

## PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR – ESTUDO TRANSNACIONAL

### PERCEPTION OF TEACHING SKILLS IN HIGHER EDUCATION - TRANSNATIONAL STUDY

Neide de Brito Cunha  
Leandro S. Almeida  
Tania F. Gómez Sánchez

#### RESUMO

O objetivo principal deste artigo é analisar a percepção de docentes do ensino superior quanto as suas competências do ensino, tomando amostra de docentes em três países: Brasil, Portugal e Espanha. Como objetivo específico analisa-se, ainda, uma eventual diferenciação em função da variável país e variável gênero. Esta pesquisa, de caráter transversal e correlacional, considerou as respostas de 246 professores do ensino superior do Brasil, Espanha e Portugal ao Questionário de Percepção de Competências Docentes. Os resultados apontaram um efeito significativo da interação combinando o país de origem e o gênero dos participantes. Tomando isoladamente o efeito da variável país, houve diferença estatisticamente significativa nas dimensões Tecnologias, Saber Fazer e Clima Relacional, com médias mais altas por parte dos docentes brasileiros. Quanto ao gênero, houve diferença estatisticamente significativa nas dimensões Saber Fazer e Clima Relacional com médias mais elevadas para as mulheres brasileiras. Na interação entre as duas variáveis país x gênero houve diferença estatisticamente significativa somente na variável Tecnologias com maior estabilidade dos valores obtidos pelos homens, independentemente do país. Amostras mais consistentes de docentes, e diferenciadas consoante os anos de prática e as áreas científicas das unidades curriculares lecionadas, ajudarão a aprofundar o significado de tais diferenças considerando modelos de formação e contextos de prática profissional. Essa informação pode ajudar as instituições a definirem formas de intervenção, nomeadamente programas de formação, tendo em vista a capacitação docente dos seus professores.

**Palavras-chave:** Ensino Superior, Competências docentes, Docência, Gênero, Supranacionalidade.

#### ABSTRACT

The main objective of this article is to analyse the perception of higher education teachers about their competencies of teaching, taking a sample of professors, in three countries: Brazil, Portugal and Spain. As a specific objective, a possible differentiation based on the gender and country variable is also analysed. In order to achieve this objective, the cross-sectional and correlational Teacher Competence Perception Questionnaire was applied, in which a sample of 246 higher education teachers from Brazil, Spain and Portugal. The results showed a significant interaction effect when combining the country of origin and the gender of the participants. Taking the effect of the country variable in isolation, there was a statistically significant difference in the Technologies, Know-How and Relational Climate dimensions, with higher averages for Brazilian teachers. Regarding gender, there was a statistically significant difference in the Know How and

Relational Climate dimensions with higher averages for Brazilian women. In the interaction between the two variables country x gender, there was a statistically significant difference only in the variable Technologies with greater stability of the values obtained by men, regardless of the country. More consistent samples of teachers, and differentiated according to the years of practice and the scientific areas of the curricular units taught, will help to deepen the meaning of such differences considering training models and contexts of professional practice. The scientific interest of the article is in help to institutions to define forms of actions, for example training programs can take in account the teacher's perspective.

**Palabras clave:** Higher Education, Teaching competences, Pedagogical practice, Gender, Supranationality.

Fecha de recepción: 2 de diciembre de 2022.

Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2023.

## INTRODUÇÃO

A ordem mundial em que a universidade está hoje inserida justifica a sua maior atenção às realidades, mudanças e desafios sociais. Uma sociedade globalizada, caracterizada pela quantidade excepcional de conhecimento que é difundido diariamente por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (Välímaa & Joffman, 2008; Castells, 2012; Matarranz & Valle, 2019) requer uma universidade mais proativa e mais voltada para a produção de novo conhecimento e menos voltada para o guardar e transmitir dos saberes já existentes. A Comissão Europeia esteve atenta a esta nova realidade, na qual a produção de conhecimento e informação é prioridade para o progresso social, e considerou que, estando no centro nevrálgico da investigação, educação e inovação, as universidades têm um papel relevante no desenvolvimento tecnológico, científico, cultural e social (Comissão Europeia, 2003, p. 5). Nesse sentido, a Declaração de Bolonha, política de educação superior supranacional a nível dos países europeus, foi o resultado de uma série de debates e ações que colocou as universidades ao serviço da estratégia europeia de aumentar a produtividade, competitividade e competência na Europa. A título de exemplo, Portugal adotou plenamente esse processo e uma reforma macroestrutural e sistêmica foi feita no sistema de ensino superior (Lameiras, 2015). Por sua vez, na Espanha, esse processo teve início por meio da Lei Orgânica (2001), que em seu Título XIII se dirige ao denominado Espaço Europeu de Ensino Superior.

Tomando por referência a Declaração de Bolonha, na América Latina e no Caribe, o Projeto Tuning foi implantado tendo em vista os preceitos da padronização, harmonização e comparabilidade dos sistemas por meio de uma pedagogia das competências comuns nestes países (González & Wagenaar, 2006). Especificamente para os países do Mercosul, houve a criação do Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos para o Reconhecimento de Títulos de Graduação Universitária nos Países do Mercosul (MEXA) cuja implementação ocorreu entre os anos de 2004 e 2006. Segundo Solanas (2014), esse mecanismo não foi suficiente e, em 2008, houve a criação do ARCU-SUL que, diferentemente do que estava previsto no Mexa, considerava o reconhecimento de títulos ou diplomas de grau universitário não apenas para as atividades acadêmicas, mas também para o exercício profissional nos países da região.

Com base nesse contexto, no Brasil, vários planos e ações foram sendo implementados, como o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), que trouxe alinhamentos aos processos supracitados. Como afirmam Lima, Azevedo e Catani (2008), a influência do governo nas instituições de ensino brasileiras para o acompanhamento das mudanças se deu por meio de um papel do Estado mais supervisor que regulador, visto que a reforma ocorreu em grande escala, europeizando e globalizando as universidades.

Nesse paradigma de globalização, a educação é centrada na aprendizagem do estudante e não no ensino do professor, como ocorria tradicionalmente. Com essa mudança o estudante acabou por assumir uma posição mais relevante e mais ativa, enquanto o professor passou a ter um papel mais secundário, mesmo assim importante, de organizador, facilitador e motivador do processo (Beneitone et al., 2007). Essa mudança de paradigma dos processos de ensino-aprendizagem apela a novos papéis e competências por parte dos professores e dos estudantes, centrando-se este artigo nas competências dos professores.

## 1. AS COMPETÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Esse enfoque baseado em competências, de acordo com Salazar, Chiang e Muñoz (2016), propõe que o perfil do docente deve contemplar três dimensões fundamentais: “saber”, que implica ter um amplo conhecimento sobre teorias, conceitos e informações relevantes de uma área de estudo

- componente técnico - que influirá no seu “saber fazer”, que inclui as habilidades que permitem aos professores desenvolver ações docentes competentes - componente metodológico - e o “saber ser/estar”, que são as atitudes, valores e normas que são inerentes ao desempenho da profissão - componentes pessoal, relacional e participativo.

Nesse sentido, Smith, Hodge e Tschida (2013) ressaltam a importância de o professorado universitário adquirir uma série de habilidades e competências necessárias aos novos papéis e responsabilidades. Para isso são necessários programas de formação dirigida ao desenvolvimento de competências por parte dos docentes, em função das suas necessidades e dos contextos de ensino-aprendizagem em que estão inseridos, por exemplo tipo de unidades curriculares e tipo de estudantes. A ideia central é que não basta ao docente ter o domínio da matéria curricular a ensinar, pois isto não é suficiente para centrar o seu ensino na aprendizagem do estudante. Ademais, o seu ensino deve atender aos contextos cada vez mais heterogêneos no ensino superior (Trautmann, 2008).

Ancorada nesse enfoque, a pesquisa de Torra et al. (2012), realizada na Espanha, indicou as seguintes competências docentes: interpessoal, metodológica, comunicativa, de planejamento e gestão da docência, de trabalho em equipe e de inovação. Também baseados nesse modelo de Torra e colaboradores (2012), Moreno e Domínguez (2014) entrevistaram professores da Universidade Autônoma de Barcelona e, após uma análise de conteúdo das entrevistas, concluíram que esse modelo se ajustava bastante bem à descrição da nova realidade acadêmica vivenciada pelos professores. No entanto, dos significados subjetivos de competência emergiram cinco espaços temáticos conflituosos, a saber: trabalho em equipe versus trabalho solitário, ensinar e pesquisar versus gerenciar, ajudar o aluno versus aluno como copartícipe de sua aprendizagem, comunicar-se e relacionar-se versus negociar sentidos e significados, e ajustar-se ao conhecimento do grupo versus ajustar-se ao contexto.

Carbonero, Martín-Antón, Flores e Resende (2017) aplicaram instrumentos autoperceptivos em professores universitários do Brasil e da Espanha e encontraram diferenças na autopercepção de competências que os docentes apresentavam nos dois países. Os docentes brasileiros se destacaram nas habilidades sociais e de resolução de conflitos em relação aos docentes espanhóis. Os autores encontraram também uma correlação entre a autopercepção e o modelo instrucional desenvolvido, ou seja, quanto mais os professores se autoperceberam como competentes, mais desenvolveram seus modelos instrucionais centrados nos alunos e os que se autoperceberam como menos competentes se identificaram no modelo instrucional centrado no ensino. Loredó, García, Mendoza e García (2018), também com a aplicação de questionário de autopercepção para identificar essas competências em professores universitários, no México, concluíram que as dimensões que definem a docência efetiva são o domínio da disciplina e diferentes habilidades pedagógicas, nomeadamente a criação de um clima seguro na aula, habilidades comunicativas do docente e transferência dos conteúdos curriculares para situações da vida real.

Numa síntese da bibliografia na área, Ruiz-Melero et al. (2020) levantaram teorias e pesquisas que pudessem contribuir para a elaboração do instrumento utilizado neste estudo e encontraram diferentes trabalhos, em diferentes contextos, que convergiram quanto às competências docentes fundamentais. As autoras encontraram na literatura pesquisas sobre as percepções de docentes que apontaram como mais frequentes a experiência docente e a reflexão crítica da própria prática profissional (Loredó et al., 2018), o planejamento curricular e a utilização de estratégias para atender à diversidade (Ramírez-García et al., 2018), o uso das tecnologias e a prática pedagógica (Ehuleche et al., 2018; Gómez & Calderón, 2018). Num outro estudo, Ruiz-Melero, Cunha e Bermejo (2021) analisaram os tipos de competências presentes em estudos transculturais, identificando as autoras que as competências variaram de acordo com o país, mas que independentemente de o ensino-aprendizagem ocorrer em contextos presenciais ou virtuais, as competências metodológicas dos docentes foram apontadas como fundamentais. Emergiram

também aspectos interpessoais e o manuseio ou gestão da classe, por exemplo a competência comunicativa (Carbonero et al., 2017; ChacónViquez, 2013; Üstünlüoğlu, 2016, 2017), a interpessoal (Carbonero et al., 2017; Chacón-Viquez, 2013; Ernest et al., 2013; Üstünlüoğlu, 2017), a metodológica (Carbonero et al., 2017; Chacón-Viquez, 2013; Elbarbary, 2015; Ernest et al., 2013; Üstünlüoğlu, 2016, 2017), e a de planejamento e gestão da docência (Chacón-Viquez, 2013; Elbarbary, 2015; Ernest et al., 2013; Üstünlüoğlu, 2016, 2017).

Num cenário de globalização e da europeização da educação superior em países da América Latina, este estudo analisa as percepções de competências docentes por parte dos professores do ensino superior considerando o país e o gênero. Este objetivo decorre da crença que os indivíduos incorporam valores e crenças por meio do processo de socialização ao longo de suas vidas e que podem estar presentes no seu desempenho profissional e consequentemente interferir na relação com os alunos. Tomando as questões do gênero, na pesquisa de Sales-Oliveira, Villas-Boas e Las Heras (2016) foi analisado e caracterizado um grupo de docentes universitários portugueses, mulheres e homens, quanto aos seus estereótipos de gênero e sexismo. Os resultados mostraram que havia estereótipos de gênero, mas com o fato de às mulheres ser atribuída maior carga de traços instrumentais - responsabilidade, trabalho e competência – normalmente atribuídos aos homens. Quanto ao tipo de sexismo predominou o ambivalente – hostil e benevolente - sendo que os homens apresentaram atitudes sexistas significativamente mais hostis do que as mulheres.

Ainda tomando as questões de gênero, Guil Bozal (2015, 2016) avaliou os percursos acadêmicos na Universidade de Sevilha e concluiu que as alunas se matriculavam em maior número, tinham melhor desempenho acadêmico e finalizavam os cursos em maior quantidade. No entanto, a mesma instituição ignorava essa realidade ao contratar mais homens como docentes, numa percentagem que aumentava à medida que os docentes ascendiam na carreira. Segundo García (2019), a Resolução do Parlamento Europeu, de 9 de setembro de 2015, intitulada "Carreras profesionales de las mujeres en los ámbitos científico y académico" evidenciou a discriminação da segregação de gênero tanto horizontal como vertical nas carreiras docentes nas instituições do ensino superior. A título de exemplo, o seu estudo evidenciou que as mulheres tinham baixa representação como pesquisadoras na área de Engenharia (24%), Ciências Naturais (34%) e Ciências Agrárias (36%), e maior presença nas áreas de Humanas (47%) e Ciências Sociais (46%). Pesquisas brasileiras apontam que os papéis femininos e masculinos e os estereótipos de gênero dificultam que muitas mulheres alcancem uma posição de destaque e a possibilidade de oferecerem contribuições significativas em diversos campos, muitas vezes devido ao fato de elas acumularem a responsabilidade pelas atividades domésticas e familiares com uma atuação profissional (Barros & Mourão, 2018; Carvalho, 2017; Guedes, 2016). Sobre essas questões, Souza e Hein (2021) consideram que é preciso desconstruir esses estereótipos de feminilidade e masculinidade que ainda influenciam o gosto pelas matérias escolares e as escolhas de cursos superiores por parte dos estudantes do ensino médio. Os autores consideram que é necessária uma sensibilização dos docentes sobre a importância de desconstruir noções tais como 'homens são melhores em matemática, em física, em disciplinas lógicas e tecnológicas', e mostrar que as mulheres são tão capazes quanto os homens. Independentemente disso, Lederer et al. (2016) destacam a importância da formação pedagógica dos docentes do ensino superior, sendo a falta desta formação percebida pelos estudantes como falta de qualidade da instituição nos processos de ensino e de aprendizagem (Jena & Chakaborty, 2014). Ainda recentemente, Ferreira, Teixeira e Ferreira (2022) utilizaram os micro dados do Censo da Educação Superior, de 271.514 docentes ativos nas Instituição de Ensino Superior do Brasil, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referente ao ano de 2018 e encontraram que os espaços de produção do conhecimento privilegiam a perspectiva androcêntrica e eurocêntrica, estando a ocupação destes espaços e cargos majoritariamente por homens brancos.

Numa época em que se propõe um processo de ensino-aprendizagem orientado para a aquisição e desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, coloca-se como pergunta de pesquisa neste estudo como os professores do ensino superior percebem as suas competências docentes no Brasil, Espanha e Portugal. Assim, o objetivo principal deste artigo é analisar a percepção de docentes do ensino superior quanto as suas competências enquanto professores. Como objetivo mais específico pretende-se analisar se tais percepções apresentam alguma diferenciação em função da variável gênero nos três países.

## 2. MÉTODO

### 2.1. PARTICIPANTES

Este estudo considerou as respostas de 246 professores do ensino superior, distribuídos de forma bastante próxima pelos três países: Brasil (26,8%), Espanha (37,4%) e Portugal (35,8%). A maioria desses professores era do sexo feminino (56%), cobrindo diversos cursos ou áreas científicas do ensino superior. A maioria dos respondentes se situa na faixa dos 20 e 35 anos de prática profissional e possui o doutoramento como grau acadêmico mais elevado (83%). Esses professores lecionam em instituições de ensino público em larga maioria (81,7%), havendo ainda 2% que referem lecionar em simultâneo no sistema público e sistema privado. Também 93,6% relatam estar ligados a instituições de ensino presencial.

### 2.2. INSTRUMENTO

O Questionário de Percepção de Competências Docentes (QPCD), desenvolvido pela equipe a que pertencem os autores, tem por objetivo identificar, junto aos professores do Ensino Superior, as suas percepções de competência no exercício da atividade docente. Foi aplicada a versão adaptada a cada país com informações sobre: gênero, anos de prática docente no Ensino Superior, idade, grau acadêmico mais elevado, área científica dominante nos cursos que leciona, categoria profissional ou nível de carreira, tipo de instituição de ensino (pública ou privada), docente de ensino presencial ou a distância (predominantemente).

Inicialmente, o questionário continha 42 itens com respostas em formato tipo Likert de 6 pontos, oscilando entre 1 (Discordo completamente) e 6 (Concordo completamente), nas quais os docentes pontuaram as suas percepções, que foram analisados para verificar a dimensionalidade do questionário e a precisão dos resultados nas dimensões isoladas. Por meio da análise fatorial, pelo procedimento dos eixos principais com rotação varimax, foi possível extrair quatro dimensões com definição teórica suficiente, de acordo com estudos realizados pelo grupo de professores dos três países que participaram da elaboração do instrumento (Bermejo, Ruiz-Melero, Gómez Sánchez, & Rumbo Arcas, 2021; Maduro & Baganha, 2021; Ruiz-Melero, Cunha, & Bermejo, 2021).

Dentro dessas quatro dimensões, o número de itens foi considerado adequado: Saber fazer (8 itens); Clima relacional (9 itens), Autoeficácia (6 itens); e Manuseio das Tecnologias (4 itens). Da análise da consistência interna dos itens foram obtidos coeficientes alfa de Cronbach superiores a 0,75 nas quatro dimensões. Assim o questionário ficou formado por 27 itens, sendo esta a versão usada neste estudo. Os itens estão separados nas quatro dimensões descritas no Quadro 1.

Quadro 1: Temáticas do Questionário de Percepção de Competências Docentes (QPCD)

*Variáveis Sociodemográficas*

Gênero, Idade, Anos de Experiência, Nível de Formação, Área Científica Chave, Categoria Profissional,

Dados da Instituição, Apresentação
<i>Saber</i> Domínio dos Conteúdos Curriculares
<i>Saber Fazer</i> Regulação do Processo de Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino, Clima Relacional, Manuseio das Tecnologias no Processo de Ensino-Aprendizagem
<i>Saber Ser/Estar</i> Autoeficácia, Empatia

Fonte: Construído pelos autores

### 2.3. PROCEDIMENTOS

Após aprovação do projeto pelo Conselho de Ética - Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas – da Universidade do Minho, foram solicitadas as autorizações dos responsáveis pelas instituições participantes nos três países. Em seguida, o questionário foi enviado, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes, que responderam via Google Docs.

Os dados obtidos foram analisados por meio do programa IBM/SPSS versão 26.0. Para a análise foram utilizadas estatísticas descritivas e inferenciais. Dadas as correlações dos resultados nos fatores do questionário, os três países e os gêneros dos participantes, foi utilizada a análise multivariada da variância (F-MANOVA: 3 x 2). Trata-se de uma pesquisa de caráter transversal e correlacional.

### 3. RESULTADOS

Foram realizadas análises descritivas com o objetivo de conhecer o desempenho médio dos sujeitos nos fatores do questionário. A Tabela 1 apresenta os valores das médias e desvios-padrão das competências acadêmicas agrupando os estudantes, simultaneamente, em função do país de origem e do gênero.

Tabela 1  
Estatísticas descritivas das dimensões do QPCD por gênero

	País	Gênero	N	Média	Desvio padrão
Tecnologias	Portugal	Feminino	53	5.04	.69
		Masculino	35	5.15	.59
		Total	88	5.09	.65
	Espanha	Feminino	45	5.32	.54
		Masculino	47	5.18	.63
		Total	92	5.25	.59
	Brasil	Feminino	36	5.61	.49
		Masculino	30	5.21	.65
		Total	66	5.43	.60
Total	Feminino	134	5.29	.63	
	Masculino	112	5.18	.62	
	Total	246	5.24	.63	
Autoeficácia	Portugal	Feminino	53	5.24	.63
		Masculino	35	5.20	.52
		Total	88	5.22	.58
	Espanha	Feminino	45	5.32	.48
		Masculino	47	5.31	.48

		Total	92	5.31	.48
	Brasil	Feminino	36	5.34	.58
		Masculino	30	5.20	.54
		Total	66	5.28	.56
	Total	Feminino	134	5.29	.57
		Masculino	112	5.24	.52
		Total	246	5.27	.54
Saber Fazer	Portugal	Feminino	53	5.29	.65
		Masculino	35	5.30	.47
		Total	88	5.30	.58
	Espanha	Feminino	45	5.28	.52
		Masculino	47	5.03	.65
		Total	92	5.15	.60
	Brasil	Feminino	36	5.60	.47
		Masculino	30	5.40	.52
		Total	66	5.51	.50
Total	Feminino	134	5.37	.57	
	Masculino	112	5.21	.58	
	Total	246	5.29	.58	
Clima Relacional	Portugal	Feminino	53	4.84	.72
		Masculino	35	4.74	.65
		Total	88	4.80	.68
	Espanha	Feminino	45	4.62	.75
		Masculino	47	4.36	.89
		Total	92	4.49	.83
	Brasil	Feminino	36	5.08	.75
		Masculino	30	4.77	.80
		Total	66	4.94	.78
	Total	Feminino	134	4.83	.75
		Masculino	112	4.59	.81
		Total	246	4.72	.79

Fonte: Contruído pelos autores

Os resultados expostos na Tabela 1 apontam que as médias dos totais nos fatores do questionário foram mais altas para os participantes brasileiros quanto às Tecnologias (M = 5.42), Saber Fazer (M = 5.50) e Clima Relacional (4.93). Os espanhóis tiveram média mais alta dentre os três países no fator Autoeficácia (M = 5.31). Quanto aos gêneros, as médias das mulheres foram mais altas em quase todos os fatores do questionário nos três países. As exceções ocorreram nos fatores Tecnologias e Saber Fazer, ambas com médias mais elevadas por parte dos homens, em Portugal. Para aprofundar as análises dessas diferenças, a Tabela 2 apresenta os resultados da análise da variância (F-Manova: 3x2), incluindo a significância e a magnitude do efeito.

Tabela 2

F-Manova (3x2) para interação entre países x gênero em função das dimensões do QPCD

Origem	Variável dependente	Quadrado Médio	F	Sig.	Eta parcial quadrado
País	Tecnologias	1.777	4.833	.009	.039
	Autoeficácia	.195	.661	.517	.005
	Saber Fazer	2.263	7.144	<.001	.056
	ClimaRelacional	4.004	6.901	.001	.054
Gênero	Tecnologias	1.275	3.468	.064	.014
	Autoeficácia	.248	.843	.360	.003
	Saber Fazer	1.258	3.971	.047	.016
	Clima Relacional	3.066	5.284	.022	.022



País * Gênero	Tecnologias	1.245	3.386	.035	.027
	Autoeficácia	.075	.255	.775	.002
	Saber Fazer	.409	1.290	.277	.011
	Clima Relacional	.245	.423	.656	.004

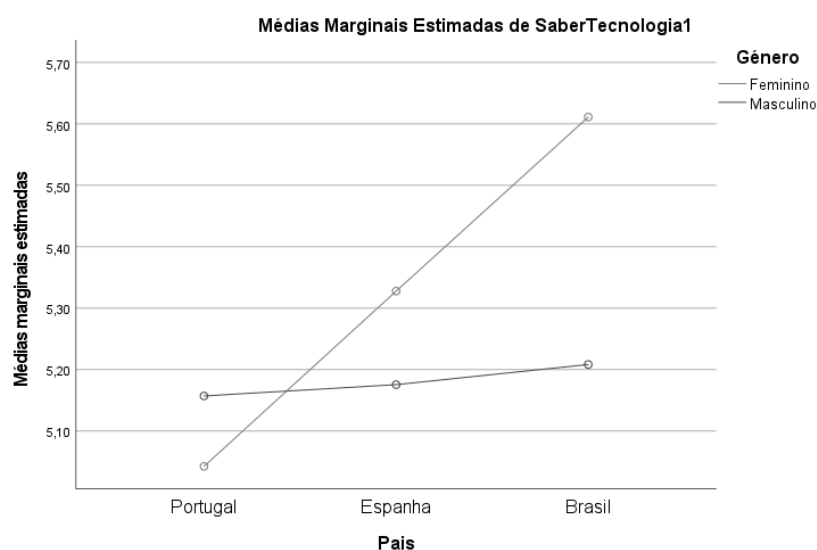
Fonte: Contruído pelos autores

Na Tabela 2 os resultados apontam para um efeito significativo da interação combinando o país de origem e o gênero dos participantes, ainda que com baixa magnitude de efeito. Tomando isoladamente o efeito da variável país, houve diferença estatisticamente significativa para três fatores: Tecnologias ( $F = 4.833$ ,  $p < 0.05$ ), Saber Fazer ( $F = 7.144$ ,  $p < 0.001$ ) e Clima Relacional ( $F = 6.901$ ,  $p = 0.001$ ), nos quais as médias mais altas foram obtidas pelos docentes brasileiros, de acordo com o exposto na Tabela 1.

Quanto à variável gênero, houve diferença estatisticamente significativa nos fatores Saber Fazer ( $F = 3.971$ ,  $p > 0.05$ ) e Clima Relacional ( $F = 5.284$ ,  $p > 0.05$ ), com médias totais maiores para as mulheres brasileiras, como apontado na Tabela 1. Na interação entre as duas variáveis país x gênero houve diferença estatisticamente significativa somente na variável Tecnologias ( $F = 3.386$ ,  $p > 0.05$ ). A Figura 1 ilustra essa diferença.

Figura 1

Interação das variáveis país e gênero dos docentes



Relativamente à interação das duas variáveis, gênero x país, quanto ao fator Tecnologias, verifica-se maior estabilidade nas médias das pontuações por parte dos homens independentemente do país. No entanto, quanto às mulheres, as médias mais baixas ocorrem para as docentes portuguesas e as mais altas para as docentes brasileiras. Neste último país, os resultados aparecem mais diferenciados se considerarmos o gênero dos professores.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de partida deste estudo, conhecer a perspectiva dos docentes com respeito as suas competências, com os resultados obtidos pode-se dizer que apresentam diferenças significativas e que elas diferem em relação ao país. No caso de Brasil, cabe ressaltar as tecnologias, o saber fazer e o clima relacional, apresentando valores mais elevados. A autoeficácia obtém maiores pontuações na Espanha. Esses valores coincidem com o estudo de Martín-Antón, Flores e

Resende (2017), no que respeita ao professorado do Brasil se perceberem como mais competente em habilidades sociais e na resolução de conflitos.

Da mesma maneira, as habilidades relativas ao clima relacional obtiveram em estudos anteriores uma importante presença (Loredó et al, 2018) ou o uso das tecnologias e a prática pedagógica (Ehuleche, Lado, Atlante, & Malbernat, 2018; Gómez & Calderón, 2018), portanto, este estudo continua na linha dos trabalhos anteriores, reiterando a necessidade de formação contínua do professorado universitário em habilidades relativas ao saber fazer e à práxis de aula. Trautmann (2008) alegou que ter o domínio da matéria curricular a ensinar já não é suficiente para que o docente atenda aos contextos cada vez mais heterogêneos no Ensino Superior. Nesse sentido, Smith, Hodge e Tschida (2013) ressaltaram a importância do desenvolvimento de programas de formação dirigida ao desenvolvimento de competências por parte dos docentes para compensar a sua falta de formação pedagógica no início das respectivas carreiras (Lederer et al., 2016), sendo que essa falta é percebida como falha da instituição (Jena & Chakaborty, 2014).

Em relação à variável gênero, as pontuações obtidas pelas mulheres apresentaram resultados mais elevados. Nesse sentido, mostra continuidade aos trabalhos de Sales-Oliveira, Villas-Boas e Las Heras (2016), nos quais também as mulheres apresentam maior pontuação na forma de elas perceberem sua competência. Cabe ressaltar as diferenças de gênero em relação ao manuseio da tecnologia, em concordância com o estudo de Souza e Hein (2021), quanto à desconstrução de estereótipos de feminilidade e masculinidade que ainda influenciam o gosto pelas matérias escolares e as escolhas de cursos superiores de estudantes do ensino médio. Além dessas escolhas serem direcionadas para as áreas de Humanas, as mulheres ainda têm desvantagem ao acesso à docência no ensino superior em todas as áreas de estudo, como mostrado no estudo de Guil Bozal (2015, 2016) que revelou que embora as mulheres finalizassem seus cursos em maior número, na Universidade de Sevilha contratava-se mais homens para a docência. No Brasil, Ferreira, Teixeira e Ferreira (2022) encontraram que os espaços de produção do conhecimento privilegiam a perspectiva androcêntrica e eurocêntrica, favorecendo o recrutamento de homens brancos.

A terminar, a Declaração de Bolonha objetivou um movimento de aumentar a mobilidade e a competitividade no Ensino Superior. No entanto, na América Latina, a democratização do acesso, de assistência estudantil e de programas de ações afirmativas e de inclusão social são problemas ainda não resolvidos, que exigem ações mais afirmativas das instituições de ensino superior no sentido de atentar para a formação continuada dos docentes desse nível de ensino para se adequarem realmente às novas circunstâncias deste contexto de ensino. Uma das mudanças decorre da menor centralidade do professor, e conseqüente maior valorização do estudante, no processo de ensino-aprendizagem. Para além do saber científico do professor, a aprendizagem do estudante acaba por ficar mais condicionada pelas práticas pedagógicas dos professores, sobretudo na gestão que fazem dos recursos e das oportunidades que permitem uma melhor aprendizagem aos estudantes. O conhecimento dessas competências e a percepção que os professores têm sobre o seu domínio podem orientar as instituições na implementação de práticas de formação contínua dos professores.

## **BIBLIOGRAFIA**

Barros, S. C. V., & Mourão, L. (2018). Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. *Psicologia e Sociedade*, 30, e174090. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>

- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (Eds). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final – Proyecto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Brasil (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. Brasília. DF. 26 jun. 2014a. Seção 1 (ed. extra). p. 1. Recuperado en: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., Flores, V., & Freitas Resende, A. (2017). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 631-647. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.50711](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50711)
- Cardoso, S., & da Silva, K. A. C. P. C. (2020). A docência universitária e o ciclo de vida profissional docente: um olhar sobre as pesquisas brasileiras. *Revista de Iniciação à Docência*, 5(1), 40-55. <https://doi.org/10.22481/rid-uesb.v5i1.6807>
- Carvalho, G. C. (2017). Reduzindo as desigualdades de gênero: uma análise do Programa Nacional Trabalho e Empendedorismo da mulher em Pernambuco. *Foco*, 10(1), 9-23. <http://dx.doi.org/10.21902/jbslawrev.foco.v10i1.182>
- Castells Oliván, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comissão das Comunidades Europeias. (2003). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas, COM(2003) 58 final. Recuperado en: [http://biblioteca.iscte.pt/processo\\_bolonha\\_papel\\_das\\_universidades.pdf](http://biblioteca.iscte.pt/processo_bolonha_papel_das_universidades.pdf)
- Chacón-Viquez, L. D. (2013). Diseño, construcción y validación de un instrumento para la evaluación de las competencias de los docentes (IECOD) desde la perspectiva del alumno en el Instituto Superior Tecnológico Jesús de Nazareth. San Pedro De Sula, Honduras. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 4(1), 96-129. <https://doi.org/10.22458/caes.v4i1.456>
- Gómez, M. L. A., Gómez, E. A., Gómez, J. A., Molina, M. M. O., & García, M. G. C. G. (2018). Perfil y competencias del docente universitario recomendados por la UNESCO y la OCDE. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/competencias-docente-universitario.html>
- Ehuleteche, A. M., Lado, S. I., Atlante, M. E., & Malbernat, L. R. (2018). Competencias para el uso de tecnologías educativas de docentes de nivel superior. Análisis longitudinal del período 2012-2017 en América Latina. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 9(17), 9–21. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/22987>
- Elbarbary, R. S. (2015). Identifying Core Mobile Learning Faculty Competencies Based integrated approach: a delphi study. *Journal of Education and Learning*, 4(2), 81-95. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v4n2p81>

- Ernest, P., Guitert-Catasús, M., Hampel, R., Heiser, S., Hopkins, J., Murphy, L., & Stickler, U. (2013). Online teacher development: collaborating in a virtual learning environment. *Computer Assisted Language Learning*, 26(4), 311-333. <https://dx.doi.org/doi:10.1080/09588221.2012.667814>
- Ferreira, E. M., Teixeira, K. M. D., & Ferreira, M. A. M. (2022). Prevalência racial e de gênero no perfil de docentes do ensino superior. *Revista Katálysis*, 25(2), 303-315. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84603>
- García, A. M. M. (2019). Historia del acceso de las mujeres a la Universidad española. Medidas e instrumentos para erradicar las brechas de género entre el personal docente investigador. *Revista de Educación y Derecho*, 20, 1-23. <https://doi.org/10.1344/REYD2019.20.30030>
- Gómez, A., & Calderón, G. (2018). Principios básicos para una ruta de formación en la cualificación de los docentes en el diseño y aplicación de recursos educativos digitales. *El Ágora USB*, 18(1), 236-244. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3454>
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades al Proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guedes, M. C. (2016). Percepções sobre o papel do Estado, trabalho produtivo e trabalho reprodutivo: uma análise do Rio de Janeiro. *Cadernos Pagu*, 47, 1-22. <https://doi.org/10.1590/18094449201600470020>
- Guil-Bozal, A. (2015). Universitarias en España: De los inicios a la actualidad. *Revista de Historia y Educación Latinoamericana*, 17(24), 125-148. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86938947007>
- Guil-Bozal, A. (2016). Techos universitarios de cristal blindado. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 25-39. <http://dx.doi.org/10.5209/INFE.53964>
- Lameiras, J. (2015). Influência do Processo de Bolonha e da Estratégia de Lisboa no discurso programático dos governos em Portugal. In, C. P. Albuquerque, A. L. Oliveira, A. M. Seixas, A. G. Ferreira, C. C. Santos, M. P. Paixão, & R. P. Paixão (Coords.), *O Ensino Superior Pós Bolonha. Tempo de Balanço. Tempo de Mudança. Livro de Atas* (pp.117-121). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha. A avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, 13(1), 7-36. Recuperado en: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100002&lng=pt&tlng=pt)
- Lederer, A. M., Sherwood-Laughlin, C. M., Kearns, K. D., & O'Loughlin, V. D. (2016). Development and evaluation of a doctoral-level public health pedagogy course for graduate student instructors. *College Teaching*, 64(1), 19-27. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1064349>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, n. 307, de 24 diciembre 2001, p. 49400- 49425. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>

- Loredó, J., García, B., Mendoza, N., & García, M. H. (2018). ¿Cómo se reflejan las prácticas docentes de profesores universitarios en tres momentos clave de la clase: ¿La planeación, conducción y evaluación? *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 54, 147-170.
- Matarranz, M., & Valle, J. M. (2019). Educación y supranacionalidad: aproximación a los conceptos básicos. *Journal of Supranational Policies of Education*, (8), 93–107. <https://doi.org/10.15366/jospoe2018.8.006>
- Monereo, C., & Domínguez, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educación XX1*, 17(2), 83-104. <http://10.5944/educxx1.17.2.11480>
- Pereira, P., & Heinzle, M. R. S. (2017). A internacionalização da educação superior e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: diretrizes, metas e estratégias. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(1), 186-202. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7736>
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., & Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 259-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Ruiz-Melero, M. J., Bermejo, R., Rumbo Arcas, B. R. M., Gómez Sánchez, F. T., & Moreira, A. M. (2020). Competencias docentes en la educación superior: ¿Qué indica la literatura? *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-17. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14707>
- Ruiz-Melero, M. J., Cunha, N. B., & Bermejo, R. (2021). Competencias docentes en la Educación Superior: las perspectivas de docentes y alumnos. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Coords.), *Actas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2880-2890). Braga: Universidade do Minho.
- Salazar, C. M., Chiang, M. M., & Muñoz, Y. A. (2016). Competencias docentes en la educación superior: un estudio empírico en la Universidad del Bio-Bío. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 253-281. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22383>
- Sales-Oliveira, C., Villas-Boas, S., & Las Heras, S. (2016). Estereótipos de género e sexismo em docentes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, VII(19), 22-41. <https://ries.universia.net/article/view/1143/estereotipos-genero-sexismo-em-docentes-do-ensino-superior>
- Santos, E. F., Santos, I. F., & Nery, M. A. A. M. (2020). Relações de gênero e educação profissional: a presença das mulheres. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-17. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13561>
- Schmidt, S. W., Hodge, E. M., & Tschida, C. M. (2013) How university faculty members developed their online teaching skills. *Quarterly Review of Distance Education*, 14(3), 131-140. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/profile/Christina-Tschida/publication/276997259\\_How\\_University\\_Faculty\\_Members\\_Developed\\_their\\_Online\\_Teaching\\_Skills/links/555cc65208ae9963a1120c7f/How-University-Faculty-Members-Developed-their-Online-Teaching-Skills.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christina-Tschida/publication/276997259_How_University_Faculty_Members_Developed_their_Online_Teaching_Skills/links/555cc65208ae9963a1120c7f/How-University-Faculty-Members-Developed-their-Online-Teaching-Skills.pdf)

- Solanas, F. (2014). Analizar una política pública mercosuriana: el caso del ejercicio profesional y la acreditación universitaria regional. *Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, 8(1), 43-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387136369002>
- Souza, S., & Hein, A. K. (2021). Mulheres docentes no ensino superior: desafios e superações. *Revista Científica Multidisciplinar O Saber*, 1(3). <https://doi.org/10.51473/rcmos.v3i3.31>
- Torra, I., de Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., Màrquez, M. D., Sabaté, S., Solà, P., Hernández, C., Sangrà, A., Guàrdia, G., Estebanell, M., Patiño, J., González, A., Fandos, M., Ruiz, N., Iglesias, M. C., & Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21-56. Recuperado en: <http://redaberta.usc.es/redu>
- Trautmann, N. M. (2008) Learning to teach: alternatives to trial by fire. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(3), 40-45. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.3.40-46>
- Üstünlüoğlu, E. (2016). Perceptions versus realities: Teaching quality in higher education. *Education and Science. Eğitim ve Bilim*, 41(184), 235-250. <http://dx.doi.org/doi:10.15390/EB.2016.6095>
- Üstünlüoğlu, E. (2017). Teaching quality matters in higher education: a case study from Turkey and Slovakia. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 367-382. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1204288>
- Välismaa, J., & Hoffman, D. (2008). Knowledge society discourse and higher education. *Higher Education*, 56, 265-285. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9123-7>

## **SOBRE LOS AUTORES**

### ***Neide de Brito Cunha***

Doutora em Psicologia – área educacional. Mestre em Educação. Licenciada em Letras e Pedagogia. Docente da Unidade de Pós-Graduação do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – São Paulo – SP – Brasil.

**Información de contacto:** Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – São Paulo – SP – Brasil, 55-11-99938-8840, [neidedebritocunha@gmail.com](mailto:neidedebritocunha@gmail.com)

### ***Leandro S. Almeida***

Professor Catedrático\_ Instituto de Educação-Institute of Education. Universidade do Minho-University of Minho. Campus de Gualtar 4750-057, Braga, Portugal

**Información de contacto:** [leandro@ie.uminho.pt](mailto:leandro@ie.uminho.pt)

### ***Tania F. Gómez Sánchez***

Profesora Ayudante Doctora\_área de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidade da Coruña.

**Información de contacto:** [tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es](mailto:tania.fatima.gomez.sanchez@udc.es)