66,9%). A maior parte cumpre regime de dedicação exclusiva (75,3%). Quanto ao tempo dedicado a cada uma das atividades-fim da docência, medido por uma escala de um a cinco, as médias são as seguintes: ensino ( $M=4,5$ ,  $DP=0,8$ ), pesquisa, ( $M=3,8$ ,  $DP=1,2$ ) gestão ( $M=2,8$ ,  $DP=1,5$ ) e extensão ( $M=2,6$ ,  $DP=1,3$ ). A participação dos docentes variou entre as unidades acadêmicas: ciências biológicas e profissões da saúde (36,0%), ciências físicas, matemática e tecnologia (29,1%), filosofia e ciências humanas (19,3%), bacharelados interdisciplinares (6,5%), letras (4,7%) e artes (4,4%).

O tamanho da amostra tomou como referência o número de itens da maior escala (desempenho percebido, com quarenta itens), sendo necessários pelo menos cinco participantes por variável, resultando num total de pelo menos 200 respondentes para tornar

viável a análise fatorial confirmatória (FIELD, 2009; HAIR, ANDERSON, TATHAM, & BLACK, 2007).

### 3.1 INSTRUMENTO

O inventário Aprendizagem/Competências, Suportes Organizacionais e Desempenho de Docentes (ASOD) foi construído com a finalidade de relacionar aprendizagem de competências e desempenho docente, levando em conta as principais atividades desenvolvidas por docentes universitários em instituições de ensino superior. A construção do inventário teve como ponto de partida a descrição das principais atividades desenvolvidas pelos docentes de ensino superior: ensino, pesquisa, extensão e gestão. Em seguida procurou-se elencar as aprendizagens envolvidas em cada uma destas atividades para em seguida prospectar de que modo cada uma delas repercutiria no desempenho do docente naquela mesma atividade. Deste modo, o instrumento procurou buscar uma correspondência entre a competência aprendida e o desempenho esperado pelo docente. O inventário foi submetido a juízes para sua avaliação semântica e de conteúdo antes de sua primeira aplicação.

Ao se reconhecer que nem todas as IES, incluindo as entidades particulares, exigem do docente atuações diversificadas, o inventário foi composto por escalas independentes, conforme especificadas na Tabela 1, que descreve o número de itens relacionados a cada construto. O instrumento da pesquisa incluiu perguntas para obter dados sociodemográficos dos respondentes. Os valores das escalas de respostas variaram de 1 a 5: muito baixo (1), baixo (2), médio (3), alto (4) e muito alto (5). A versão completa do instrumento usado no *survey* eletrônico encontra-se no Apêndice B. Informações mais detalhadas sobre a construção do inventário e seu teste empírico podem ser obtidas em Pereira (2014).

#### **Tabela 1 - Distribuição dos itens nas escalas do inventário**

Escalas	Subescalas	Exemplo de item	Número de itens	Alfa de Cronbach
<b>Aquisição de competências</b>	Competências ensino	Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministro (novas correntes teóricas, novos conceitos ou pesquisas)	8	0,81
	Competências pesquisa	Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas	8	0,92
	Competências extensão	Construção de parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresariais, públicas etc.)	6	0,90
	Competências gestão	Aquisição de competências em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração etc.)	5	0,88
	Competências gerais	Estratégias de interação e de trabalho colaborativo	8	0,80
<b>Desempenho</b>	Desempenho em ensino	Planejar e organizar minhas atividades docentes antes de realizá-las	9	0,81
	Desempenho em pesquisa	Participar de editais de pesquisa científico-tecnológicas	9	0,90
	Desempenho em extensão	Emitir pareceres de relatórios e de outras produções decorrentes de atividades de extensão	8	0,92
	Desempenho em gestão	Participar de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, banca de seleção de professores etc.)	9	0,91
	Desempenho geral	Identificar oportunidades de apoio material e financeiro para ações de ensino, pesquisa e extensão, e de melhoria de infraestrutura	5	0,79

Fonte: elaboração própria.

Para avaliação da consistência interna das escalas, foi utilizada a análise do coeficiente alfa de Cronbach. Para Hair et al., (2007), muito embora não haja um padrão absoluto, valores de alfa de Cronbach iguais ou superiores a 0,70 refletem uma fidedignidade aceitável. Por outro lado, o autor salienta que valores inferiores a 0,70 podem ser aceitos se a pesquisa for de natureza exploratória.

### 3.2 ANÁLISE DE DADOS

Para análise de dados, foi utilizado o programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Inicialmente, foram realizadas análises descritivas e de tendência central (média, desvio-padrão e frequências) para caracterizar a amostra. Além disso, foram analisados os pressupostos de normalidade univariada e multivariada. O teste de Kolmogorov-Smirnov ( $k-S \geq 0,05$ ) não acusou a presença de *outliers* multivariados, porque apresentou valores  $\geq 0,05$  (FIELD, 2009). Além disso, foram verificados os coeficientes de assimetria ( $Sk$ ) e curtose ( $Ku$ ), que se mantiveram dentro dos limites esperados para uma distribuição normal (FIELD, 2009; MARÔCO, 2014).

Foi verificada a validade intramedida do modelo proposto (validades convergente e discriminante). A validade convergente ocorre quando os itens saturam fortemente no fator. É obtido, pela variância extraída média (VEM), o percentual médio de variação explicada entre os itens, definida como uma medida da convergência em um conjunto de itens, ou seja, o percentual médio de variação explicada entre os itens (Hair et al., 2009). Como valor de referência, adota-se  $VEM \geq 0,5$ . Para a validade discriminante, é necessário estabelecer a condição de que a VEM é igual ou superior ao quadrado da correlação entre pares de fatores no modelo. A consistência e a reprodutibilidade da medida foram observadas pela confiabilidade composta, que diz respeito à propriedade de consistência e reprodutibilidade da medida, sendo que um instrumento é confiável se mede, de forma consistente e reprodutível, a característica ou o fator de interesse (MARÔCO, 2014). Esse indicador adota como valor de referência  $FC_{\text{fator}} \geq 0,7$  para consistência interna adequada.

No modelo do ASOD, parte-se da premissa de que cada fator de aprendizagem seria preditor de todas as variáveis do desempenho. Para verificar o grau de relacionamento entre as variáveis (FIELD, 2009), foram realizadas análises de correlação de Pearson.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. ANÁLISE DE CONFIABILIDADE DO INVENTÁRIO

Foi verificada a confiabilidade composta e as validades convergente e discriminante intramedida do modelo de quatro fatores correlacionados, sendo eles as dimensões da aprendizagem. Os indicadores de confiabilidade composta foram adequados para todas as dimensões ( $Cc_{Ap\_ensino}=0,79$ ;  $Cc_{Ap\_pesquisa}=0,84$ ;  $Cc_{Ap\_extensão}=0,84$ ;  $Cc_{Ap\_gestão}=0,88$ ), assim como a validade convergente ( $VEM_{Ap\_ensino}=0,56$ ;  $VEM_{Ap\_pesquisa}=0,64$ ;  $VEM_{Ap\_extensão}=0,63$  e  $VEM_{Ap\_gestão}=0,72$ ) foi atestada.

Ao cumprir-se a condição de que as VEMs dos fatores fossem iguais ou superiores ao quadrado das correlações entre os fatores presentes na análise (MARÔCO, 2014), a validade discriminante foi também confirmada (Ap\_ensino e Ap\_pesquisa:  $r=0,148/r^2=0,021$ ; Ap\_ensino e Ap\_extensão:  $r=0,345/r^2=0,120$ ; Ap\_ensino e Ap\_gestão:  $r=0,239/r^2=0,058$ ; Ap\_pesquisa e Ap\_extensão:  $r=0,236/r^2=0,056$ ; Ap\_pesquisa e Ap\_gestão:  $r=0,211/r^2=0,044$ ; Ap\_extensão e Ap\_gestão:  $r=0,253/r^2=0,064$ ).

Após as análises que mediram a confiabilidade do instrumento, efetuou-se a análise de correlações, obtendo os resultados descritos a seguir.

### 4.2 ASSOCIAÇÕES ENTRE COMPETÊNCIAS DOCENTES E DESEMPENHO DOCENTE

Para testar a força da associação entre a aquisição das competências e o desempenho docente, bem como compreender a magnitude e a direção da associação entre as variáveis, foram realizadas análises de correlação de Pearson. A Tabela 2 ilustra as relações entre as variáveis do estudo. Em relação à aprendizagem e desempenho, foram encontradas correlações positivas e fortes entre aprendizagem em extensão e desempenho em extensão ( $r = 0,811$ ,  $p<0,01$ ); aprendizagem em pesquisa e desempenho em pesquisa ( $r = 0,757$ ,  $p<0,001$ ); e aprendizagem em gestão e desempenho em gestão ( $r = 0,722$ ,  $p<0,001$ ). Em relação à aprendizagem em ensino e desempenho em ensino, foi encontrada correlação positiva e moderada ( $r = 0,552$ ,  $p<0,001$ ). Embora haja correlação negativa entre aprendizagem em ensino e desempenho em pesquisa ( $r = -0,027$ ,  $p<0,001$ ), essa correlação é fraca.

Em relação à análise das correlações, além das associações já esperadas, com maiores correlações positivas entre a aquisição de competências de uma atividade específica e o desempenho equivalente nessa mesma atividade, os achados sugerem o impacto da aquisição de competências desenvolvidas para o exercício de uma atividade sobre o desempenho de outra atividade. Esse resultado significa que as competências adquiridas pelo docente podem ter um efeito maior do que o esperado, na medida em que pode impactar seu desempenho em outras áreas. A aprendizagem de competências em extensão foi a que apresentou mais correlações positivas, com desempenho em ensino, desempenho em extensão e desempenho em gestão. A suposição de que as dimensões das competências fossem preditores mais fortes do desempenho docente relacionado à dimensão correspondente foi corroborada, visto que cada dimensão de aprendizagem se mostrou importante preditora do desempenho na mesma atividade, com todas as relações positivas apresentando  $p=0,000$ . Sendo assim, as competências adquiridas para o exercício de determinada atividade impactam positivamente o desempenho da atividade correspondente.

**Tabela 2 - Correlações entre as variáveis do estudo (incluindo média e desvio-padrão)**

Variáveis	ApEns	ApPes	ApExt	ApGest	DesEns	DesPes	DesExt	DesGest
ApEns	3,49 (dp=0,87)							
ApPes	0,142*	3,37 (dp=1,02)						
ApExt	0,239**	0,236**	2,60 (dp=1,19)					
ApGest	0,180**	0,188**	0,210**	2,70 (dp=1,13)				
DesEns	0,552**	0,190**	0,363**	0,095	3,27 (dp=0,91)			
DesPes	-0,027	0,757**	0,221**	0,206**	0,060	3,30 (dp=1,16)		
DesExt	0,270**	0,156**	0,811**	0,201**	0,346**	0,131*	2,19 (dp=1,13)	
DesGest	0,221**	0,198**	0,330**	0,722**	0,196**	0,228**	0,399**	2,29 (dp=1,17)

Significância de \*\*p<0,001 e \*p<0,05. Os números abaixo de cada dimensão indicam a média e o desvio-padrão das variáveis.  
Fonte: dados da pesquisa.

## 5. CONCLUSÃO

É necessário haver constantes discussões sobre a atividade docente, permitindo ampliar as competências requeridas no exercício dessa importante atividade profissional, e maximizar seu desempenho. A atuação docente exerce um papel estratégico na missão social das universidades, que envolve objetivos como formar profissionais e cidadãos comprometidos com as questões sociais; produzir e difundir o conhecimento; atuar no fomento a questões relacionadas com o desenvolvimento nacional, regional e internacional; estimular e ser referência em aspectos como investigação científica, atividades criativas, criação e difusão cultural; e promover a consciência dos problemas globais (JANISSEK et al., 2013). Como desafio adicional para a universidade brasileira no atual momento histórico, cumpre rever com criticidade, criatividade e competência sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, e equacionando-o como mediação da educação, da cidadania e da democracia (SEVERINO, 2009).

Há uma lacuna nos estudos sobre a relação entre aprendizagem de competências e desempenho docente (GROHMANN E RAMOS, 2012). Este estudo, ao considerar os aspectos-chave da atuação docente em nível universitário, bem como a indissociabilidade entre suas atividades-fim, buscou contribuir para a discussão reflexiva e problematizadora do futuro profissional dessa categoria. Com as evidências de que a aquisição de competências promovida pela aprendizagem prediz o desempenho percebido, espera-se oferecer suporte empírico capaz de sustentar práticas de promoção de aprendizagem que venham a ter impacto no desempenho.

Em relação às limitações da presente pesquisa, cabe mencionar o fato de o estudo ter se realizado em uma única organização, uma universidade pública federal. Por questões geográficas, contextuais ou relacionadas à gestão, pode ter havido peculiaridades nos resultados, o que representa um desafio a suas possibilidades de generalização. Outra limitação é o fato de haver se baseado em um desenho metodológico prevendo somente uma coleta no tempo. Assim sendo, não é possível estabelecer relações de causalidade. Tampouco se pode fazer o acompanhamento longitudinal dos fenômenos investigados, o que poderia precisar a relação entre as variáveis investigadas, o que se recomenda para próximas investigações.

## REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Y. M. e SOUZA, P. C. Z. (2014). **Mobilização de competências na profissão docente: contribuições do modelo da competência**. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18(2), 273-281.
- BENDASSOLLI, P. e BORGES-ANDRADE, J. E. (2015). **Dicionário de psicologia organizacional e do trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BARATO, J. N. (1998). **Competências essenciais e avaliação do ensino universitário** (Monografia de Especialização). Universidade de Brasília, Brasília.
- CHAUÍ, M.(2003). **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, (24), 5-15.
- CRESWELL, J. W. (2010). **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed
- CUNHA, M. I. (1996). **O bom professor e suas práticas**. Campinas: Papyrus.
- DOURADO, P. C. (2015). **Impactos da gestão por competências na motivação e desempenho profissional**. Revista Organização Sistêmica, 7(4), 95-114.
- FERNANDES, D. (2008). **Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades**. Cacém: Texto Editores.
- FIELD, A. (2009). **Descobrimo a estatística utilizando o SPSS** (2. ed.).Porto Alegre: Artmed.
- GROHMANN, M. Z. & RAMOS, M. S. (2012). **Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração**. Revista da Avaliação da Educação Superior, 17(1), 65-86.
- GROTE, D. (2003). **O indicador de performance: perguntas e respostas**. Rio de Janeiro: Campus.
- HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L.,& BLACK, W. C. (2007). **Análise multivariada de dados** (6. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- JANISSEK, J. A. DE S., SANTOS, E. J., LOBO, A. S., MELO, L. C.,& SOARES, A. C. (2013). **Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade**. Revista GUAL, 6(4), 216-233, Edição Especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p216>.

LE BOTERF, G. (2006). **Três dimensões a explorar**. Pessoal, 60-63. Recuperado em 10 de junho de 2017 de <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>

LEFRANÇOIS, G. R. (2008). **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage.

MAROCO, J. (2014). **Análise de Equações Estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações**. Portugal: Report Number.

PEIXOTO, A. L. e JANISSEK, J. A. S. (2015). **Longe dos olhos, longe do coração: desafios de gestão de uma universidade pública a partir da percepção dos seus gestores**. Revista GUAL, 8(3), 240-260. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p240>

PEREIRA, L. M. R., LOIOLA, E. 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**. O&S - Salvador, v. 23, n. 78, p. 438-459, Jul./Set. DOI: 10.1590/1984-92307856

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, Salvador.

PERRENOUD, P. (2001). **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed.

SANTOS, L. L. de C. P. (2004). **Formação de professores na cultura do desempenho**. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1145-1157.

SEVERINO, A. J. (2009). **Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades**. *Avaliação*, 14(2), 253-266.

TARDIF, M. (2000). **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

TARDIF, M. e LESSARD, C. (2005). **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes.

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