



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IPS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA STRICTO SENSU – PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO

CLAYTON SILVA DE ALMEIDA

**COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO DOCENTE: Validando escalas de
autoavaliação e heteroavaliação, explorando fatores pessoais e ocupacionais
associados**

SALVADOR – BAHIA

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IPS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA STRICTO SENSU –
PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO

CLAYTON SILVA DE ALMEIDA

**COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO DOCENTE: Validando escalas de
autoavaliação e heteroavaliação, explorando fatores pessoais e ocupacionais
associados**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos.

SALVADOR - BAHIA

2017

Modelo de ficha catalográfica fornecido pelo Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA para ser confeccionada pelo autor

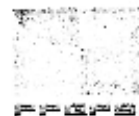
de Almeida, Clayton Silva
COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO DOCENTE: Validando escalas de autoavaliação e heteroavaliação, explorando fatores pessoais e ocupacionais associados / Clayton Silva de Almeida. -- Salvador, 2017.
130 f.

Orientador: Antônio Virgílio Bittencourt Bastos.
Dissertação (Mestrado - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA STRICTO SENSU ? PPGPSI MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO) -- Universidade Federal da Bahia, INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IPS, 2017.

1. Avaliação de Desempenho Docente. 2. Construção e Validade de Testes, Escalas e Outras Medidas Psicológicas. 3. Gestão de Pessoas. 4. Psicologia Organizacional e Trabalho. 5. Análise Multivariada de Dados. I. Bastos, Antônio Virgílio Bittencourt. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
Instituto de Psicologia - IPS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO



DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que o Sr. **Clayton Silva de Almeida** teve a sua Dissertação "COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO DOCENTE: VALIDANDO ESCALAS DE AUTO E HETEROAVALIAÇÃO, EXPLORANDO FATORES PESSOAIS E OCUPACIONAIS ASSOCIADOS", aprovada em sessão pública, realizada em 06 de abril de 2017, na Sala da Congregação do Pavilhão Raul Seixas, da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH) desta Universidade.

A emissão do Diploma está condicionada à entrega do trabalho final em sua forma definitiva.

Salvador, 06 de abril de 2017.


Prof. José Carlos Ribeiro
Coordenador do Colegiado de
Pós-Graduação em Psicologia
SIAPE N° 1675144 - UFBA

**“Um homem não pode
receber coisa alguma, a não ser
que lhe tenha sido dada do céu”.**

João 3:27

Dedicatória

À Sandra, minha esposa,

Soneto de Fidelidade

De tudo ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Quero vivê-lo em cada vão momento
E em seu louvor hei de espalhar meu canto
E rir meu riso e derramar meu pranto
Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure
Quem sabe a morte, angústia de quem vive
Quem sabe a solidão, fim de quem ama

Eu possa me dizer do amor (que tive):
Que não seja imortal, posto que é chama
Mas que seja infinito enquanto dure.

À *Catharina*, minha linda filha,
Que mudou minha vida nesses últimos 3 anos.

“Pai, uma estrela lá no céu...”.

“Você pode pegar uma para mim”?

Motorista, motorista

Olha a pista, olha a pista

Nela tem buracos, nela tem buracos (Há há há)

Cobrador, cobrador

Olha o troco, olha o troco

Está tudo errado, está tudo errado (há há há)

Motorista, motorista

Olha o poste, olha o poste

Não é de borracha, não é de borracha

Vai bater...já bateu.

À Dalmira e Queiroz, meus pais, pelo carinho e incentivo.

À Igo, meu irmão, pelas aventuras... fantásticas!

AGRADECIMENTOS

À Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, pois, sem ela, seria impossível realizar este projeto.

À Dra. Maria Luisa Soliani, reitora da Escola Bahiana de Medicina, que autorizou a utilização dos dados secundários nesta pesquisa.

À Sra. Luiza Ribeiro, coordenadora de desenvolvimento de pessoas, pela alegria e pelo apoio concedido.

À Sra. Telma Bastos, gestora de Recursos Humanos, que viabilizou toda a parte burocrática para a realização da pesquisa e liberação de horas para dedicação ao mestrado.

À Sra. Angélica Mendes, gestora da comissão própria de avaliação, que compartilhou nesse último ano, a aventura de realizar o mestrado em uma instituição federal e trabalhar ao mesmo tempo.

Ao Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, meu orientador, que direcionou esta dissertação com muita maestria e tranquilidade, sempre zelando pela salutar convivência e o contínuo aprendizado.

Aos professores (a) Igor Menezes, Adriano Peixoto, Maria do Carmo e Rayana Santedicola, que leram e sinalizaram as oportunidades de melhoria do projeto durante as qualificações I e II.

Aos professores do curso de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

Às excelentes profissionais de RH da Bahiana Aline Leite, Allana Machado, Fernanda Drummond, Itana Rocha, Luciana Fontes, Pollyanna Leal e Tatiane Amaral, pelas suas singularidades e participação em nossas “harmoniosas” reuniões de indicadores.

Aos colegas de mestrado e do grupo de pesquisa, pela excelente convivência e as diversas discussões realizadas em nossos encontros.

LISTA DE ABREVIATURAS

AFC - Análise Fatorial Confirmatória

AFE - Análise Fatorial Exploratória

AMOS - Analysis of Moment Structures

BD - Banco de dados

BIC - Bayesian information criterion

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFI - Comparative Fit Index

EBMSP - Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

GFI - Goodnes of Fit Index

IES - Instituições de Ensino Superior

KMO - Kaiser-Meyer-Olkin

MEE - Modelagem por Equações Estruturais

PDC - Plano de desenvolvimento do colaborador

PDI - Plano de desenvolvimento individual,

RMSEA - Root Mean Square Error Aproximation

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação Educacional

SPSS - Statistical Package for Social Science

TLI - Tucker-Lewis Index

UFBA - Universidade Federal da Bahia

$X^2/g1$ - Quiquadrado/ graus de liberdade

LISTA DE FIGURAS

ESTUDO 1

Figura 1. Síntese dos modelos de mensuração das competências docentes encontradas na revisão de literatura.....	37
Figura 2. Scree Plot da análise fatorial exploratória autoavaliação.....	44
Figura 3. Cargas fatoriais do modelo com seis fatores autoavaliação.....	49
Figura 4. Modelo de seis fatores reespecificado e suas cargas fatoriais autoavaliação.....	50

ESTUDO 2

Figura 1. Cargas fatoriais do modelo com seis fatores heteroavaliação.....	74
Figura 2. Modelo de seis fatores reespecificado e suas cargas fatoriais heteroavaliação.....	75

LISTA DE QUADROS**APRESENTAÇÃO**

Quadro 1. Síntese dos estudos que compõe a dissertação.....	29
--	----

LISTA DE TABELAS

ESTUDO 1

Tabela 1. Modelo de competências da EBMSP utilizado na pesquisa.....	38
Tabela 2. Itens do instrumento de autoavaliação de desempenho docente.....	40
Tabela 3. Fatores encontrados pelo critério da raiz latente autoavaliação.....	43
Tabela 4. Análise paralela de Horn – comparação entre autovalores empíricos e aleatórios autoavaliação.....	44
Tabela 5. Cargas fatoriais da solução com quatro fatores.....	45
Tabela 6. Índices de ajuste dos modelos de autoavaliação.....	47
Tabela 7. Correlações estimadas entre os fatores do modelo com seis fatores autoavaliação...	48
Tabela 8. Instrumento de autoavaliação docente.....	51
Tabela 9. Comparação dos índices de consistência interna da escala de autoavaliação nos bancos de 1 e 2.....	52
Tabela 10. Índices de ajuste dos grupos comparativos da autoavaliação.....	52

ESTUDO 2

Tabela 1. Itens do instrumento de heteroavaliação de desempenho docente.....	65
Tabela 2. Análise paralela de Horn – comparação entre autovalores empíricos e aleatórios heteroavaliação.....	68
Tabela 3. Fatores encontrados pelo critério da raiz latente heteroavaliação.....	69
Tabela 4. Cargas fatoriais da solução com seis fatores heteroavaliação.....	70
Tabela 5. Índices de ajuste dos modelos de heteroavaliação.....	72
Tabela 6. Correlações estimadas entre os fatores do modelo com seis fatores de heteroavaliação.....	73

Tabela 7. Comparação dos índices de consistência interna da escala de heteroavaliação nos bancos de 1 e 2.....	76
Tabela 8. Índices de ajuste dos grupos comparativos da heteroavaliação.....	76

ESTUDO 3

Tabela 1. Caracterização dos participantes.....	89
Tabela 2. Instrumentos de autoavaliação e heteroavaliação.....	90
Tabela 3. Análise descritiva dos fatores da autoavaliação e heteroavaliação.....	92
Tabela 4. Análise de discriminação das escalas de autoavaliação e heteroavaliação.....	93
Tabela 5. Comparação entre as médias dos fatores Atuação técnico-científica, Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa da autoavaliação e heteroavaliação.....	94
Tabela 6. Correlações entre os itens da autoavaliação e heteroavaliação (Atuação técnico-científica, Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa.....	95
Tabela 7. Correlações entre as variáveis independentes (idade, tempo na instituição e carga horária) e os fatores da autoavaliação e heteroavaliação.....	96
Tabela 8. Coeficientes β padronizados em modelo de regressão linear para autoavaliação e heteroavaliação.....	99

RESUMO

As competências necessárias para o exercício da docência têm despertado crescente interesse entre as organizações e os pesquisadores. As competências exercem considerável influência sobre o desempenho individual do professor e sobre os resultados da instituição. Este estudo buscou evidências de validade e confiabilidade de duas escalas de desempenho docente, sendo uma de autoavaliação e outra de heteroavaliação, operacionalizadas a partir de um modelo de competências. Adicionalmente, buscou-se identificar possíveis características demográficas e ocupacionais preditoras do desempenho dos docentes, mensurado pelas duas escalas. A validação foi feita em uma instituição privada em Salvador, Bahia, utilizando uma amostra de 500 docentes e seus respectivos coordenadores. Após a anuência institucional, os dados foram coletados com duas escalas simétricas compostas (uma de auto e outra de heteroavaliação), com 34 itens cada uma delas. Os dados foram analisados utilizando-se análises fatoriais exploratórias, modelagem de equações estruturais e regressão múltipla Stepwise, e os resultados indicaram escalas com seis fatores, sendo 21 itens para a autoavaliação e 22 para a heteroavaliação. Os modelos ajustados mostraram-se adequados para mensurar o desempenho docente, para autoavaliação ($\chi^2/gf = 2,075$; GFI = 0,89; CFI = 0,93; TLI = 0,92; BIC = 686,426; RMSEA = 0,06(0,05-0,07, $p < 0,01$) e para a heteroavaliação ($\chi^2/gf = 3,659$; GFI = 0,90; CFI = 0,96; TLI = 0,95; BIC = 1115,89; RMSEA = 0,07(0,062-0,073, $p < 0,01$). As escalas validadas demonstraram índices de consistência adequados, tanto para a autoavaliação ($\alpha = 0,88$) quanto para a heteroavaliação ($\alpha = 0,94$). Como principal preditor de desempenho na autoavaliação, temos a variável carga horária que, em conjunto com a variável titulação, explicou 12% da variância da competência desenvolvimento de ações e projetos e, ainda, em conjunto com a variável gênero explicou 10,5% da variância da comunicação institucional. Na heteroavaliação, foram encontradas como principais preditores do desempenho docente as variáveis carga horária e a titulação que, juntos, explicaram, 37% da atuação técnico-científica, 17% da variância do desenvolvimento de ações, projetos e pesquisa, 11% do foco na qualidade e 6% do trabalho em equipe e relacionamento interpessoal.

Palavras-Chave: competências docentes; desempenho docente; autoavaliação e heteroavaliação; validação de escala; relação causal.

ABSTRACT

Competences and teaching performance: validating self-assessment and hetero-evaluation scales and exploring associated personal and occupational factors. The competencies required for teaching in higher education have been gathering increasing interest among institutions and researchers, and they are thought to have a considerable influence on the individual's performance and on the results of the institution. This study aimed to collect evidence of validity and reliability of two scales of teaching performance, being one of self-assessment and the other of hetero-evaluation, operationalized based upon a competencies management model. Additionally, we sought to identify possible demographic and occupational characteristics predicting the performance of teachers measured by the two scales. Validation was done with a sample of 500 professors and their respective coordinators from a private institution in Salvador, Bahia. The data were collected with two composite scales (one for self-rating and other for undergraduate program coordinator rating), with 34 items each. The data were analyzed using exploratory factor analysis, structural equation modeling and stepwise multiple regression, and the results indicated scales with six factors, with 21 items for self-rating and 22 items for hetero-evaluation. The adjusted models were deemed adequate for measuring professor performance under self-assessment ($X^2/df=1,979$; GFI=0,89; CFI=0,94; TLI=0,92; BIC=676,998; RMSEA=0,06;(0,53-0,07, $p<0,01$) and hetero-evaluation ($X^2/df=3,659$; GFI=0,90; CFI=0,96; TLI=0,95; BIC= 1115,89; RMSEA=0,67; (0,62-0,73, $p<0,01$). The validated scales showed consistency indices suitable for both self-rating assessment ($\alpha = 0.88$) and hetero-evaluation ($\alpha = 0,094$) As the main predictor of performance in self-assessment we have the variable hourly load which together with the titration variable explained 12% of the variance of competence development of actions and projects and still together with the sex variable explained 10.5% of the variance of institutional communication. In the heteroevaluation as main predictors of teacher performance, the variables hourly load and titration were found that together explained, 37% of the scientific technical performance, 17% of the variance of the development of actions, projects and research, 11% of the focus on quality, and 6 % Teamwork and interpersonal relationship.

Key-words: teaching competencies; teacher performance; validation of a scale; causal relation.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	25
ESTUDO1: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA MEDIDA DE AUTOAVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE.....	30
INTRODUÇÃO	36
MÉTODO.....	38
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	53
ESTUDO 2: HETEROAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA ESCALA DE MENSURAÇÃO.....	56
INTRODUÇÃO	56
MÉTODO.....	63
RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
ESTUDO 3: PREDITORES INDIVIDUAIS DO DESEMPENHO DOCENTE: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO SUPERIOR DE ENSINO.....	79
INTRODUÇÃO	79
MÉTODO	89
RESULTADOS E DISCUSSÃO	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	103
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICES.....	126

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação nasce da intenção de oferecer uma contribuição ao campo de estudo sobre gestão de pessoas, mais especificamente no subsistema avaliação de desempenho aplicada a docentes do ensino superior, utilizando um modelo de gestão por competências. Com o surgimento desse modelo, na última década, algumas discussões têm sido realizadas, tanto no meio acadêmico como no ambiente organizacional, em torno da definição de competência e quais delas são requeridas para a realização do trabalho, suas dimensões e implicações, seus antecedentes e consequentes. Nesse sentido, entre as razões para o interesse sobre o tema, encontram-se as diversas transformações ocorridas nas formas de gerir as pessoas, as suas competências e seu desempenho que podem ser encontradas na literatura.

O modelo de *gestão por competências* procura vincular a mobilização das competências das pessoas no ambiente de trabalho aos objetivos estratégicos das organizações. Esse modelo tem sido apontado por alguns autores como um modelo gerencial alternativo aos modelos tradicionalmente utilizados pelas organizações (Brandão & Bahry, 2005; Brandão, Zimmer, Pereira, Marques, Costa, Carbone & Almada, 2008), dado que o domínio de certos recursos é uma parcela importante para o desempenho de pessoas e organizações. Esse modelo propõe-se fundamentalmente a gerenciar e diminuir a distância entre as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais e aquelas já presentes na organização (Albuquerque & Oliveira, 2001, Barbosa & Rodrigues, 2005; Brandão & Guimarães, 2001, Brandão, 2007; Brandão, 2009; Brandão 2012; Brandão, 2008; Dutra, 2004; Dutra, 2001; Fischer, Dutra, Hipólito, Fleury & Eboli, 2001; Fleury, 2001; Ruas, Ghedine, Dutra, Becker & Dias, 2005; Le Boterf, 2003 & Mclagan, 1997; Zimmer, Pereira, Marques & Costa, 2008).

A *gestão por competências* aplicada para as organizações privadas tem um objetivo mais claramente voltado para o diferencial competitivo que as distinga de seus concorrentes em

seus diversos contextos de atuação (Demo, Fogaça, Nunes, Edrei & Francischeto, 2011). Entre os diversos tipos de organização, incluem-se, também, as Instituições de Ensino Superior (IES), nas quais o modelo de gestão por competências passa a ser aplicado para seus profissionais técnico-administrativos e para os professores.

Definição de competência

Como um discurso recorrente na literatura, encontramos que a definição de competência é de natureza plural e constitui um conceito multifacetado. Trata-se, portanto, de um conceito complexo para o qual não há uma definição precisa e amplamente aceita. (Brandão & Borges-Andrade, 2008; Brandão, 2009; Brandão, 2007; Campos & Abbad, 2014; Fleury & Fleury, 2001; Freitas & Brandão, 2006; Weinert, 1999). A diversidade dessas definições produz um conjunto de diferentes medidas associadas às competências presentes na literatura, o que impacta diretamente na heterogeneidade dos modelos de investigação relacionados a essa variável. Hoffman (1999) sinaliza a existência de três significados para competência: a competência vista como desempenho observável, a segunda como um padrão de qualidade do desempenho de pessoas e, a terceira, como atributos da pessoa. Lima e Borges-Andrade (2006) sinalizam que a competência vista como desempenho observável é de origem behaviorista e tem foco em completar a tarefa. A concepção de competência aplicada a padrões de desempenho é orientada para o esforço individual em busca de superação e maior produtividade e a competência como atributos da pessoa está atrelada aos conhecimentos, habilidade e atitudes.

De acordo com Campbell e Wiernik (2015) ainda permanecem muitas ambiguidades na definição do conceito de competência. Para isso, esses autores propõem três possibilidades: a competência vista como o próprio desempenho, a competência como um determinante direto do desempenho e, por último, a competência como um determinante indireto do desempenho.

Seguindo na mesma direção, Campion, Fink, Ruggeberg, Carr, Phillips, & Odman (2011) definem a competência como um determinante para o desempenho. A pesquisa sobre competências possui duas abordagens teóricas predominantes, como sugere Dutra (2004). A abordagem mais enraizada na pesquisa norte-americana entende a competência, de maneira geral, como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) que explicam e afetam o desempenho dos indivíduos (inputs), 5 como estoque de recursos que tornariam uma pessoa apta ou capaz de executar determinado trabalho (Boyartzis, 1982; Spencer Jr. & Spencer, 1993). A abordagem francesa, por sua vez, entende competência como mobilização de recursos colocados a favor da realização de um trabalho específico em um determinado contexto (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2012). A competência, nessa vertente, refere-se ao que se produz em termos de desempenho, o que traz a ideia de que não basta deter somente um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas mobilizá-los em torno de um resultado que precisa ser alcançado em seu trabalho (output). Nesta pesquisa, utilizamos essa abordagem apoiando-nos no entendimento de que mobilizar significa apresentar comportamentos que conduzam a um resultado, seguindo a lógica de que os comportamentos devem ser observados e descritos através de verbos e objetos de ação, conforme recomendação da literatura (Carbone, Brandão & Leite, 2009; Parry, 1996; Ruas, 2001 e Zarifian, 2012).

Competências docentes

As competências necessárias para o exercício da docência constituem, por seu turno, um fenômeno que tem despertado crescente interesse por parte de teóricos e pesquisadores, (Vasconcelos, 2009; Brasil, 2015; Maduro, 2013; Perrenoud, 2001; Masseto, 2003), por exercerem considerável influência sobre o desempenho individual do professor e, por conseguinte, sobre os resultados da IES. As instituições têm buscado profissionais cada vez mais autônomos, capazes de agir com independência, dispostos a trabalhar em grupo, na busca

de um aprimoramento contínuo que se traduza em melhoria da qualidade de seus produtos e serviços e dispostos a se desenvolverem profissionalmente estabelecendo o processo de ensino e aprendizagem (Hanashiro & Nassif, 2006; Hanashiro, Nassif & Teixeira, 2010; Le Boterf, 2003; Masetto, 2012; Nassif & Hanashiro, 2008; Perrenoud, 2015; Perrenoud, 2009; Nassif, Hanashiro & Torres, 2010; Reis, 2002).

A avaliação das *competências docentes* tem-se disseminado em muitas instituições de ensino. O termo *competências docentes* é empregado em estudos que tratam de qualidade do ensino, satisfação de docentes e discentes, desempenho docente, entre outros (Grohmann & Ramos, 2012), o que revela uma tradição da utilização do construto na área de educação, mais precisamente na Sociologia da Educação. Entretanto, o uso do construto *competências* (Brandão, 2007; Ruas, Ghedine, Dutra, Becker & Dias, 2005) varia bastante de acordo com a vertente teórica, contexto de aplicação e área de interesse. Por isso, torna-se importante explicitar que o enfoque da presente pesquisa ancora-se em definições de *competências* e de desempenho oriundas da área de gestão de pessoas, cujo suporte teórico advém principalmente da Psicologia do Trabalho e das Organizações (POT).

O processo de avaliação de desempenho por *competências* requer que a IES defina o perfil do professor, composto pelas *competências* necessárias para realização de seu trabalho e o alcance dos objetivos organizacionais, bem como levantem as dificuldades inerentes ao seu desenvolvimento e seu aprimoramento. É importante assinalar, no entanto, que há questionamentos (Maduro, 2013) quanto à existência de um perfil generalista de *competências* que possa ser aplicado ao professor de ensino superior em qualquer tipo de IES. A identificação dessas *competências* necessárias à prática docente pode constituir-se em um eficaz instrumento para aprimorá-las e desenvolvê-las (Bandeira & Souza, 2014). Nesse sentido, apesar dos esforços que têm sido realizados, sobretudo no campo teórico, para explicar a natureza das *competências docentes*, essa é uma questão que permanece ainda sem resposta. Cunha (1996)

argumenta que há uma concepção de professor competente compartilhada pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade acadêmica, fruto das expectativas e das práticas que são aceitas e descritas como melhores. Mas que práticas seriam essas? Como poderiam ser descritas? E, ainda, quais competências subsidiam essas práticas e definem um professor competente?

Avaliação de desempenho

O desempenho pode ser definido como um conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento do indivíduo (Abbad, Pilati & Borges-Andrade, 1999; Bendassolli & Malvezzi, 2013). Queiroga, Borges-Andrade e Coelho Júnior (2015) afirmam, no entanto, que, embora a avaliação comportamental esteja no núcleo da definição de desempenho, nem todo comportamento pertence ao conceito de desempenho, mas apenas aqueles que, de alguma forma, correlacionam-se com as metas organizacionais. Faz-se necessário um critério para avaliar em que medida o desempenho docente (individual) vai ao encontro das metas da IES. De acordo com Coelho Júnior, Borges-Andrade, Seidl e Pereira (2010), as medidas de desempenho precisam ser válidas e fidedignas para o que se propõem. Quando o processo de avaliação de desempenho é realizado de forma ética e tecnicamente correta, ele permite diferenciar os indivíduos que possuem desempenho eficaz daqueles que apresentam desempenho insatisfatório sem assumir um caráter punitivo, mas sim formativo, que conduz a ações de desenvolvimento profissional e em boas políticas de recursos humanos.

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, vale ressaltar que, para um estudo mais amplo sobre o desempenho, é necessário entender a existência de três grandes classes de variáveis antecedentes, a saber: as características da instituição (contexto), as tarefas (características do trabalho) e as características individuais do empregado (Borges-Andrade, Coelho Junior & Queiroga, 2006 e Coelho Júnior, 2009). Segundo Coelho Júnior (2009), o desempenho

individual é uma das variáveis mais importantes nos estudos organizacionais e a literatura internacional tem apontado que ele vem sendo uma das variáveis mais investigadas em POT. Segundo esse autor, o desempenho envolve esforços individuais empregados para a execução de certos comportamentos previamente planejados e esperados pela organização. É um conceito associado à consecução de resultados (Perrenoud, 2001; Sonnentag & Frese, 2002).

Na literatura sobre comportamento organizacional, encontram-se diversos estudos voltados para investigar as relações entre características individuais e desempenho. As características individuais dizem respeito a características pessoais (gênero, idade, estado civil, entre outras) e funcionais (grau de escolaridade, tempo de serviço, competências exigidas para a função, entre outras). A variável gênero, embora em menor quantidade, também vem sendo considerada como uma preditora do desempenho no trabalho (Vasconcellos, 2005; Grund & Nielser, 2009). Ali e Davies (2003) indicam que as mulheres apresentaram melhores escores de desempenho comparativamente aos homens, mostrando que os resultados empíricos em relação a essa variável ainda precisam ser melhor investigados.

A revisão de literatura

A revisão de literatura, realizada na base CAPES (www.capes.gov.br), Google, (<https://scholar.google.com.br/>), SciELO, (<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>), Revista Docência do Ensino Superior (<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/about>), Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, (<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao>), Pepsic, Periódicos Eletrônicos em Psicologia (<http://pepsic.bvsalud.org/cgi-bin/wxis.exe/iah/>) e Biblioteca Virtual em Saúde (<http://pesquisa.bvsalud.org/portal/>), utilizando os descritores combinados: “competências docentes”, “escala de competências docentes”, “desempenho docente”, revela poucos estudos nacionais que utilizem medidas válidas para desempenho docente por meio das competências

docentes e ainda ausência de instrumentos validados no Brasil. Percebe-se, ainda, que poucos autores nacionais utilizam de forma explícita o termo competências docentes e/ou desempenho docente (Garcia, Rabelo, Da Silva, & Do Amaral, 2012; Grohmann & Ramos, 2012; Hanashiro, 2010; Luiz, Costa & Costa, 2010; Masetto, 2003; Paiva, Barros, Mendonça, Santos, & Dutra, 2014), embora ele seja encontrado em trabalhos desenvolvidos na América Latina e Espanha (Bozu & Canto, 2009; Camargo-Escobar & Pardo-Adames, 2008; Cardoso, Cerecedo, & Vanegas, 2013; Coronado, 2009; Fernández, 2013; Tejedor, 2003 e Valenzuela, Lúgigo, Álvarez, Rodríguez, & Villegas, 2013).

Na busca pela literatura internacional, foram encontradas algumas escalas já validadas, formadas por um conjunto de competências diferentes (Altaf, Kamal, & Hassan, 2013; Yu, Luo, Sun & Strobel, 2012; Darling-Hammond, 2010; Schönrock-Adema, Schaub-De Jong & Cohen-Schotanus, 2013, Ruan, Nie, Hong, Monobe, Zheng, Kambara & You, 2015; Faleye & Awopeju, 2012). Entretanto, conforme afirmado anteriormente, observa-se ainda, que, também nos estudos internacionais, a definição de competência é de natureza plural e constitui um conceito amplo para o qual não há uma definição amplamente aceita. Identificou-se que os modelos encontrados na literatura apresentam variação em relação a: quantidade de itens, tipos de descritores, dimensões e competências que foram utilizadas e soluções fatoriais encontradas. Assim, temos poucas investigações empíricas sobre competências docentes no âmbito nacional se compararmos a um volume maior de trabalhos internacionais sobre o tema.

De acordo com Loiola, Bastos e Brandão (2015) existem muitas indefinições teórico-metodológicas no campo da avaliação de desempenho e de intervenções planejadas de recursos humanos. Uma das maiores dificuldades para a avaliação é a inexistência de escalas cujo uso esteja apoiado em evidências de validade, que assegurem a confiabilidade, consistência e precisão aos resultados da avaliação. É nesse cenário, em que temos poucas investigações empíricas sobre competências e, especificamente, competências aplicadas ao desempenho

docente nas pesquisas nacionais e medidas já validadas na literatura internacional, que esta pesquisa se insere. Sua ênfase recai na avaliação do desempenho docente com foco em competências que são requeridas e desejadas pela IES. As competências docentes precisam ser operacionalizadas, por meio de descritores comportamentais específicos que possam ser passíveis de serem observados e mensurados no trabalho (Brandão & Bahry, 2005; Carbone, Brandão, Leite & Vilhena, 2005). Quando as competências são operacionalizadas em termos comportamentais esperados pela IES, o processo de avaliação de desempenho torna-se claro e a diferenciação pela mensuração individual mais eficiente nos diversos níveis permitidos pelas escalas utilizadas. Entretanto, tais comportamentos constituem apenas uma das facetas do desempenho individual (Brandão, 2008; Brandão e Borges-Andrade, 2008; Brandão e Guimarães, 2001; Peixoto & Caetano, 2013 e Santos, 2001). O modelo de avaliação de desempenho utilizado nesta pesquisa envolve dois tipos de avaliação: a autoavaliação e a heteroavaliação. Na autoavaliação, o próprio professor afere seus níveis de desempenho, registrando-os para subsidiar o feedback com o seu coordenador. Na heteroavaliação, o coordenador de curso do professor avaliado é responsável pela atribuição de escores em cada item do instrumento de avaliação. Dessa forma, apesar de a escala usada neste trabalho ser única em termos de conteúdo, com duas versões simétricas, optou-se por trabalhar com validações separadas para a versão de auto e de heteroavaliação, pelo fato de as avaliações de diferentes fontes – coordenadores de curso e docentes – serem distintas e porque ambas as escalas podem apresentar indicadores psicométricos satisfatórios com soluções fatoriais distintas. Alguns estudos descrevem a inclusão de superiores hierárquicos como fonte de avaliação, buscando confirmar a validade da autoavaliação, isto é, em que medida o julgamento dos próprios funcionários a respeito de sua atuação coincide com a de seus gestores (Bastos, Fernandes e Viana, 1999; Magalhães & Borges-Andrade, 2001; Oliveira-Castro, Lima & Veiga, 1996; Mourão & Borges-Andrade, 2005; Silva, Laros, & Mourão, 2007; Magalhães & Borges-

Andrade, 2001; Meneses & Abbad, 2003; Freitas & Borges-Andrade, 2004). Diante do que foi exposto, pretende-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: **Qual a melhor estrutura fatorial para representar as competências em uma escala de auto e outra de heteroavaliação, de modo a medir eficazmente o desempenho docente?**

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Objetivo Geral:

Buscar evidências de validade e confiabilidade das escalas de auto e heteroavaliação de desempenho docente de ensino superior, operacionalizadas a partir de um modelo de competências.

Objetivos Específicos:

1. Definir a melhor estrutura fatorial para a escala de autoavaliação docente a partir da análise de seus indicadores psicométricos;
2. Definir a melhor estrutura fatorial para a escala de heteroavaliação docente a partir da análise de seus indicadores psicométricos;
3. Comparar as estruturas encontradas nas escalas de auto e heteroavaliação, apresentando os resultados descritivos e os possíveis preditores do desempenho utilizando as variáveis individuais (idade, gênero, estado civil, titulação/escolaridade, tempo na instituição e carga horária).

O contexto da pesquisa

A Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), uma instituição de ensino privada de Salvador, vocacionada para área de saúde e fundada em 1953, ano de início de sua primeira turma. Conta aproximadamente com 500 docentes e possui oito cursos de graduação: Medicina (1953), Fisioterapia (1972), Odontologia (1999), Psicologia (2000), Biomedicina (2002), Enfermagem (2007), Educação Física (início no 2º semestre de 2015) e Terapia Ocupacional (suspensa temporariamente), buscando, assim, as pré-condições para ser tornar uma universidade. Oferece três programas de pós-graduação *stricto sensu*, autorizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): o Mestrado em Tecnologias em Saúde (2011), o Mestrado Profissional em Odontologia (2006) e o Mestrado e Doutorado em Medicina e Saúde Humana, (2000), com o objetivo de formar mestres e doutores pesquisadores para uma região ainda muito carente desses cursos, especialmente na área de Medicina.

A EBMSP apresenta como missão ser uma instituição de ensino vocacionada para a área da saúde, formando profissionais qualificados com base em princípios e valores éticos e humanísticos, em uma perspectiva individualizada e transdisciplinar; cumprir sua responsabilidade social, contribuindo para o desenvolvimento sociocultural e ambiental, buscando atender às demandas da sociedade, a partir de ações diferenciadas de ensino, pesquisa e extensão. Possui quatro valores: 1. Servir – disponibilizar-se a ouvir e a acolher as pessoas em suas diferenças, demandas e necessidades, comprometendo-se com a resolutividade e com o código de ética da instituição. Utilizar-se, prontamente, de todas as possibilidades e alternativas do conjunto dos serviços oferecidos pela instituição e, quando não possível, dar encaminhamento responsável na busca da solução; diante de novas situações/problemas, buscar soluções e/ou alternativas inovadoras; 2. Empreender – ser responsável por seu processo de trabalho, atuando de forma proativa e persistente na busca de soluções e alternativas para os

problemas, gerando resultados para todos os envolvidos; estar aberto às mudanças e novas ideias, comprometendo-se com os processos de transformação; enxergar os problemas como desafios e oportunidades de crescimento pessoal, profissional e institucional; 3. Aprender e Ensinar – Disponibilizar-se para aprender com erros e acertos, compartilhando a sua experiência e contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos, fortalecendo a instituição como uma comunidade de aprendizagem; 4. Comunicar – Comunicar-se de forma franca e objetiva, assegurando a transparência e os entendimentos necessários para relações interpessoais e institucionais de qualidade, agregando credibilidade nas relações e respeito mútuo.

A Escola Bahiana implantou formalmente o modelo de gestão por competências em 2012 com a homologação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR). Desde 2013, avalia formalmente o desempenho dos seus professores e, ao longo desse tempo, vem realizando mudanças no sistema de avaliação de desempenho por competências para aprimorá-lo. A ênfase da avaliação na EBSMP está no desenvolvimento profissional do professor. Sendo assim, no fim de cada avaliação, cada docente recebe individualmente o feedback de seu coordenador de curso e elabora o seu Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), no qual são planejadas as ações de aprendizagem de curto e longo prazo, a fim de eliminar as lacunas identificadas em seu desempenho. Todo o sistema de avaliação de desempenho é gerido pela área de RH – Recursos Humanos, que construiu e validou semanticamente as duas versões de um instrumento: uma para autoavaliação e outra para heteroavaliação, com sete coordenadores de curso e dez professores.

Em termos de estratégia de pesquisa, foram utilizadas essas duas versões do instrumento para a coleta de dados e os itens das duas versões do instrumento abrangeram os mesmos conteúdos, adequando-se apenas os sujeitos das frases de acordo com a modalidade de aplicação, de forma a garantir a comparação dos resultados. Ao ser utilizada a avaliação pelos

próprios docentes (autoavaliação) e pelos seus superiores hierárquicos (heteroavaliação), buscou-se enriquecer o processo de avaliação por meio de uma multiplicidade de perspectivas, pois cada avaliador percebe sob diferentes pontos de vista o objeto de estudo (Silva, Laros e Mourão, 2007). Como já relatado anteriormente, essa multiplicidade de pontos de vista sobre avaliação é defendida pela literatura e, para alcançar os objetivos propostos, três estudos empíricos foram realizados, todos de caráter quantitativo e corte transversal.

O primeiro buscou analisar as propriedades psicométricas das escalas de autoavaliação contribuindo com uma medida que tenha indicadores psicométricos satisfatórios para utilização com docentes do ensino superior. O segundo estudo, de forma similar, propõe uma outra medida de avaliação baseada no mesmo modelo teórico, buscando superar a lacuna empírica no que diz respeito a heteroavaliação docente.

Uma vez estabelecida qual a melhor estrutura fatorial para a mensuração da autoavaliação e heteroavaliação docentes, o terceiro estudo foi realizado com a finalidade de comparar os resultados e verificar quais as relações estabelecidas entre as escalas e as variáveis individuais e contextuais sobre o desempenho docente. O Quadro 1 apresenta uma síntese de articulação entre os estudos e os objetivos da dissertação, assim como os principais aspectos metodológicos de cada um deles.

Quadro 1

Síntese dos estudos que compõe a dissertação.

Estudo	Título	Objetivos Específicos Atendidos	Escala	Análises
1	Evidências de validade de uma medida de autoavaliação de desempenho docente de ensino superior	1	Escala de autoavaliação	- Estatística descritiva - Análise Fatorial Exploratória - Análise Fatorial Confirmatória
2	Heteroavaliação do desempenho docente: evidências de validade de uma escala de mensuração	2	Escala de heteroavaliação	- Análise Fatorial Exploratória - Análise Fatorial Confirmatória
3	Preditores individuais do desempenho docente: um estudo em uma instituição superior de ensino	3	Escala de auto e heteroavaliação validada nos estudos 1 e 2	- Análises descritivas e correlacionais - Análises de regressão; - Análises de comparação de médias

ESTUDO 1: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA MEDIDA DE AUTOAVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE DE ENSINO SUPERIOR

INTRODUÇÃO

Nos processos de avaliação institucional, as instituições de ensino superior brasileiras são desafiadas a desenvolver e aplicar um conjunto complexo de processos autoavaliativos em diversas dimensões, como um requisito do Sistema Nacional de Avaliação Educacional (SINAES) que se complementa com avaliações externas conduzidas pelo Ministério da Educação. Entre as dimensões definidas pelo SINAES, o processo ensino-aprendizagem destaca-se pela centralidade dos seus resultados na definição dos objetivos de qualquer instituição educativa. Já na gestão de pessoal, inclusive nas instituições de ensino, requer processos de avaliação de desempenho que, nos últimos anos, associa-se fortemente ao uso do conceito de competência dos seus atores. Há, portanto, um campo fértil para a pesquisa básica e aplicada no que se refere às competências e ao desempenho dos docentes do ensino superior. Tal campo requer refinamentos conceituais, teóricos e desenvolvimento de instrumentos de medida que sejam confiáveis.

Nos processos de avaliação do desempenho docente, a autoavaliação é importante se for inserida em um programa de avaliação institucional voltado para desenvolver o ambiente acadêmico, promovendo o engajamento e melhorando as possibilidades de ensino docente. De acordo com Bandura (1977; 2002), a autorreflexão é uma das características fundamentais da agência humana e, por meio dela, os agentes são autoexaminadores do seu próprio funcionamento e refletem sobre sua eficácia, suas motivações, seus valores e fazem as correções necessárias. A autoeficácia baseia-se na percepção de *competência*, é prospectiva, relacionada à ação e dependente da situação, domínio e tarefas específicas ao contexto sendo considerada como a percepção do indivíduo a respeito de suas capacidades no exercício de determinada

atividade (Barros & Batista-dos-Santos, 2010, Pajares & Olaz, 2008, Sbicigo, Teixeira & Dell’Aglío, 2012).

A diversidade de definições sobre as competências docentes impacta na sua heterogeneidade teórica e, conseqüentemente, em suas medidas. Em geral, as competências são descritas em termos de padrões comportamentais que representam expectativas da instituição em relação ao desempenho docente (Durand, 2000; Fleury & Fleury, 2001; Freitas & Brandão, 2006). Já existem na literatura nacional vários estudos voltados para se estabelecer um possível modelo de competências docentes que geraram diferentes modelos de como elas se estruturam e sua relevância para avaliar o desempenho docente. O número de pesquisas recentes encontradas revela a crescente importância que a questão das competências docentes vem assumindo para a comunidade científica, certamente decorrente do avanço dos modelos de avaliação de desempenho docentes, cada vez mais apoiados na noção de competências (Brasil, 2015; Grohmann e Ramos, 2012; Kühl, Maçaneiro, da Cunha e da Cunha, 2013, Maduro, 2013; Perrenoud, 2015; Plutarco & Gradwohl, 2010; Rezende, Souza, Miranda e Leal, 2015).

O presente estudo objetivou desenvolver e levantar evidências da qualidade psicométrica de uma escala de autoavaliação de competências docentes, descrevendo sua estrutura fatorial, verificando a consistência interna geral e dos fatores que a integram. Para tanto, apoiou-se em um modelo de competências relevante ao desempenho de docentes de uma instituição de ensino superior.

A noção de competências docentes é tratada por alguns autores que estudam a prática docente, investigando as necessidades de treinamento e desenvolvimento, assim como os fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Para Perrenoud (1999), não há uma definição clara e partilhada das competências docentes, existindo três versões aceitáveis. A primeira, remete a práticas docentes que sejam observáveis, ou seja, retoma a tradição da denominada pedagogia por objetivo. Uma segunda versão, baseia-se na competência como uma

faculdade genérica, uma potencialidade presente em qualquer mente humana, que produziria uma série de ações não programadas a priori. A terceira e última versão aponta uma articulação entre a noção de competência e desempenho. O desempenho é passível de ser observável e seria um indicador confiável de uma competência, supostamente mais estável, podendo ser medido indiretamente. Essa concepção é desenvolvida principalmente a partir dos pressupostos da psicometria. Entretanto, para Perrenoud (1999), mesmo o desempenho sendo observável, um bom professor deve ser capaz de mobilizar suas competências com o objetivo de enfrentar com eficácia a complexidade existente em seu contexto de trabalho. Essa mobilização de competências é convergente com a definição adotada por Le Boterf (2003) que a define em termos de utilização ao contexto em que se aplica. Em complemento, Ponte (1999) afirma que os professores necessitam de um conjunto básico de conhecimentos e competências profissionais que orientem suas práticas letivas para que eles executem seu papel com a eficácia requerida pelo seu contexto de trabalho. *Cabe analisar, portanto, quais são essas competências relacionadas aos professores que atuam no ensino superior.*

Em estudo realizado em uma universidade pública brasileira, por exemplo, Rezende, Souza, Miranda e Leal (2015) buscaram avaliar as competências pedagógicas dos docentes de cursos de Master's in Business Administration (MBAs). Foram definidas as variáveis do estudo e, em seguida, desenvolveu-se um estudo de campo, utilizando-se o método survey, com a aplicação de um questionário a 116 estudantes de pós-graduação (MBAs), na área de negócios. Submetidos a uma análise fatorial exploratória, os resultados evidenciam quatro diferentes dimensões: Competências Didáticas (F1); Competências de Relacionamento e Interação (F2); Competências de Comunicação (F3); Competências de Domínio de Conteúdo (F4). Os quatro fatores encontrados explicam 66,43% das variações das medidas originais, o que indica um bom nível de representação dos dados. Os resultados desse estudo indicaram, adicionalmente, que as competências estudadas estão presentes no grupo dos professores investigados.

Kühl, Maçaneiro, da Cunha e da Cunha (2013), estudando competências de docentes que atuam em cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de administração de uma instituição universitária particular, encontraram uma nova estrutura fatorial. O levantamento foi realizado com 974 discentes, e os dados também submetidos a análises fatoriais exploratórias apontaram quais competências eram percebidas pelos discentes de EAD como mais relevantes, na seguinte ordem: Postura (F1), Didática (F2), Relacionamento (F3), Conhecimento (F4) e Experiência (F5). Essa classificação difere em vários pontos daquelas identificadas na literatura (Rezende, Souza, Miranda & Leal, 2015; Souza, Chissolucombe, Silva & Miranda, 2012; De Bem, Lanzer, Tambosi Filho, Sanchez & Junior; 201; Gomes & Borges, 2008).

Souza, Chissolucombe, Silva e Miranda (2012) construíram três instrumentos para avaliação do docente, no qual o professor é avaliado pelo discente, pelo coordenador do curso e pela autoavaliação. Os itens foram construídos a partir de material qualitativo levantado com 104 alunos, que resultaram em 24 itens das escalas, após análise de conteúdo e semântica. Para fins de validação, o instrumento foi aplicado em uma amostra de 368 estudantes de ensino superior e os resultados submetidos a uma análise dos componentes principais com rotação varimax, que indicou a presença de quatro fatores: didática motivacional (F1), relacionamento interativo (F2), didática metodológica (F3) e obrigações básicas (F4). Os quatro fatores explicam 59,12% da variância total das respostas dos sujeitos. Os coeficientes Alfa de Cronbach forneceram 0,91 para o primeiro fator, 0,81 para o segundo e terceiro fatores e 0,70 para o quarto. Análises preliminares indicam que o instrumento pode ser útil para fins de pesquisa e diagnóstico. A pesquisa continua com o objetivo de construção e validação de itens para avaliação por parte do coordenador e da autoavaliação.

De Bem, Lanzer, Tambosi Filho, Sanchez e Junior (2011) apresentam um estudo sobre as propriedades de confiabilidade e validade de instrumento de avaliação da docência, utilizando técnicas de análise fatorial exploratória e confirmatória. O estudo apoiou-se em um

modelo teórico em que as competências se estruturariam em oito dimensões correlacionadas: exigência, avaliação, conteúdo, método, relacionamento professor aluno, produtividade, ética e relacionamento professor curso. Entretanto, as análises fatoriais exploratória e confirmatória revelaram uma estrutura com apenas quatro fatores correlacionados, quais sejam: competência (F1), relacionamento e ética (F2), motivação (F3) e avaliação (F4). Submetida a testes através de técnicas de análise confirmatória, essa estrutura revelou índices de ajuste global, incremental e de parcimônia adequados sob o ponto de vista estatístico.

Estudo realizado por Gomes e Borges (2008) discute a qualidade psicométrica de um instrumento de avaliação de desempenho docente aplicado a uma amostra de 638 professores de uma instituição de ensino superior em Belo Horizonte, Minas Gerais. O instrumento foi composto, inicialmente, por três dimensões do trabalho docente. Os itens de um a cinco foram criados visando mensurar a dimensão Didática e Avaliação, os itens de 6 a 13 visavam a dimensão Postura Educadora e, os dois últimos, pretendiam acessar a dimensão Condução de Grupos. As análises fatoriais apontaram a existência de apenas um fator que explicava 78,8% da variância comum dos itens do instrumento. Todos os itens do instrumento apresentaram uma alta comunalidade extraída, indicando uma forte relação com o fator obtido. A confiabilidade da escala foi elevada com um valor do alpha de Cronbach (0,98), o que indica um excesso de itens para mensurar o construto. Segundo o autor, a solução obtida de um único fator não era esperada, tendo em vista que ela se distancia da visão bem difundida de multidimensionalidade do trabalho docente e ainda vai na contramão das pesquisas sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores que apontam para a necessidade de o professor possuir competências de diversos domínios, assim como desenvolver inúmeras competências profissionais, perspectivas e crenças sobre ensino e aprendizagem.

Grohmann e Ramos (2012), influenciados pelo modelo de Garcia-Ramos (1997), mediram o desempenho docente de um curso de mestrado acadêmico em administração através

de um instrumento com 32 itens, composto, inicialmente, por seis dimensões: didática (F1), conhecimento (F2), ambiente de aprendizagem (F3), relacionamento (F4), avaliações (F5) e obrigações (F6). Após a aplicação da análise fatorial exploratória pelo método dos componentes principais, o instrumento apresentou quatro fatores com índices de consistência bastante satisfatórios: didática e conhecimento ($\alpha = 0,94$); relacionamento ($\alpha = 0,88$), comportamento em aula ($\alpha = 0,84$) e o fator avaliação e utilidade ($\alpha = 0,80$). Os autores concluem que as competências didática/conhecimento e avaliação/utilidade são os principais antecedentes do desempenho docente.

Pereira (2007), em sua tese de doutorado, analisa as competências que podem contribuir para uma melhor compreensão do trabalho de docentes universitários à frente de dois processos: ensino e pesquisa, elaborando um modelo de competências composto por 15 competências comuns aos dois papéis de um docente universitário: domínio de área de conhecimento, didático-pedagógica, metodologia científica, relacionamento interpessoal, trabalho em equipe, criatividade, visão sistêmica, comunicação, liderança, planejamento, comprometimento, ética, proatividade, empatia e flexibilidade. O estudo foi realizado através de uma pesquisa que avaliou as competências de um docente, bem como um conjunto de fatores que possuem algum tipo de influência sobre essas competências, um questionário foi aplicado a 21 professores doutores dos departamentos de engenharia química de universidades públicas no Brasil. O autor concluiu que as competências domínio da área de conhecimento, criatividade, planejamento, ética e proatividade apresentam relevância similar para ambos os processos. Por outro lado, as competências relacionamento interpessoal, liderança e empatia são mais significantes para o ensino do que para a pesquisa e, finalmente, as competências trabalho em equipe e flexibilidade, mais para a pesquisa do que para o ensino. Apurou-se que o aprimoramento e a avaliação das atividades de ensino e de pesquisa são fatores que afetam a percepção dos docentes em relação à questão das competências. Por fim, os resultados obtidos sugerem que o desempenho superior

de algumas universidades em relação a outras pode estar relacionado à presença de quatro competências: domínio da área de conhecimento, criatividade, trabalho em equipe e planejamento.

De Vasconcelos e Cavalcante (2013), seguindo o mesmo modelo de competências proposto por Pereira (2007), buscaram verificar quais fatores influenciam no desenvolvimento de competências nos professores de Ciências Contábeis, utilizando uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário a 267 docentes dessa área, localizados em capitais de todos os estados do Nordeste. Foram inseridas duas novas competências: comprometimento e flexibilidade. Os resultados apontam que os fatores propostos apresentaram diferença significativa nas competências utilizadas na pesquisa. Os professores doutores apresentaram média superior aos outros professores em, basicamente, todas as competências, com exceção apenas de trabalho em equipe, no qual os mestres e especialistas obtiveram maior média. Na comparação entre mestres e especialistas, constatou-se que os professores com mestrado diferenciam-se em apenas duas competências em relação aos professores especialistas: domínio de área de conhecimento e planejamento.

Como pode ser percebido no conjunto de estudos apresentados, há uma diversidade de modelos de competências docentes em termos do número de dimensões e do seu conteúdo. É evidente que há algumas competências conceituadas de forma similar em vários estudos (didática, relacionamento interpessoal, comunicação e trabalho em equipe) ao lado de outras que são nomeadas diferentemente embora tenham conteúdo similar.

A Figura 1 apresenta a síntese dos modelos de mensuração das competências docentes encontradas na revisão de literatura.

<p>Gomes e Borges (2008)</p> <p>Fator geral - julgamento coletivo socialmente compartilhado sobre o trabalho docente.</p>	<p>De Bem, Lanzer, Tambosi Filho, Sanchez e Junior (2011)</p> <p>Competência (F1) - Competência que reconhece que o professor que administra o tempo em sala de aula de forma produtiva. Desenvolvimento do plano de ensino. Domínio de conteúdo na sua disciplina. Apresentação de uma bagagem intelectual estimulante para os alunos. Capacidade de trabalhar a disciplina com um nível de exigência suficiente e condução do ensino da disciplina com qualidade.</p> <p>Relacionamento e ética (F2) – capacidade do professor se relacionar com os alunos. Estímulo ao bom relacionamento da classe de alunos, o respeito pelo aluno como pessoa e a valorização da cooperação e da solidariedade em sala de aula.</p> <p>Motivação (F3) – capacidade do professor incentivar à leitura de livros, textos, jornais e revistas complementares às aulas.</p> <p>Avaliação (F4) – capacidade do professor redigir provas ou verificações de aprendizagem de forma clara. Esse fator informa sobre os critérios adotados na avaliação e planeja as avaliações compatíveis com os objetivos e conteúdos ministrados.</p>	<p>Kühl, Maçaneiro, da Cunha e da Cunha (2013)</p> <p>Postura (F1) - o saber comportamental relacionado com a disposição de um indivíduo de querer fazer alguma coisa, normalmente ligado a aspectos do campo social ou afetivo.</p> <p>Didática (F2) - conjunto de atividades ligadas à transmissão direta do conhecimento do educador ao educando.</p> <p>Relacionamento (F3) - prática da busca do respeito mútuo, do relacionamento interpessoal entre docente e discente e entre discentes, interação de um sujeito com o grupo do qual faz parte.</p> <p>Conhecimento (F4) - conhecimento específico da disciplina, que são os conhecimentos básicos em uma área, conhecimento amplo da área da disciplina ou das disciplinas do curso, integrando com outras áreas de estudo.</p> <p>Experiência (F5) – habilidades adquiridas em anos de trabalho e estudo, por meio do relacionamento entre a prática e o conhecimento, que consolidam a experiência de mercado de um professor.</p>
<p>Souza, Chissolucombe, Silva e Miranda (2012)</p> <p>Didática motivacional (F1) - expressão de comportamentos voltados para o incentivo ao aprendizado e desenvolvimento do aluno como estudante e futuro profissional.</p> <p>Relacionamento interativo (F2) - expressão de comportamentos que estão ligados ao relacionamento direto entre professor e aluno, cujo os objetivos são de aproximação, acessibilidade e empatia.</p> <p>Didática metodológica (F3) – expressão de comportamentos relacionados a metodologia utilizada pelo professor para controlar, direcionar e potencializar o aprendizado do aluno.</p> <p>Obrigações básicas (F4) – expressão de comportamentos relacionados as obrigações profissionais que o professor tem com relação a instituição e alunos.</p>	<p>Rezende, Souza, Miranda e Leal (2015)</p> <p>Competências Didáticas (F1) - uso de recursos didáticos, à própria didática, seleção de conteúdo, preparação das aulas e variação metodológica.</p> <p>Competências de Relacionamento e Interação (F2) - competências relacionadas ao relacionamento e interação entre professor e alunos.</p> <p>Competências de Comunicação (F3) - comunicação com os alunos; clareza na explicação do conteúdo e domínio da classe.</p> <p>Competências de Domínio de Conteúdo (F4) - domínio na explicação do conteúdo.</p>	
<p>Pereira (2007)</p> <p>Domínio de área de conhecimento (F1) - competência fundamental para a função docente (sem definição operacional).</p> <p>Didático-pedagógica (F2) - arte de transmitir conhecimentos.</p> <p>Metodologia científica (F3) - meio pelo qual um pesquisador desenvolve seus estudos.</p> <p>Relacionamento interpessoal (F4) – habilidade de manter e estimular um relacionamento pessoal e profissional harmônico e saudável.</p> <p>Trabalho em equipe (F5) - habilidade de trabalhar com grupos formais e informais, visando conseguir cooperação e comprometimento e buscar resultados voltados para a visão de objetivos compartilhados.</p> <p>Criatividade (F6) - capacidade de conceber soluções inovadoras.</p> <p>Visão sistêmica (F7) - conjunto de conhecimentos que tem objetivos tornar mais claro todo conjunto e demonstrar as modificações a serem feitas a fim de melhorá-lo.</p> <p>Comunicação (F8) - habilidade de se comunicar de forma clara, precisa e eficaz com outros, podendo ocorrer, principalmente, nas formas escrita e verbal.</p> <p>Liderança (F9) - capacidade de influenciar pessoas na busca de resultados positivos.</p> <p>Planejamento (F10) - capacidade como sendo a capacidade para planejar o trabalho, atingindo os resultados por meio do estabelecimento de prioridades, metas tangíveis, mensuráveis e dentro de critérios de desempenho válidos.</p> <p>Comprometimento (F11) - comprometer-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob a sua responsabilidade.</p> <p>Ética (F12) – é o comportamento orientado por princípios e valores universais de cidadania, em especial na relação com seus alunos.</p> <p>Proatividade (F13) – ato de praticar ações concretas por iniciativa pessoal para aprimorar o processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Empatia (F14) – capacidade de se colocar no lugar do aluno, e a partir disto criar uma relação de confiança.</p> <p>Flexibilidade (F15) – adaptar-se a novas situações e de rever posturas quando necessário na sua atuação no processo de ensino-aprendizagem.</p>		
<p>Nassif, Hanashiro e Torres, (2010)</p> <p>Apoio institucional (F1) – expressa a percepção dos professores em relação a esse suporte.</p> <p>Habilidade interpessoal (F2) - referente à capacidade de escuta, facilidade de troca por meio do feedback e negociação na condução de grupos.</p> <p>Capacidade didática pedagógica (F3) – processo ensino-aprendizagem e a organização no preparo das aulas.</p> <p>Abertura à inovação (F4) – saber enfrentar desafios para buscar inovações.</p> <p>Apoio proativo à docência(F5) – dimensão subjacente do pensamento dos professores quanto à busca de titulação como forma não só de diferenciar as universidades em relação às concorrentes, mas também visando ao auto aprendizado e à busca de novos conhecimentos como requisitos fundamentais para sua capacitação.</p>		
<p>Grohmann e Ramos (2012)</p> <p>Didática (F1), Conhecimento (F2), Ambiente de Aprendizagem (F3), Relacionamento (F4), Avaliações (F5), Obrigações (F6) e Experiência (F7)</p>		

Figura 1

Síntese dos modelos de mensuração das competências docentes encontradas na revisão de literatura.

MÉTODO

Conforme pode ser observado na Tabela 1, o modelo de avaliação utilizou as competências docentes já previstas na revisão da literatura. Entretanto, reconhece-se a existência de várias vertentes epistemológicas possíveis e não é comum que exista uma única perspectiva teórica que seja capaz de abarcar todas as dimensões do fazer do docente de nível superior, muito menos do desempenho docente em sua inteireza e complexidade. Nesse sentido, a elaboração de uma nova medida justificou-se pelas especificidades encontradas no contexto da IES pesquisada, a partir da sua visão e missão, bem como dos comportamentos requeridos de seus docentes. Segue abaixo a descrição do modelo de competências utilizado na pesquisa, a partir da revisão da literatura.

Tabela 1
Modelo de competências da EBMSP utilizado na pesquisa

Competências	Conteúdo
Atuação técnico-científica	Capacidade de atuar na identificação de tecnologias e proposição de temáticas para a elaboração de pesquisas, cursos, eventos e produções científicas diversas, sendo capaz de identificar, implementar, monitorar, estimular e avaliar todas as etapas necessárias para garantia da eficácia e qualidade dos seus resultados, contribuindo para a disseminação interna e externa dos conhecimentos e/ou produtos desenvolvidos.
Comunicação institucional	Capacidade de implementar as ações que contribuam para a imagem e os processos de comunicação institucional, utilizando-se dos veículos de comunicação internos, contribuindo para a transparência, segurança e fluxo correto das informações e dados.
Desenvolvimento de ações, projetos, programas de pós, pesquisa, extensão e institucionais	Capacidade de colaborar, elaborar, desenvolver, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas de pós-graduação, pesquisa, extensão e institucionais, visando contribuir para o processo de formação, criação de novos conhecimentos, produtos e desenvolvimento sistêmico da IES.
Desenvolvimento profissional	Capacidade de atuar para o desenvolvimento das potencialidades individuais e/ou coletivas, de forma continuada, por meio da busca, aproveitamento e/ou estímulo à aprendizagem e incremento do conhecimento, promovendo a multifuncionalidade.
Foco no cliente	Concentração de esforços na prestação dos serviços aos clientes internos e externos, compreendendo suas reais necessidades, oferecendo soluções com eficácia e prontidão, assegurando a sua satisfação, por meio da atuação pautada na praticidade e simplicidade, contribuindo para o encantamento e a fidelização.
Foco na comunicação	Capacidade de interagir com o outro, transmitindo e/ou recebendo informações de forma eficaz, munido de habilidades para escuta, expressão de ideias, conceitos e orientações com objetividade e clareza, assegurando-se da compreensão dos assuntos tratados; enfoque na transparência, integridade e cumprimento dos padrões éticos e morais para garantia da eficácia da comunicação.
Foco na qualidade	Busca permanente da qualidade dos produtos/serviços comprometendo-se com a implantação e operacionalização de iniciativas voltadas à melhoria contínua da instituição, assegurando o cumprimento das políticas, normas, procedimentos e protocolos vigentes.
Foco em resultado	Capacidade de atuar, utilizando os recursos institucionais e pessoais, de modo a contribuir para o alcance dos objetivos do setor/área/departamento em que se encontra inserido, possibilitando o crescimento institucional por meio da melhoria contínua dos indicadores de desempenho.

Competências	Conteúdo
Gestão de processos acadêmicos	Capacidade de utilizar, atualizar, encaminhar, informar e solicitar instrumentos e procedimentos administrativos diversos, respeitando as normas institucionais, a fim de garantir a adequada operacionalização dos processos, apoiando a coordenação, sempre que necessário, objetivando maior eficiência e qualidade dos resultados do curso.
Gestão da turma	Capacidade de gerir a turma, orientando, motivando, comprometendo e desenvolvendo as potencialidades dos discentes, no âmbito individual e coletivo, de modo a promover o desenvolvimento mútuo e a responsabilização na construção do conhecimento e da formação profissional.
Qualidade de ensino	Capacidade de elaborar, implementar e monitorar as ações destacadas no plano de ensino, estabelecendo recursos e materiais de apoio às aulas, identificando e adequando as práticas pedagógicas e realizando uma efetiva avaliação do discente no âmbito individual e coletivo, sendo capaz de emitir relatórios de desempenho.
Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	Capacidade de interagir de forma empática, colaborativa e flexível, disponibilizando-se a ouvir e acolher as pessoas em suas diferenças, conciliando interesses e possíveis conflitos, comprometendo-se e buscando manter um ambiente de respeito e confiança, em busca do cumprimento das metas e alcance dos objetivos comuns.

Participantes

A amostra de pesquisa contou com 500 professores da EBMSP, Instituição de Ensino Superior (IES) em Salvador, Bahia. Todos os professores preencheram o mesmo instrumento de autoavaliação docente disponibilizado exclusivamente on-line, durante dois anos seguidos (2014 e 2015). Essas avaliações deram origem a uma base de dados secundária composta por dois bancos de dados (BD): Bdauto2014(n=249) e Bdauto2015(n=251). O Bdauto2015 apresenta uma sobreposição de 77,51% dos professores presentes em Bdauto2014. Entretanto, acredita-se que o efeito dessa sobreposição não tenha influência sobre os resultados, uma vez que as autoavaliações aconteceram com um interstício de um ano.

Houve uma predominância de professores dos cursos de medicina (19,0%) e enfermagem (18,2%). Quanto ao gênero, houve predomínio de mulheres (71,2%). O estado civil dos participantes é bastante equilibrado, solteiros (46,6%) e casados (46,4%). A média de idade dos participantes é 57,11 anos (DP= 16, 57), o que caracteriza uma amostra de meia-idade. Quanto à escolaridade, nota-se uma concentração maior de docentes com mestrado (42,2%) e doutorado (34,6%). Em relação às características ocupacionais, 43,4% dos participantes têm jornada de trabalho de 40 horas semanais, 20 horas (18,8%) em regime CLT, e o tempo médio de serviço dos participantes na IES é de 9,23 anos (DP=6,91), com uma

concentração maior de participantes na função de professor assistente (41,2%), que é o professor portador do título de mestre, no mínimo.

Descrição do instrumento de autoavaliação

O instrumento de pesquisa é composto por 34 itens para avaliação do desempenho docente (Tabela 2), descritos sob a forma de comportamentos esperados pela IES, como já dito anteriormente. Todo o instrumento de autoavaliação foi desenvolvido pela área de RH da EBMSp, que submeteu os itens a uma validação semântica com sete coordenadores de curso e a dez professores especialistas convidados pela IES. Para responder cada item do instrumento, os participantes utilizaram uma escala com cinco pontos, variando 1 (insatisfatório) a 5 (domínio). De forma complementar, o instrumento também contemplou questões gerais de caracterização pessoal e ocupacional dos participantes. A definição das 12 competências hipotetizadas, conforme já registrado anteriormente, foi feita com base em revisão de literatura e em análise documental.

Tabela 2
Itens do instrumento de autoavaliação de desempenho docente

Competência	Código	Descrição
Atuação técnico-científica	Atc1	Atuo como pesquisador desenvolvendo projetos de pesquisa com os discentes, divulgando e/ou submetendo a publicação.
	Atc2	Oriento trabalhos de conclusão de curso e/ou participo de bancas examinadoras.
	Atc3	Publico trabalhos técnico-científicos (artigos / capítulos de livro) em revistas, eventos ou outros meios científicos.
Comunicação institucional	Ci1	Acesso e utilizo os recursos disponíveis no portal do professor.
	Ci2	Contribuo para a eficiência da comunicação acadêmica utilizando o ambiente virtual de aprendizagem.
	Ci3	Utilizo e-mail institucional, como forma oficial, para me comunicar com alunos, colegas e coordenadores.
Desenvolvimento de ações, projetos, programas de pós, pesquisa, extensão e institucionais	Dapp1	Atuo na elaboração e/ou implantação dos projetos de extensão e responsabilidade socioambiental com os discentes.
	Dapp2	Elaboro e implanto programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes.
	Dapp3	Participo de comissões técnicas, desenvolvendo ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmico-pedagógicos institucionais).
Desenvolvimento profissional	Dp1	Busco novos conhecimentos através de cursos e/ou leituras (revistas, jornais, internet, redes sociais) mantendo-me atualizado sobre minha área de atuação.

	Dp2	Compartilho conhecimentos e/ou informações relevantes que contribuem para o aprendizado da equipe.
	Dp3	Participo de eventos institucionais.
Foco no cliente	Fc1	Escuto com atenção as necessidades dos alunos e busco solucioná-las com rapidez.
	Fc2	Sugiro mudanças e/ou crio soluções que asseguram o atendimento das necessidades dos clientes internos e externos buscando melhoria do serviço prestado.
Foco na comunicação	Fcom1	Compreendo ideias e orientações com clareza, colocando em prática o que foi combinado.
	Fcom2	Escuto com atenção as críticas sobre minha atuação profissional facilitando o feedback.
	Fcom3	Transmito as informações, de forma clara e objetiva, facilitando a comunicação.
Foco na qualidade	Fq1	Apresento novas ideias e soluções que podem melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido.
	Fq2	Cumpro as políticas, as normas e os procedimentos da instituição com foco na qualidade ao realizar minhas tarefas.
	Fq3	Desenvolvo minhas atividades dentro dos prazos estabelecidos, com foco na qualidade dos produtos e/ou serviços.
Foco no resultado	Fr1	Conheço a missão, visão e os valores institucionais e os relaciono com o desempenho das minhas atividades.
	Fr2	Começo e finalizo as tarefas que estão sob minha responsabilidade respeitando os prazos estabelecidos.
	Fr3	Utilizo os materiais e as ferramentas disponibilizados pela instituição evitando desperdícios.
Gestão de processos acadêmicos	Gpaa1	Cumpro normas estabelecidas e prazos estipulados nas atividades sob minha responsabilidade.
	Gpaa2	Participo das reuniões previstas no curso, contribuindo para o cumprimento das ações nelas definidas.
Gestão da Turma	Gt1	Desenvolvo práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento.
	Gt2	Desenvolvo práticas pedagógicas com os discentes, contribuindo para o clima favorável através da mediação de conflitos.
	Gt3	Realizo o atendimento dos discentes e implemento as ações previstas no plano de ensino.
Qualidade de Ensino	Qe1	Elaboro plano de ensino, contemplando todos os componentes necessários, conforme normas e prazos estabelecidos.
	Qe2	Realizo avaliação periódica e processual dos alunos/turma primando pela imparcialidade.
	Qe3	Utilizo os recursos didáticos e de aprendizagem institucionais explorando suas potencialidades para melhoria do processo de ensino/aprendizagem.
Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	Teri 1	Coopero para a redução de conflitos na minha equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora.
	Teri2	Realizo as atividades sob minha responsabilidade, evitando sobrecarga para outros colegas.
	Teri3	Relaciono-me com os colegas de trabalho respeitando as diferenças, favorecendo um clima de trabalho saudável.

Procedimentos de análise

O presente trabalho envolveu tanto a Análise Fatorial Exploratória (AFE) quanto a Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A literatura afirma que a execução de uma AFC na mesma amostra em que a AFE foi previamente realizada pode gerar um viés nos resultados, uma vez que haverá uma tendência à confirmação do modelo sugerido pela análise exploratória (Aranha & Zambaldi, 2008; Damásio, 2012; Dancey, & Reidy, 2006; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009; Laros & Pasquali, 2005). Segundo recomenda a literatura, os procedimentos de validação foram realizados em dois bancos de dados diferentes. Para a AFE, foi utilizado o BD2014 e, para a AFC, o BD2015. O primeiro subgrupo foi utilizado para a AFE e contou com 249 participantes. A AFC, por sua vez, foi conduzida com o segundo subgrupo, composto pelos demais 251.

Na AFE, foi utilizado o método de extração PAF (Principal Axis Factoring) e rotação oblíqua do tipo Direct Oblimin. Para a estimação do número de fatores, foram analisados o critério da raiz latente (autovalor), o critério do scree plot e a análise paralela de Horn. A interpretação da análise paralela propõe a retenção dos fatores cujos autovalores empíricos sejam superiores àqueles obtidos paralelamente de forma aleatória, com o mesmo tamanho de amostra e número de variáveis. Assim que os autovalores aleatórios forem superiores aos empíricos, não se recomenda mais reter esse fator (Laros & Pasquali, 2005). Para o cálculo dos autovalores aleatórios, foi utilizado o script do software RanEigen.

Para a AFC, empregou-se a Modelagem por Equações Estruturais (MEE). Observou-se a razão do qui-quadrado com os graus de liberdade e foram calculados os seguintes índices de aderência do modelo: Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), GFI (Goodness-of-fit Index) e Tucker-Lewis Index (TLI) que, quanto mais próximos de 1,0, representam uma melhor qualidade do modelo. Além disso, considerou-se o Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), sendo os valores próximos ou inferiores a 0,08 considerados

aceitáveis (Pilati & Laros, 2007; Pilati & Abbad, 2005; Silva, 2006; Vieira & Huppel, 2008). Por fim, para a verificação da confiabilidade interna, foi calculado o coeficiente alpha de Cronbach para cada dimensão, sendo considerados aceitáveis os valores a partir de 0,70 e, de alta confiabilidade, os índices a partir de 0,80 (Dancy & Reidy, 2006; Field, 2009; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). Os dados foram analisados através do software SPSS (Statistical Package for Social Science) e AMOS (Analysis of Moment Structures) versão 23.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na AFE, o KMO alcançado foi de 0,917 e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo ($p < .001$), o que assegurou a adequação da amostra aos dados de pesquisa e a fatorabilidade da matriz (Pasquali, 2005; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). Para a decisão sobre o número de fatores, considerou-se, inicialmente, o critério de raiz latente, que sugeriu a existência de até sete fatores, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3
Fatores encontrados pelo critério da raiz latente autoavaliação

Fatores	Autovalor	% Variância	% Variância Acumulada
1	12,772	37,563	37,563
2	2,882	8,476	46,040
3	1,779	5,233	51,273
4	1,443	4,243	55,516
5	1,219	3,586	59,102
6	1,102	3,241	62,343
7	1,013	2,979	65,323
8	,931	2,738	68,061
9	,868	2,553	70,614
10	,838	2,466	73,079
11	,762	2,241	75,320
12	,717	2,110	77,429
13	,654	1,922	79,352
14	,636	1,869	81,221
15	,570	1,677	82,898
16	,524	1,541	84,439
17	,458	1,348	85,786
18	,440	1,293	87,080
19	,423	1,243	88,323
20	,410	1,205	89,528
21	,382	1,125	90,652
22	,348	1,024	91,677
23	,329	,968	92,645
24	,315	,928	93,572
25	,295	,868	94,440

26	,284	,836	95,276
27	,279	,819	96,095
28	,259	,763	96,858
29	,218	,640	97,498
30	,215	,632	98,130
31	,185	,544	98,674
32	,173	,509	99,183
33	,160	,469	99,652
34	,118	,348	100,000

Após a leitura e análise dos conteúdos dos itens agrupados em cada um dos sete fatores sugeridos por esse critério, constatou-se a impossibilidade de interpretá-los de forma satisfatória. Partiu-se, portanto, para a observação dos resultados do scree plot e da análise paralela. O scree plot, apresentado na Figura 1, indica a presença de até quatro fatores, o que sugere uma estrutura mais enxuta do que a prevista no modelo teórico com 12 competências que originou a escala.

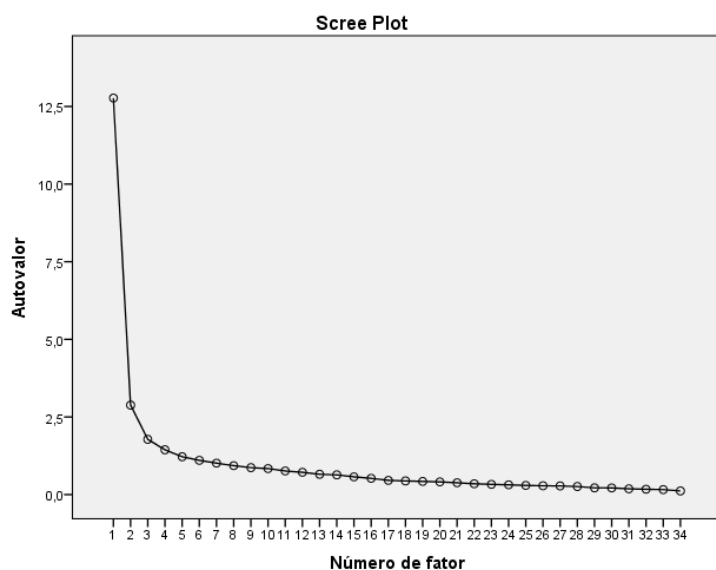


Figura 2. Scree Plot da análise fatorial exploratória autoavaliação

Esse número de fatores também foi encontrado com a análise paralela de Horn e os resultados sinalizam a presença de quatro fatores, conforme demonstrado na Tabela 4.

Tabela 4

Análise paralela de Horn – comparação entre autovalores empíricos e aleatórios autoavaliação

Autovalores	1	2	3	4	5	6	7
Aleatório	1,774	1,671	1,597	1,526	1,467	1,415	1,370
Empírico	12,996	3,095	2,085	1,658	1,341	1,007	0,953

Número de itens 34; n= 249.

A Tabela 5, encontram-se as cargas fatoriais da solução com quatro fatores.

Tabela 5

Cargas fatoriais da solução com quatro fatores

Descrição do Item	F1	F2	F3	F4
Utilizo os recursos didáticos e de aprendizagem institucionais explorando suas potencialidades para melhoria do processo de ensino/aprendizagem.	,603			
Desenvolvo práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento.	,582			
Implanto programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes.	,577			
Conheço a missão, visão e os valores institucionais e os relaciono com o desempenho das minhas atividades.	,554			
Transmito as informações de forma clara e objetiva, facilitando a comunicação.	,515			
Atuo na elaboração e/ou implantação dos projetos de extensão e responsabilidade socioambiental com os discentes.	,503			
Atuo como pesquisador desenvolvendo projetos de pesquisa com os discentes, divulgando e/ou submetendo a publicação.		,855		
“Publico” trabalhos técnicos científicos (artigos / capítulos de livro) em revistas, eventos ou outros meios científicos.		,812		
Oriento trabalhos de conclusão de curso e/ou participo de bancas examinadoras.		,616		
Relaciono-me com os colegas de trabalho respeitando as diferenças, favorecendo um clima de trabalho saudável.			,931	
Coopero para a redução de conflitos na minha equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora.			,927	
Realizo as atividades sob minha responsabilidade evitando sobrecarga para outros colegas.			,738	
Finalizo as tarefas que estão sob minha responsabilidade respeitando os prazos estabelecidos.				,750
Desenvolvo minhas atividades dentro dos prazos estabelecidos, com foco na qualidade dos produtos e/ou serviços.				,749
Cumpro normas estabelecidas e prazos estipulados nas atividades sob minha responsabilidade.				,722
Número de itens	6	3	3	3
Alpha de Cronbach	0,76	0,83	0,90	0,82

Como pode ser observado, essa estrutura de quatro fatores permitiu a interpretação, visto que as variáveis se agruparam, por significado teórico e semelhança semântica, não se confirmando a expectativa inicial de 12 fatores. O primeiro fator agrupou seis itens referentes à capacidade de comunicação com os alunos, bem como a capacidade de gerir a turma em suas atividades com foco direcionado para a qualidade do ensino ministrado e do resultado que precisa ser alcançado durante as aulas. O conjunto de itens que integram esse fator pode ser resumido como *competência didática*. O segundo fator agrupou três itens referentes à atuação técnico-científica. O terceiro, agrupou três itens com conteúdo referente à capacidade de interagir de forma empática, colaborativa e flexível. O conjunto de itens que integram esse fator

pode ser resumido como *trabalho em equipe e relacionamento interpessoal*. Por último, o quarto fator apresentou três itens referentes às obrigações normativas e de prazo exigidas pela instituição, sendo denominado cumprimento de normas e prazos. Apesar de as dimensões dois, três e quatro apresentarem apenas três itens, sabe-se que é o limite recomendado pela literatura e esses fatores se sustentam empiricamente, uma vez que as consistências internas apresentadas revelam-se adequadas (Fator 2, $\alpha = 0,83$; Fator 3, $\alpha = 0,90$ e Fator 4, $\alpha = 0,82$). A solução com quatro fatores sustenta-se de forma teórica e também empírica, uma vez que sua consistência geral revelou-se aceitável ($\alpha = 0,85$). Buscando aumentar a qualidade psicométrica do instrumento de autoavaliação sem que houvesse perda de conteúdo semântico, optou-se por excluir todos os itens que contribuíram para mais de um fator, bem como aqueles que não alcançaram cargas fatoriais acima de 0,50 em nenhum fator (Hair Jr., Anderson, Tatham & Black, 2009). Em conjunto, os quatro fatores foram responsáveis por 28,34% da variância explicada.

A partir dos resultados alcançados pelas AFEs, considerou-se que a solução com quatro fatores foi a que apresentou uma estrutura mais adequada teórica e empiricamente. Uma vez concluída a etapa exploratória, passou-se para a AFC, etapa na qual se buscou verificar se o modelo tetrafatorial é, de fato, o que melhor representa o desempenho docente na realidade testada. Para isso, a partir das soluções encontradas na AFE, quatro modelos alternativos foram comparados: um modelo com cinco fatores, um com seis e um com sete. Todos os modelos seguiram as soluções encontradas nas AFEs. Os principais índices de ajustes de cada um dos modelos encontram-se na Tabela 6.

Tabela 6
Índices de ajuste dos modelos de autoavaliação

Modelos	X ² /GL	GFI	CFI	NFI	TLI	BIC	RMSEA (I.C. 90%)
4 fatores	3,369	0,869	0,894	0,858	0,868	481,632	0,098 (0,085-0,110, p<0,01)
5 fatores	2,522	0,843	0,914	0,866	0,897	679,776	0,078(0,069-0,088, p<0,001)
6 fatores	2,192	0,879	0,925	0,871	0,909	696,353	0,069 (0,060-0,078, p<0,01)
7 fatores	2,642	0,803	0,876	0,816	0,855	1137,776	0,081(0,074-0,081, p<0,01)

À primeira vista, o que se nota é que o modelo alternativo com seis fatores apresenta melhores índices que o modelo com quatro fatores, o que leva à suposição inicial de que esse é o que melhor representa a estrutura fatorial da escala de desempenho docente. Esse modelo diferencia-se do modelo tetrafatorial trazendo seis novos itens com conteúdo referente a desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa que formam um quinto fator (DAPP1 – “Atuo na elaboração e/ou implantação dos projetos de extensão e responsabilidade socioambiental com os discentes”, “DAPP2 – Elaboro e implanto programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes, DAPP3 – “Participo de comissões técnicas, desenvolvendo ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmico-pedagógicos institucionais) e itens referentes a comunicação institucional que formam o sexto fator (“GPA2 – Participo das reuniões previstas no curso, contribuindo para o cumprimento das ações nelas definidas”, DP3 – “Participo de eventos institucionais” e CI3 – “Utilizo e-mail institucional, como forma oficial, para me comunicar com alunos, colegas e coordenadores”).

Sendo assim, a análise cuidadosa das correlações estabelecidas entre as dimensões na Tabela 7, não deixa dúvidas sobre a validade discriminante entre os fatores, uma vez que não foram encontradas associações extremamente elevadas entre si, o que configura um importante indicativo de não haver sobreposição. Destaca-se, ainda, que o Fator 3 – Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal apresentou correlação negativa com os demais fatores e que não foi encontrado nenhum suporte teórico na literatura pesquisada que justifique esse achado.

Tabela 7
Correlações estimadas entre os fatores do modelo com seis fatores autoavaliação

Fatores	1	2	3	4	5	6
1. Didática	1,00					
2. Atuação técnico-científica	,24	1,00				
3. Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	-,60	-,28	1,00			
4. Cumprimento de normas e prazos	,47	,15	-,44	1,00		
5. Comunicação institucional	,38	,27	-,31	,37	1,00	
6. Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	,34	,43	-,23	,20	,40	1,00

A observação das cargas fatoriais alcançadas no modelo hipotético especificado (Figura 2) não revela itens com cargas fatoriais inferiores a 0,50, o que é recomendado pela literatura para um bom ajuste na AFC. Nesse sentido, não existem itens que podem ser excluídos para fins de ajuste no modelo. Passou-se, então, à verificação dos índices de modificação sugeridos pelo AMOS, para os parâmetros de ajuste do modelo (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009).

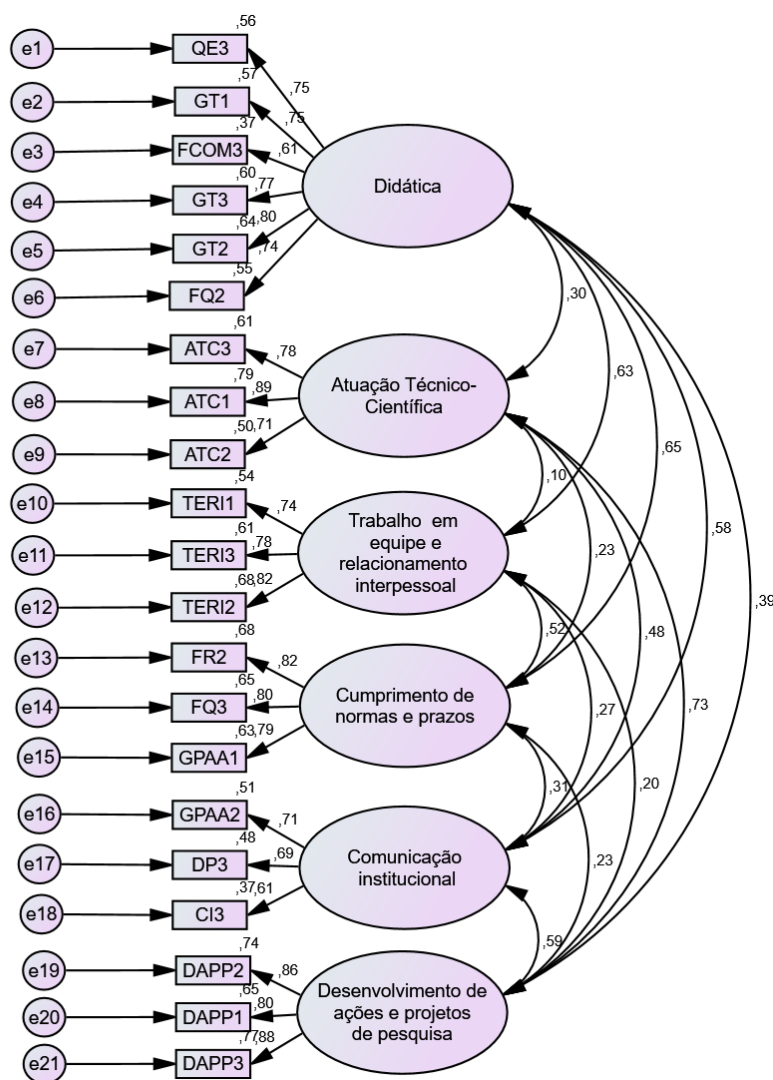


Figura 3. Cargas fatoriais do modelo com seis fatores autoavaliação

No total, foram inseridos três novos parâmetros entre os erros dos seguintes itens: 1. GT1 – “Desenvolvo práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento” e QE3 – “Desenvolvo práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento”; 2. GT1 e GT3 – “Utilizo e-mail institucional, como forma oficial, para me comunicar com alunos, colegas e coordenadores” e 3. TERI 1 – “Coopero para a redução de conflitos na minha equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora.” e TERI3 – “Relaciono-me com os colegas de

trabalho respeitando as diferenças, favorecendo um clima de trabalho saudável”. O modelo reespecificado encontra-se apresentado na Figura 3.

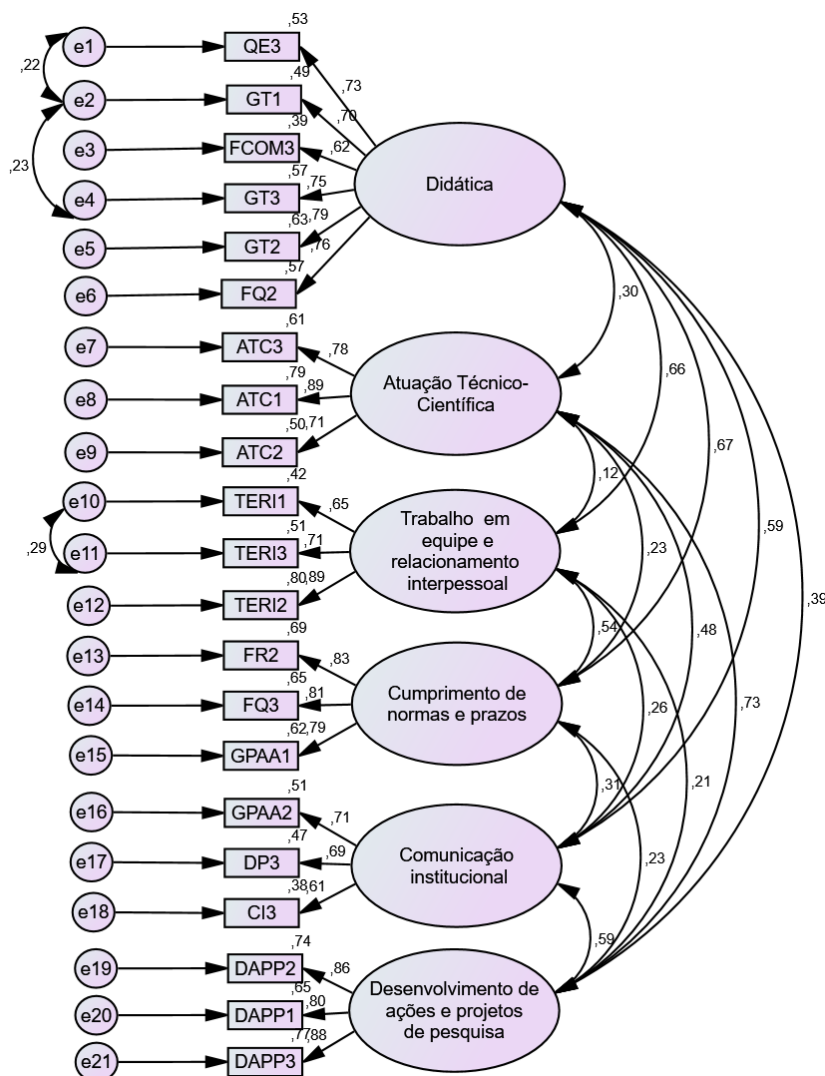


Figura 4. Modelo de seis fatores reespecificado e suas cargas fatoriais autoavaliação

Após a realização da modificação apresentada, os novos índices de ajuste do modelo de seis fatores revelaram-se satisfatórios ($X^2/gf = 2,075$; $GFI = 0,89$; $CFI = 0,93$; $TLI = 0,92$; $BIC = 686,426$; $RMSEA = 0,06(0,05-0,07, p < .01)$). Considerando-se tais indicadores, procedeu-se à análise da consistência interna da versão final da escala através do alpha de Cronbach. Na Tabela 8, são demonstrados os índices de consistência interna, o percentual de variância explicada, os autovalores e o número de itens de cada um dos seis fatores do instrumento final

de autoavaliação. De forma geral, todas as consistências internas foram superiores a 0,70. Destaca-se que o resultado do Fator 3 – Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal – obteve o melhor índice de consistência interna ($\alpha = 0,90$). Em conjunto, os seis fatores foram responsáveis por 38,17% da variância explicada.

Tabela 8
Instrumento de autoavaliação docente

	Itens do instrumento	F1	F2	F3	F4	F5	F6	h²
1.	Utiliza os recursos didáticos e de aprendizagem institucionais explorando suas potencialidades para melhoria do processo de ensino/aprendizagem.	,658						0,56
2.	Desenvolve práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento.	,646						0,68
3.	Transmite as informações de forma clara e objetiva, facilitando a comunicação no setor.	,631						0,66
4.	Realiza o atendimento dos discentes e implementa ações previstas no plano de ensino, reduzindo as dúvidas.	,603						0,69
5.	Desenvolve práticas pedagógicas com os discentes, contribuindo para o clima favorável através da mediação de conflitos.	,564						0,64
6.	Cumprir as políticas, as normas e os procedimentos da instituição com foco na qualidade ao realizar suas tarefas.	,546						0,68
7.	Publica trabalhos técnico-científicos (artigos / capítulos de livro) em revistas, eventos ou outros meios científicos.		,867					0,63
8.	Atua como pesquisador dentro de sua área de especialidade, desenvolvendo projetos de pesquisa com os discentes, divulgando e/ou submetendo a publicação.		,833					0,67
9.	Orienta trabalhos de conclusão de curso e/ou participa de bancas examinadoras.		,554					0,47
10.	Coopera para a redução de conflitos na sua equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora.			,928				0,78
11.	Relaciona-se com os colegas de trabalho respeitando as diferenças, favorecendo um clima de trabalho saudável.			,889				0,76
12.	Realiza as atividades sob sua responsabilidade, evitando sobrecarga para outros colegas.			,705				0,70
13.	Inicia e finaliza as tarefas que estão sob sua responsabilidade, respeitando os prazos estabelecidos.				,721			0,54
14.	Desenvolve suas atividades dentro dos prazos estabelecidos, com foco na qualidade dos produtos e/ou serviços.				,711			0,66
15.	Cumprir normas estabelecidas e prazos estipulados nas atividades sob sua responsabilidade.				,702			0,61
16.	Participa das reuniões previstas no curso, contribuindo para o cumprimento das ações nelas definidas.					,618		0,48
17.	Utiliza e-mail institucional, como forma oficial, para se comunicar com alunos, colegas e coordenadores.					,601		0,43
18.	Participa dos eventos institucionais.					,588		0,50
19.	Elabora e implanta programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes.						,725	0,60
20.	Atua na elaboração e/ou implantação dos projetos de extensão e responsabilidade socioambiental com os discentes.						,693	0,52

21. Participa de comissões técnicas, desenvolve ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmico-pedagógicos institucionais. ,622 0,52

Autovalor	12,77	2,88	1,77	1,44	1,21	1,10
% Variância Explicada	9,39	4,28	7,84	6,19	5,40	5,07
Número de Itens	6	3	3	3	3	3
Alpha de Cronbach	0,88	0,82	0,90	0,82	0,80	0,70

Para tal análise, foram comparadas, também, as consistências internas dos dois bancos de dados (2014 e 2015), independentemente, sendo os resultados considerados satisfatórios (Tabela 9), visto que os alfas apresentados foram iguais ou superiores a 0,70.

Tabela 9

Comparação dos índices de consistência interna da escala de autoavaliação nos bancos de 1 e 2

Banco	Geral 20 itens	F1 5 itens	F2 3 itens	F3 3 itens	F4 3 itens	F5 3 itens	F6 3 itens
Banco 1 - 2014			0,82	0,90	0,82	0,80	0,70
Banco 2 - 2015			0,83	0,82	0,85	0,88	0,70

Uma vez reunidas evidências de validade para o modelo em amostras heterogêneas, optou-se pela análise comparativa dos índices de ajuste em duas subamostras específicas (Tabela 10). A primeira foi composta pelos participantes com tempo de empresa menor ou igual a cinco anos e a segunda com participantes com mais de 10 anos de empresa. Tal decisão pautou-se na consideração de que, segundo a literatura, o tempo médio de trabalho na organização apresenta relação direta e positiva com os resultados de desempenho, evidenciando que a experiência profissional contribui significativamente para o incremento de resultados na organização (Macedo, 2007).

Tabela 10

Índices de ajuste dos grupos comparativos da autoavaliação

Grupos	N	X ² /GL	GFI	CFI	NFI	TLI	BIC	RMSEA (I.C. 90%)
Até 10 anos	129	1,742	0,836	0,911	0,818	0,889	595,730	0,07 (0,06-0,09)
Mais de 10 anos	122	1,622	0,831	0,927	0,833	0,909	572,015	0,07 (0,05-0,08)

Com base nos principais índices de ajuste, percebe-se que o modelo revelou-se apropriado, tanto para representar o desempenho daqueles docentes que possuem menos experiência (menos de 10 anos de atuação docente) quanto daqueles com maior experiência

(mais de 10 anos). Tais resultados podem ser interpretados como evidências complementares da qualidade do modelo, sendo ele adequado e generalizável para diversos tipos de experiência docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo disponibiliza para a comunidade acadêmica um instrumento com propriedades psicométricas bastante satisfatórias para a autoavaliação das competências docentes do ensino superior. A proposta foi desenvolvida e validada entre docentes de uma instituição superior privada e pode ser base para estudos que ampliem a sua validade a outros contextos institucionais, privados e públicos. Trata-se de um instrumento que pode embasar políticas específicas voltadas para o desenvolvimento, reconhecimento e recompensas dos docentes, inserindo-se no conjunto das práticas de recursos humanos da IES. E, simultaneamente, fornecer insumos para o processo de autoavaliação institucional a que todas as IES estão obrigadas a desenvolver no âmbito do SINAES.

A partir de um modelo que incorporou competências largamente citadas pela literatura, realizou-se, de início, uma análise fatorial exploratória, procurando-se revelar padrões de correlações entre essas competências e verificar a existência de dimensões a elas subjacentes. A estrutura inicial de 12 fatores, utilizada na construção da escala, não se confirmou em nenhuma das análises realizadas. Na análise fatorial exploratória, a estrutura de quatro fatores revelou-se mais adequada e interpretável. No entanto, na análise fatorial confirmatória, pôde-se verificar que a solução com a extração de seis fatores revelou-se mais compatível, apresentando cargas fatoriais cabíveis e índices de ajustes satisfatórios no modelo. Os fatores que emergiram são teoricamente consistentes e se reportam a diferentes dimensões do desempenho docente que aparecem na literatura.

Um importante limite do instrumento está no fato de ele ter sido construído e validado para o contexto específico de apenas uma IES privada, o que requererá estudos complementares para avaliar a sua adequação para outras IES de naturezas distintas. Entretanto, acredita-se que essa limitação, embora possa restringir os resultados, não invalida a presente investigação. Além disso, não há garantia absoluta de que os julgamentos realizados pelos participantes representem indicadores confiáveis da expressão de competências no trabalho já que estimativas baseadas em autorrelato podem conter imprecisões, erros de halo e vieses. A autoavaliação, no entanto, integra quaisquer processos de avaliação de desempenho em contextos organizacionais, e a estratégia para controlar os possíveis vieses existentes é articular com processos de heteroavaliações. Em relação ao instrumento propriamente dito, vale destacar a necessidade de se rever a escala utilizada para o docente avaliar o quanto apresentava cada competência. Utilizou-se uma escala de proficiência (de insatisfatório a domínio), o que seria mais adequado para avaliar proficiência. Há, no entanto, a se considerar que os descritores do instrumento foram construídos seguindo a lógica de comportamentos que pudessem ser observados através de verbos e objetos de ação, tornando mais adequado o uso de uma escala que utilize a frequência (Carbone, Brandão & Leite, 2009; Günther, 2003).

Acredita-se que essas limitações, embora possam restringir o alcance dos resultados, não invalidam a presente investigação. Os resultados apresentados evidenciaram indicadores psicométricos confiáveis, de forma que a escala de medida desenvolvida pode ser utilizada com razoável segurança, tanto para conduzir novas investigações empíricas quanto para orientar intervenções organizacionais, em especial no que se refere a gestão do desempenho docente e a identificação da necessidade do desenvolvimento de competências. Considerando a existência de poucos estudos empíricos sobre competências docentes e avaliação de desempenho docente (Grohmann & Ramos, 2012; Avalos, 2011; Pereira, Loiola & Gondim, 2016), espera-se que os

resultados apresentados por este estudo, sobretudo as fontes de evidência de validade apontadas para a escala elaborada, possa ensejar a realização de novas pesquisas sobre o tema.

ESTUDO 2: HETEROAVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE UMA ESCALA DE MENSURAÇÃO

INTRODUÇÃO

Desde o fim da década de 1980, observa-se que as políticas educacionais brasileiras têm dado importância à avaliação institucional e incentivado a implementação de processos internos de avaliação do desempenho docente, geralmente conduzidos por profissionais da área de gestão de pessoas. Segundo Farinelli e Vasconcelos (2006), a crescente busca pela educação superior eleva também a preocupação com a qualidade do ensino oferecido aos alunos e ainda justifica a preocupação com as competências docentes e a sua avaliação (Gomes e Borges, 2008). Além disso, tem-se questionado amplamente o verdadeiro papel do professor diante da necessidade de desenvolvimento de seus alunos. Sabe-se que, para ensinar, é preciso ter um vasto conjunto de saberes e competências, que pode ser denominado conhecimento profissional ou competências individuais docentes. Essas competências são postas em “xeque”, bem como a qualificação do professor. Nesse sentido, a qualidade do trabalho docente é questionada e passível de ser avaliada por sistemas formais de desempenho. Pereira, Loiola e Gondim (2016) afirmam que o desempenho de um professor é influenciado pelo contexto educacional em que ele se insere, impondo novos desafios e exigências em termos de competências e processos de aprendizagem.

Os sistemas de avaliação de desempenho guardam estreita relação com as funções de treinamento, desenvolvimento e educação profissional relacionadas à área de recursos humanos e à gestão de pessoas, sendo tal relação essencial para a dinâmica de qualificação das instituições educacionais e, até mesmo, para os sistemas de educação superior.

Danielson e McGreal (2000) afirmam que, por décadas, a avaliação de desempenho vem sendo usada tanto para fins de garantia de qualidade (somativa) quanto de aprendizagem

profissional (formativa). A avaliação formativa consiste na coleta e feedback de informação, de uma forma sistemática, durante o processo de avaliação, tendo como objetivo final a melhoria do processo. A somativa, está baseada no mérito ou valor a um processo concluído ou resultado alcançado, sendo utilizada para selecionar e atribuir responsabilidades (Neves, 2010).

De acordo com Bernardin e Beaty (1984), tradicionalmente, a avaliação de desempenho é realizada por um superior hierárquico que avalia seus subordinados com escalas compostas por uma série de critérios, muitas vezes bastante subjetivos. Tais escalas têm sido criticadas pelos pesquisadores pela ausência de critérios claros e objetivos para o avaliado e por serem instrumentos sem qualidade psicométrica (Abbad, Lima, & Veiga, 1996). A utilização desses instrumentos inadequados conduz o processo de avaliação a muitos erros e injustiças, comumente encontrados na literatura (Landy & Farr, 1980). Os erros especificamente relacionados com a heteroavaliação realizada pelo superior hierárquico estão relacionados à leniência ou superavaliação. A superavaliação ocorre quando todos os avaliados, sem distinção, recebem a mesma avaliação. Como forma de atenuar o erro na avaliação de desempenho, a literatura recomenda o treinamento do avaliador como principal medida corretiva e o aumento da qualidade psicométrica dos instrumentos de avaliação. Abbad, Lima e Veiga (1996) sinalizam que o chefe, quando bem treinado, é o avaliador mais eficiente ao utilizar escalas baseadas em comportamento e, se ele tiver oportunidade de observar com frequência o desempenho do avaliado, os erros diminuem substancialmente. Nessa mesma direção, Kozlowski e Kirsch (1987) indicam que as heteroavaliações realizadas por avaliadores que conhecem bem as tarefas do avaliado são mais precisas. Os autores afirmam que os esquemas de similaridade conceitual semântica dos avaliadores servem para guiar e restringir a covariância dimensional no processo de julgamento de classificação.

Tradicionalmente, na área de gestão de pessoas, encontra-se também a utilização de escalas de heteroavaliação nos estudos que versam sobre as necessidades de treinamento,

desenvolvimento e impacto do treinamento (Meneses & Abbad, 2003; Mourão & Borges-Andrade, 2005; Magalhães, 2001; Tamayo, 2006; Brandão, 2007). Esses estudos utilizam, geralmente em sua grande maioria, um formato de heteroavaliação, em que o superior imediato realiza a avaliação. De Freitas (2005) indica que os estudos em avaliação de treinamento, no nível de comportamento no cargo, geralmente utilizam dados coletados com o uso de questionários de auto e heteroavaliação, respondidos pelos participantes do treinamento e seus superiores. A partir desses autores já citados, sabe-se que, avaliar as contribuições do treinamento para a melhoria do desempenho das pessoas treinadas tem sido tema frequente na literatura. Nesse sentido, a heteroavaliação de desempenho possui estreitas relações com as necessidades de aprendizagem individual (Bastos, 1991; Abbad, Freitas & Pilati, 2006). Pereira, Loiola e Gondim (2016) definiram a aprendizagem individual como processo de aquisição de competências, tudo o que é aprendido pode ser percebido na observação do desempenho do indivíduo, pois, enquanto a aprendizagem é o meio pelo qual o indivíduo adquire competências, o desempenho seria a manifestação concreta dessas competências.

A partir da revisão de literatura realizada por Avalos (2011), pode-se verificar que a produção de conhecimento científico sobre competência e desempenho docente ainda pode ser considerada escassa. Especificamente para este estudo, somente um artigo foi encontrado sobre a heteroavaliação docente sob a ótica do coordenador de curso (Huet, Figueiredo, Abreu, Oliveira, Costa, Rafael e Vieira, 2011). Habitualmente, encontramos na literatura o aluno avaliando o professor (Husbands, 1998; Crumbley & Fliedner, 2002; Langbein, 1994; Marsh & Roche, 1997).

Estudos sobre heteroavaliação

A área de pesquisa sobre treinamento e seus impactos no desempenho do trabalho possuem uma tradição de articular auto e heteroavaliação. Embora não sejam, especificamente, estudos sobre avaliação de desempenho, tais pesquisas contribuem para mostrar a importância da heteroavaliação de forma articulada com processos de autoavaliação. Oliveira-Castro, Lima & Veiga, 1996 descrevem a implantação de um modelo de avaliação de desempenho em um órgão da administração pública federal, que envolve dois tipos de avaliação: a heteroavaliação e a autoavaliação. De acordo com as autoras, na autoavaliação, o próprio servidor aferiu seus níveis de desempenho, enquanto na heteroavaliação, a chefia imediata do avaliado foi responsável pela atribuição de escores em cada item ou incidente constante do instrumento. Para elaboração do instrumento, foi utilizada uma variante da técnica dos incidentes críticos para composição dos indicadores de desempenho que resultou em 70 fichas de avaliação contendo, em média, 40 incidentes de desempenho para toda a organização, de modo que, para cada posto de trabalho, houvesse uma ficha específica. O instrumento era respondido com uma escala tipo likert de 5 pontos.

Magalhães e Borges Andrade (2001) realizam um estudo sobre auto e heteroavaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento, em que o instrumento utilizado é composto por 34 itens, dos quais 11 deles avaliam o conhecimento, 15 avaliam as habilidades e, oito, as atitudes. O questionário de heteroavaliação foi respondido pelos supervisores imediatos. Esses autores relatam a inexistência de estudos nacionais e a existência de poucos internacionais que comparem a autoavaliação com a *heteroavaliação*. Em sua pesquisa, esses autores definiram a *heteroavaliação* como a avaliação feita pelo supervisor do sujeito avaliado. Adicionalmente, ressaltam a importância da realização de estudos que levem em conta essa perspectiva (heteroavaliação) e ainda sinalizam que, de acordo com a literatura, a inconsistência entre autoavaliação e avaliação pelo supervisor pode ser esperada porque cada avaliador possui uma

perspectiva única e “focaliza diferentes facetas do desempenho no trabalho” (McEnery & McEnery, 1987; Stanley & Shockley-Zalabak, 1986).

Meneses e Abbad (2003), em um estudo sobre preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho, utilizam um instrumento de heteroavaliação (chefia e colegas de trabalho) validado psicometricamente através da análise fatorial, composto por 12 itens, com um índice de consistência interna de 0,88. Após um mês de treinamento, os participantes, chefias e colegas de trabalho recebiam, via correio eletrônico, os instrumentos de autoavaliação de impacto e suporte à transferência percebido pelos participantes e, no caso da heteroavaliação, percebido pelas chefias e pelos colegas de trabalho.

Bastos, Fernandes e Viana (1999) realizaram um estudo sobre desenvolvimento de competências e aprendizagem organizacional utilizando um programa de desenvolvimento (“Cuidar-se para cuidar”) em uma organização de saúde privada, com a equipe técnica e membros da organização (enfermeiros, coordenadores de grupos de trabalho, fisioterapeutas, médicos, entre vários outros profissionais). Os autores utilizaram dois instrumentos: um de autoavaliação e outro de heteroavaliação. O instrumento de heteroavaliação foi formulado a partir do instrumento de autoavaliação e composto da avaliação dos resultados no plano pessoal/organizacional da avaliação dos resultados do programa, nos valores e nas metas organizacionais, e da avaliação do impacto do programa na produtividade do participante. O instrumento incorporou também cinco itens que visam a autoavaliação da chefia imediata sobre o apoio dado ao participante para empregar as aprendizagens adquiridas no programa. Dessa forma, os dados da autoavaliação do participante passam a fornecer um parâmetro externo para balizar a heteroavaliação realizada pelas chefias. Os autores indicam a heteroavaliação como uma fonte de informação indispensável para balizar os resultados da autoavaliação, tendo-se escolhido o gestor da equipe como a pessoa indicada para avaliar alguns dos produtos esperados pelo programa.

Mourão e Borges Andrade (2005) realizaram uma pesquisa durante dois anos, com coleta de dados antes e depois da realização de um programa de treinamento. Os autores avaliaram o impacto no comportamento no cargo, a partir da aplicação de instrumentos de autoavaliação e heteroavaliação, validados com quatro fontes de avaliação para cada sujeito, a saber: o próprio treinado, sua chefia imediata, um colega e um cliente. De acordo com os autores, a percepção dos diferentes avaliadores confirmou o impacto no comportamento no cargo e os grupos experimentais conseguiram maior mudança organizacional e valor final que o grupo de controle.

Freitas e Borges Andrade (2004) realizaram um estudo para identificar os efeitos do treinamento nos desempenhos dos indivíduos e da organização. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários de auto e heteroavaliação respondidos pelos treinados. O instrumento de autoavaliação era composto por questões fechadas e abertas, divididas em cinco partes: a) dados demográficos; b) avaliação da necessidade e do grau de utilização da aprendizagem no trabalho, utilizando-se uma escala de concordância de 1 a 6 pontos, na qual 1 = “discordo totalmente” e 6 = “concordo totalmente”. Adicionalmente, foram solicitadas as razões da não utilização; c) percepção sobre o impacto de treinamento no trabalho, tendo os 27 itens sido avaliados com uma escala de 10 pontos, na qual 1 = “nenhuma contribuição” e 10 = “contribuição muito grande”; d) percepção sobre suporte à transferência de treinamento, formado por 10 itens que foram avaliados com uma escala de concordância de 10 pontos, na qual 1 = “não concordo” e 10 = “concordo totalmente”; e) percepção sobre o impacto de treinamento no desempenho da organização, formada por 26 itens, avaliada com a mesma escala utilizada na parte “c”. O questionário de heteroavaliação foi composto pelas partes “c” e “e” do questionário de autoavaliação e respondido pelos pares ou pelo superior imediato do indivíduo treinado. De acordo com os autores, buscou-se maior fidedignidade dos resultados apresentados com o uso de dois diferentes tipos de fontes de avaliação.

Borman, White e Dorsey (1995), em um estudo realizado com 631 soldados do exército americano, relatam que as avaliações feitas por pares sofreram maior impacto das características pessoais do avaliado do que de fatores relativos à sua proficiência na execução das tarefas, se comparadas com as heteroavaliações feitas pelos supervisores. Os autores indicam um índice de consistência de 0,65 para as heteroavaliações realizadas pelos supervisores e 0,51 para a avaliação realizada pelos pares. Os resultados dos modelos da heteroavaliação realizada pelo supervisor, bem como das avaliações realizadas pelos pares mostraram que a habilidade, o conhecimento e a proficiência do avaliado representaram 13% da variância nas classificações de desempenho realizada pelos supervisores e 7% para as avaliações realizadas pelos pares. Cinco instrumentos foram utilizados na pesquisa: um teste de habilidade cognitiva, um de conhecimentos gerais, um de conhecimentos específicos da função, um de características interpessoais e uma escala de desempenho baseada em comportamentos.

Riggio e Cole (1992) propõem um modelo de heteroavaliação realizada pelos chefes e pelos pares, como forma de melhorar a qualidade do processo avaliativo de um corpo de bombeiros do estado da Califórnia. A avaliação foi realizada com 261 profissionais, sendo 12 oficiais e 76 supervisores. O instrumento de avaliação era composto por 10 dimensões (produtividade, planejamento e organização, delegação, desenvolvimento do funcionário, liderança, avaliação do desempenho, supervisão, tomada de decisão, decisão diante do fogo e decisão diante de emergência médica. A escala utilizada para responder as perguntas era composta de 5 pontos, variando de 1(insatisfatório) a 5(satisfatório). Os autores indicam que as autoavaliações tendem a ser mais lenientes, produzem mais vieses e são mais passíveis de produzirem mais erros, se comparadas com as heteroavaliações. A pesquisa também investigou as correlações existentes entre as avaliações realizadas pelos chefes e pelos pares. Os resultados indicaram correlação que variavam de $r=0,35$ a $r=0,81$.

O modelo proposto para a heteroavaliação

De acordo com Kinpara e Laros (2014), nas últimas décadas, as organizações têm demonstrado interesse por escalas para lhes auxiliar no diagnóstico de situações encontradas em seu ambiente de trabalho. Acredita-se que, por meio desses instrumentos, os gestores podem tomar decisões e desenhar intervenções para melhoria do desempenho de seus funcionários. A escala de heteroavaliação foi construída com a finalidade de avaliar o desempenho de docentes sob a perspectiva de seus superiores imediatos (coordenadores de curso). Seguindo parâmetros estabelecidos pela análise documental (Brasil, 2002) e pela mesma revisão de literatura do Estudo 1, procurou-se identificar e descrever 12 competências relevantes ao desempenho de docentes de uma IES (Chissolucombe, Silva e Miranda, 2012; De Bem, Lanzer, Tambosi Filho, Sanchez e Junior, 2011; Gomes e Borges, 2008; Grohmann e Ramos, 2012; Rezende, Souza, Miranda e Leal, 2015; Souza, Nassif, Hanashiro e Torres, 2010; Kühl, Maçaneiro, da Cunha e da Cunha, 2013; Pereira, 2007). Esse estudo segue com o método em que são relatados os procedimentos utilizados para desenvolvimento da escala de heteroavaliação docente.

MÉTODOS

Participantes

A amostra de pesquisa contou com 1.210 heteroavaliações docentes realizadas por oito coordenadores da EBMS, Instituição de Ensino Superior (IES) em Salvador, Bahia. Todos os coordenadores preencheram o instrumento de avaliação, exclusivamente via web, durante dois anos seguidos (2014 e 2015). Essas avaliações resultaram em uma base de dados secundária composta por dois bancos de dados (BD): Bdhetero2014 (n=623) e Bdhetero2015(n=587). Os bancos, de forma geral, apresentaram uma sobreposição de 87,05% dos professores presentes em Bdhetero (2014). Entretanto, acredita-se que o efeito dessa sobreposição não tenha

influência sobre os resultados, uma vez que as autoavaliações aconteceram com um interstício de um ano.

Houve uma predominância de professores dos cursos de medicina (30,4%) e odontologia (16,3%). Quanto ao gênero, houve predomínio de mulheres (62,6%). O estado civil dos participantes é bastante equilibrado, solteiros (41,7%) e casados (49,6%). A partir da idade dos participantes, é possível afirmar que se trata de uma amostra não jovem, com média de idade dos participantes de 45,7 anos (DP= 10,25). Quanto à escolaridade, nota-se um equilíbrio entre docentes com mestrado (42,2%) e doutorado (34,6%). Em relação às características ocupacionais, 40,8% dos participantes têm jornada de trabalho de 40 horas semanais e 20 horas (24,0%) em regime CLT e o tempo médio de serviço dos participantes na IES é de 10,34 anos (DP=7,26).

Descrição do instrumento de heteroavaliação

Conforme já dito anteriormente, os 34 itens da escala de heteroavaliação (Tabela 1) abrangem o mesmo conteúdo da escala de autoavaliação (Estudo1), adequando-se apenas os sujeitos das frases de acordo com a modalidade de aplicação. Todo o instrumento de heteroavaliação foi desenvolvido pela área de RH da EBMSP, que submeteu os itens a uma validação semântica com sete coordenadores de curso e a dez professores especialistas convidados pela IES. Para responder cada item do instrumento, os participantes utilizaram uma escala com cinco pontos, variando de 1 (insatisfatório) a 5 (domínio). De forma complementar, o instrumento também contemplou questões gerais de caracterização pessoal e ocupacional dos participantes. A definição das 12 competências hipotetizadas, como já registrado anteriormente, foi feita com base na revisão de literatura.

Tabela 1
Itens do instrumento de heteroavaliação de desempenho docente

Competência	Conteúdo	Item
ATC - Atuação técnico-científica	Capacidade de atuar na identificação de tecnologias e proposição de temáticas para a elaboração de pesquisas, cursos, eventos e produções científicas diversas, sendo capaz de identificar, implementar, monitorar, estimular e avaliar todas as etapas necessárias para garantia da eficácia e qualidade dos seus resultados, contribuindo para a disseminação interna e externa dos conhecimentos e/ou produtos desenvolvidos.	ATC 1 - Atua como pesquisador dentro de sua área de especialidade, desenvolvendo projetos de pesquisa com os discentes, divulgando e/ou submetendo a publicação. ATC 2 - Orienta trabalhos de conclusão de curso e/ou participa de bancas examinadoras. ATC 3 - Publica trabalhos técnicos científicos (artigos / capítulos de livro) em revistas, eventos ou outros meios científicos.
CI - Comunicação institucional	Capacidade de implementar as ações que contribuam para a imagem e os processos de comunicação institucional, utilizando-se dos veículos de comunicação internos, contribuindo para a transparência, segurança e fluxo correto das informações e dados.	CI 1 - Acessa e utiliza os recursos disponíveis no portal do professor. CI 2 - Contribui para a eficiência da comunicação acadêmica utilizando o AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). CI 3 - Utiliza e-mail institucional, como forma oficial, para se comunicar com alunos, colegas e coordenadores.
DAPP - Desenvolvimento de ações, projetos, programas de pós, pesquisa, extensão e institucionais	Capacidade de colaborar, elaborar, desenvolver, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas de pós-graduação, pesquisa, extensão e institucionais, visando contribuir para o processo de formação, criação de novos conhecimentos, produtos e desenvolvimento sistêmico da IES.	Dapp 1 - Atua na elaboração e/ou implantação dos projetos de extensão e responsabilidade socioambiental com os discentes Dapp 2 - Elabora e implanta programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes, Dapp 3 - Participa de comissões técnicas, desenvolvendo ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmicos pedagógicos institucionais).
DP - Desenvolvimento profissional	Capacidade de atuar para o desenvolvimento das potencialidades individuais e/ou coletivas de forma continuada, por meio da busca, aproveitamento e/ou estímulo à aprendizagem e incremento do conhecimento, promovendo a multifuncionalidade.	DP 1 - Busca novos conhecimentos através de cursos e/ou leituras (revistas, jornais, internet, redes sociais) mantendo-se atualizado sobre sua área de atuação. DP 2 - Compartilha conhecimentos e/ou informações relevantes que contribuem para o aprendizado da equipe. DP 3 - Participa de eventos institucionais.
FC- Foco no cliente	Concentração de esforços na prestação dos serviços aos clientes internos e externos, compreendendo suas reais necessidades, oferecendo soluções com eficácia e prontidão, assegurando a sua satisfação dos mesmos, por meio da atuação pautada na praticidade e simplicidade, contribuindo para o encantamento e a fidelização.	FC 1 - Escuta com atenção as necessidades dos seus clientes (aquele que recebe o seu serviço/produto) e busca solucioná-las com rapidez. FC 2 - Sugere mudanças e/ou cria soluções que asseguram o atendimento das necessidades dos clientes internos e externos buscando melhoria do serviço prestado.
FCOM - Foco na comunicação	Capacidade de interagir com o outro, transmitindo e/ou recebendo informações de forma eficaz, munido de habilidades para escuta, expressão de ideias, conceitos e orientações com objetividade e clareza, assegurando-se da compreensão dos assuntos tratados; enfoque na transparência, integridade e cumprimento dos padrões éticos e morais para garantia da eficácia da comunicação.	FCOM 1 - Compreende ideias e orientações com clareza, colocando em prática o que foi combinado. FCOM2 - Escuta com atenção as críticas sobre sua atuação profissional facilitando o feedback. FCOM 3 - Transmite as informações de forma clara e objetiva, facilitando a comunicação no setor.
FQ - Foco na qualidade	Busca permanente da qualidade dos produtos/serviços comprometendo-se com a implantação e operacionalização de	FQ 1 - Apresenta novas ideias e soluções que podem melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido.

	<p>iniciativas voltadas à melhoria contínua da instituição, assegurando o cumprimento das políticas, normas, procedimentos e protocolos vigentes.</p>	<p>FQ 2 - Cumpre as políticas, as normas e os procedimentos da instituição com foco na qualidade ao realizar suas tarefas. FQ 3 - Desenvolve suas atividades dentro dos prazos estabelecidos, com foco na qualidade dos produtos e/ou serviços.</p>
FR- Foco no resultado	<p>Capacidade de atuar, utilizando os recursos institucionais e pessoais, de modo a contribuir para o alcance dos objetivos do setor/área/departamento em que se encontra inserido, possibilitando o crescimento Institucional por meio da melhoria contínua dos indicadores de desempenho.</p>	<p>FR 1 - Conhece a missão, visão e os valores institucionais e os relaciona com o desempenho de suas atividades. FR 2 - Começa e finaliza as tarefas que estão sob sua responsabilidade respeitando os prazos estabelecidos. FR 3 - Utiliza os materiais e as ferramentas disponibilizados pela BAHIANA evitando desperdícios.</p>
GPAA- Gestão de processo acadêmicos	<p>Capacidade de utilizar, atualizar, encaminhar, informar e solicitar instrumentos e procedimentos administrativos diversos, respeitando as normas institucionais, a fim de garantir a adequada operacionalização dos processos, apoiando a coordenação, sempre que necessário, objetivando maior eficiência e qualidade dos resultados do curso.</p>	<p>GPAA 1 - Cumpre normas estabelecidas e prazos estipulados nas atividades sob sua responsabilidade. GPAA 2 - Participa das reuniões previstas no curso, contribuindo para o cumprimento das ações nelas definidas.</p>
GT - Gestão da Turma	<p>Capacidade de gerir a turma, orientando, motivando, comprometendo e desenvolvendo as potencialidades dos discentes, no âmbito individual e coletivo, de modo a promover o desenvolvimento mútuo e a responsabilização na construção do conhecimento e da formação profissional.</p>	<p>GT 1 - Desenvolve práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento. GT 2 - Desenvolve práticas pedagógicas com os discentes, contribuindo para o clima favorável através da mediação de conflitos. GT 3 - Realiza o atendimento dos discentes e implementa ações previstas no plano de ensino, reduzindo as dúvidas.</p>
QE - Qualidade de Ensino	<p>Capacidade de elaborar, implementar e monitorar as ações destacadas no plano de ensino, estabelecendo recursos e materiais de apoio às aulas, identificando e adequando as práticas pedagógicas e realizando uma efetiva avaliação do discente no âmbito individual e coletivo, sendo capaz de emitir relatórios de desempenho.</p>	<p>QE 1 - Elabora plano de ensino, contemplando todos os componentes necessários, conforme normas e prazos estabelecidos. QE 2 - Realiza avaliação periódica e processual dos alunos/turma primando pela sua imparcialidade. QE 3 - Utiliza os recursos didáticos e de aprendizagem institucionais explorando suas potencialidades para melhoria do processo de ensino/aprendizagem.</p>
TERI - Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	<p>Capacidade de interagir de forma empática, colaborativa e flexível, disponibilizando-se a ouvir e acolher as pessoas em suas diferenças, conciliando interesses e possíveis conflitos, comprometendo-se e buscando manter um ambiente de respeito e confiança, em busca do cumprimento das metas e alcance dos objetivos comuns.</p>	<p>TERI 1 - Cooperar para a redução de conflitos na equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora. TERI 2 - Realiza as atividades sob sua responsabilidade, evitando sobrecarga para outros colegas. TERI 3 - Relaciona-se com os colegas de trabalho respeitando as diferenças favorecendo um clima de trabalho saudável.</p>

Procedimentos de análise

O presente trabalho envolveu tanto a Análise Fatorial Exploratória (AFE) quanto a Análise Fatorial Confirmatória (AFC). A literatura afirma que a execução de uma AFC na mesma amostra na qual a AFE foi previamente realizada pode gerar um viés nos resultados, uma vez que haverá uma tendência à confirmação do modelo sugerido pela análise exploratória (Aranha & Zambaldi, 2008; Damásio, 2012; Dancey, & Reidy, 2006; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009; Laros & Pasquali, 2005). Segundo recomenda a literatura, os procedimentos de validação foram realizados em dois bancos de dados diferentes referentes às avaliações realizadas em 2014 e 2015. Para a AFE, foi utilizado o banco 2014 e para a AFC o banco 2015. O primeiro subgrupo foi utilizado para a AFE e contou com 249 participantes. A AFC, por sua vez, foi conduzida com o segundo subgrupo, composto pelos demais 251.

Na AFE, foi utilizado o método de extração PAF (Principal Axis Factoring) e rotação oblíqua do tipo Direct Oblimin. Para a estimação do número de fatores, foram analisados o critério da raiz latente (autovalor) e a análise paralela de Horn. A interpretação da análise paralela propõe a retenção dos fatores cujos autovalores empíricos sejam superiores àqueles obtidos paralelamente, de forma aleatória, com o mesmo tamanho de amostra e número de variáveis. Assim que os autovalores aleatórios forem superiores aos empíricos, não se recomenda mais reter esse fator (Laros & Pasquali, 2005). Para o cálculo dos autovalores aleatórios, foi utilizado o script do software RanEigen inserido no script do SPSS. Buscando aumentar a qualidade psicométrica do instrumento de autoavaliação sem que houvesse perda de conteúdo semântico, optou-se por excluir todos os itens que contribuíssem para mais de um fator, bem como aqueles que não alcançaram cargas fatoriais acima de 0,50 em nenhum fator (Hair Jr., Anderson, Tatham & Black, 2009).

Para a AFC, empregou-se a Modelagem por Equações Estruturais (MEE). Para a AFC, empregou-se a Modelagem por Equações Estruturais (MEE). Observou-se a razão do qui-

quadrado com os graus de liberdade e foram calculados os seguintes índices de aderência do modelo: Comparative Fit Index (CFI), Normed Fit Index (NFI), GFI (Goodness-of-fit Index) e Tucker-Lewis Index (TLI) que, quanto mais próximos de 1,0, representam uma melhor qualidade do modelo. Além disso, considerou-se o Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA), sendo os valores próximos ou inferiores a 0,08 considerados aceitáveis (Byrne, 2013; Pilati & Abbad, 2005; Silva, 2006; Byrne, 2013). Por fim, para a verificação da confiabilidade interna, foi calculado o coeficiente alpha de Cronbach para cada dimensão, sendo considerados aceitáveis os valores a partir de 0,70 e, de alta confiabilidade, os índices a partir de 0,80 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). Os dados foram analisados através do software SPSS (Statistical Package for Social Science) e AMOS (Analysis of Moment Structures), versão 23.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na AFE, o KMO alcançado foi de 0,949 e o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo ($p < 0,001$), o que assegurou a adequação da amostra aos dados de pesquisa e a fatorabilidade da matriz (Pasquali, 2005; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009). Para a estimação dos fatores, considerou-se, inicialmente, a análise paralela de Horn, que sugeriu a existência de até quatro fatores, conforme apresentando na Tabela 2.

Tabela 2
Análise paralela de Horn – comparação entre autovalores empíricos e aleatórios heteroavaliação

Autovalores	1	2	3	4	5	6
Aleatório	1,462	1,409	1,365	1,329	1,296	1,263
Empírico	17,013	2,390	1,697	1,325	1,118	1,061

Número de itens 34; n= 623.

Após a leitura e análise dos conteúdos dos itens agrupados em cada um dos quatro fatores sugeridos por esse critério, constatou-se a impossibilidade de interpretá-los de forma satisfatória. Somente o Fator 2 (formado por itens referentes à atuação técnico-científica) e o

Fator 3 (formado por itens referentes ao desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa) indicou sentido teórico. Considerando-se a falta de interpretabilidade da solução tetrafatorial, partiu-se para testar a solução com seis fatores sinalizada pelo critério da raiz latente (Tabela 3).

Tabela 3
Fatores encontrados pelo critério da raiz latente heteroavaliação

Fatores	Autovalor	% Variância	% Variância Acumulada
1	17,013	50,038	50,038
2	2,390	7,030	57,068
3	1,697	4,991	62,059
4	1,325	3,898	65,958
5	1,118	3,287	69,245
6	1,061	3,121	72,366
7	,847	2,492	74,858
8	,742	2,183	77,041
9	,696	2,046	79,087
10	,594	1,748	80,835
11	,519	1,527	82,362
12	,480	1,411	83,773
13	,436	1,283	85,056
14	,427	1,254	86,310
15	,388	1,141	87,451
16	,374	1,099	88,550
17	,330	,971	89,521
18	,315	,925	90,447
19	,287	,844	91,290
20	,282	,830	92,120
21	,276	,811	92,931
22	,275	,808	93,739
23	,238	,701	94,440
24	,233	,686	95,127
25	,219	,645	95,772
26	,213	,625	96,397
27	,196	,577	96,975
28	,186	,547	97,521
29	,175	,516	98,037
30	,155	,455	98,492
31	,145	,427	98,918
32	,137	,402	99,320
33	,130	,382	99,703
34	,101	,297	100,000

Essa solução permitiu a interpretação, visto que as variáveis se agruparam, por significado teórico e semelhança semântica. Entretanto, não se confirmou a expectativa inicial de um modelo composto por 12 fatores (competências). Como pode ser observado na Tabela 4, o Fator 1 agrupou seis itens referentes à compreensão das ideias e à capacidade de colocar em prática os acordos firmados, a capacidade de atuar, buscando os objetivos institucionais.

Esse fator indica os resultados que precisam ser alcançados e para a finalização das tarefas que estão sob o controle do professor. O conjunto de itens que integram esse fator pode ser resumido como foco no resultado.

Tabela 4
Cargas fatorias da solução com seis fatores heteroavaliação

Descrição dos Itens	F1	F2	F3	F4	F5	F6
Compreende ideias e orientações com clareza, colocando em prática o que foi combinado.	,809					
Transmite as informações de forma clara e objetiva, facilitando a comunicação no setor.	,780					
Inicia e finaliza as tarefas que estão sob sua responsabilidade respeitando os prazos estabelecidos.	,582					
Desenvolve suas atividades dentro dos prazos estabelecidos, com foco na qualidade dos produtos e/ou serviços.	,578					
Escuta com atenção as críticas sobre sua atuação profissional facilitando o feedback.	,538					
Publica trabalhos técnico-científicos (artigos / capítulos de livro) em revistas, eventos ou outros meios científicos.		,924				
Atua como pesquisador dentro de sua área de especialidade, desenvolvendo projetos de pesquisa com os discentes, divulgando e/ou submetendo a publicação.		,844				
Orienta trabalhos de conclusão de curso e/ou participa de bancas examinadoras.		,504				
Participa de eventos institucionais.			,702			
Utiliza e-mail institucional, como forma oficial, para se comunicar com alunos, colegas e coordenadores.			,630			
Acessa e utiliza os recursos disponíveis no portal do professor.			,628			
Atua na elaboração e/ou implantação dos projetos de extensão e responsabilidade socioambiental com os discentes.				,949		
Elabora e implanta programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes.				,865		
Participa de comissões técnicas, desenvolve ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmico-pedagógicos institucionais.				,643		
Coopera para a redução de conflitos na sua equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora.					,809	
Relaciona-se com os colegas de trabalho respeitando as diferenças, favorecendo um clima de trabalho saudável.					,799	
Realiza as atividades sob sua responsabilidade evitando sobrecarga para outros colegas.					,492	
Desenvolve práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento.						,671
Desenvolve práticas pedagógicas com os discentes, contribuindo para o clima favorável através da mediação de conflitos.						,648
Realiza avaliação periódica e processual dos alunos/turma primando pela sua imparcialidade.						,602
Realiza o atendimento dos discentes e implementa ações previstas no plano de ensino, reduzindo as dúvidas.						,589
Utiliza os recursos didáticos e de aprendizagem institucionais explorando suas potencialidades para melhoria do processo de ensino/aprendizagem.						,518
Número de Itens	5	3	3	3	3	5
% Variância Explicada	50,03	7,03	4,9	3,8	3,28	3,12

O segundo fator agrupou três itens referentes à capacidade de atuar na identificação de tecnologias e proposição de temáticas para a elaboração de pesquisas (atuação como pesquisador desenvolvendo projetos de pesquisa com os discentes, orientação de trabalhos de conclusão de curso, participação de bancas examinadoras e publicação de trabalhos técnico-científicos). O conjunto de itens que integram esse fator indicam a capacidade técnica requerida do professor para a pesquisa e o ensino. Esse fator foi denominado atuação técnica e científica.

O Fator 3 agrupou itens referentes à participação em eventos promovidos pela instituição, o uso dos meios oficiais de comunicação providos pela IES e utilizados pela comunidade acadêmica e o acesso aos recursos disponibilizados pelos respectivos portais. Esse fator refere-se à capacidade de contribuição do professor para os processos de comunicação institucional e do emprego dos instrumentos de comunicação internos. Espera-se que os professores, dessa forma, contribuam para a transparência, segurança e para o fluxo correto das informações e dos dados. Esse fator foi denominado comunicação institucional.

O quarto fator foi denominado desenvolvimento de ações e projetos e indica a capacidade de desenvolver, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas de pós-graduação, pesquisa e extensão institucionais. Esse fator agrupou os itens que estão relacionados à implantação dos projetos de extensão, de responsabilidade socioambiental e projetos institucionais. Espera-se que os professores participem da elaboração de programas interdisciplinares e multiprofissionais, contribuindo, assim, com a melhoria dos processos acadêmico-pedagógicos institucionais.

O quinto fator refere-se a relacionamento ao trabalho em equipe, relacionamento interpessoal e reuniu os itens cujo conteúdo reporta-se à cooperação para a redução de conflitos na equipe, relacionamento com colegas de trabalho, realização de atividades sob sua responsabilidade e divisão equânime de trabalho.

Por último, o sexto fator reuniu os itens referentes ao desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas com os discentes, a metodologia de avaliação processual, o atendimento aos discentes, implementação de ações previstas no plano de ensino e a utilização de recursos didáticos. Ele envolve aspectos também referentes à gestão da turma e qualidade do ensino ministrado, sendo denominado didática. No total, 12 itens foram excluídos por não corresponderem aos critérios de inclusão (contribuir somente em um fator e apresentar carga fatorial acima de 0,50).

Análise Fatorial Confirmatória

A partir dos resultados alcançados pelas AFEs, considerou-se que a solução com seis fatores, inicialmente, foi a que apresentou uma estrutura mais adequada teórica e empiricamente. Uma vez concluída a etapa exploratória, partiu-se para a AFC, etapa na qual se buscou verificar se o modelo com seis fatores é, de fato, o que melhor representa o desempenho docente na realidade testada. Para isso, três modelos alternativos, oriundos da AFE, foram comparados: um modelo com seis fatores, um com cinco e um com quatro. Todos os modelos seguiram as soluções encontradas nas AFEs. A Tabela 5 apresenta os principais índices de ajuste de cada um dos três modelos propostos.

Tabela 5
Índices de ajuste dos modelos de heteroavaliação

Modelos	Itens	χ^2/GL	GFI	CFI	NFI	TLI	BIC	RMSEA (I.C. 90%)
6 fatores	23 itens	5,921	0,83	0,93	0,92	0,92	1524,860	0,092(0,087-0,097; p.<0,001)
5 fatores	31 itens	11,008	0,59	0,81	0,79	0,79	4473,487	0,131(0,127-0,134; p.<0,001)
4 fatores	31 itens	12,977	0,50	0,75	0,740	0,73	5987,554	0,143(0,140-0,146; p.<0,001)

À primeira vista, o que se nota é que o modelo com seis fatores apresenta os melhores índices, o que leva à suposição inicial de que esse é o que melhor representa a estrutura fatorial da escala de heteroavaliação docente. A análise cuidadosa das correlações estabelecidas entre as dimensões presentes no modelo com hexafatorial não deixa dúvidas sobre a validade

discriminante entre os fatores, uma vez que não foram encontradas associações extremamente elevadas entre si, o que configura um importante indicativo de não haver sobreposição (Tabela 6). Destaca-se, ainda, a presença de algumas correlações negativas entre alguns fatores e que não foi encontrado nenhum suporte teórico na literatura pesquisada que justifique esse achado.

Tabela 6

Correlações estimadas entre os fatores do modelo com seis fatores de heteroavaliação

Fatores	1	2	3	4	5
1. Foco na qualidade	1,00				
2. Atuação técnico-científica	,33				
3. Comunicação institucional	-,51	-,35			
4. Desenvolvimento de ações e projetos	,42	,47	-,43		
5. Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	,55	,27	-,34	,297	
6. Didática	-,63	-,37	,46	-,428	-,485

A observação das cargas fatoriais alcançadas no modelo hipotético especificado (Figura 1) não revela itens com cargas fatoriais inferiores a 0,50, o que é recomendado pela literatura para um bom ajuste na AFC. Nesse sentido, não existem itens que possam ser excluídos para fins de ajuste no modelo. Passou-se, então, à verificação dos índices de modificação sugeridos pelo AMOS, para aqueles dos parâmetros de ajuste do modelo (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2009).

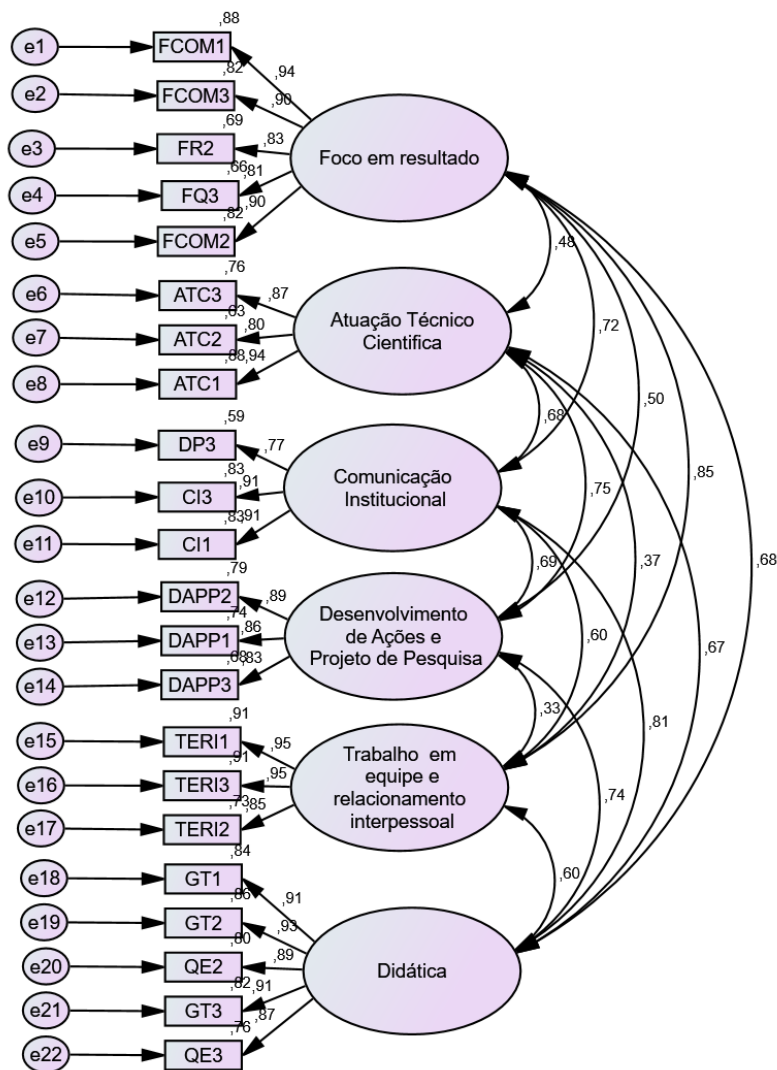


Figura 1. Cargas fatoriais do modelo com seis fatores heteroavaliação

Foram identificadas algumas covariâncias entre termos de erro que indicam o mesmo construto, ou seja, covariância interna de erro de construto. Foram avaliadas, teoricamente, algumas similaridades de conteúdo semântico entre os itens sinalizados pelo erro. Não havendo maiores implicações que invalidassem os construtos medidos em cada fator, optou-se pela inserção dos índices de modificação sugeridos pelo AMOS. O modelo reespecificado encontra-se apresentado na Figura 2.

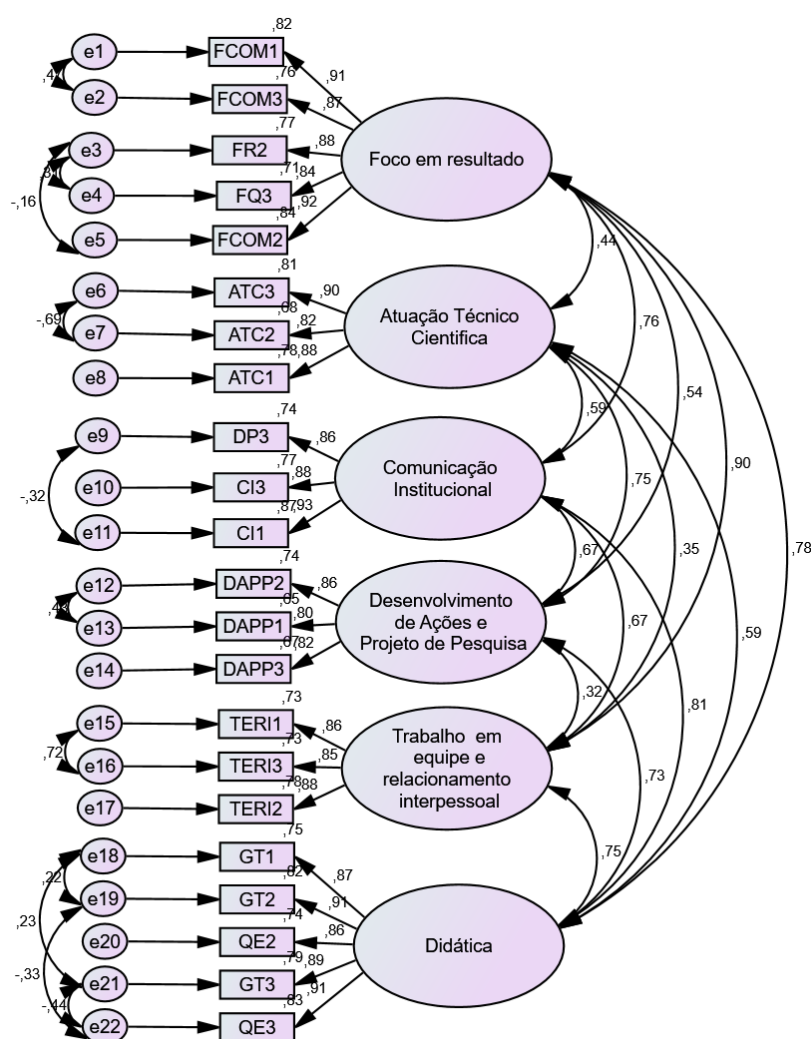


Figura 2. Modelo de seis fatores reespecificado e suas cargas fatoriais heteroavaliação

Após a realização da modificação apresentada, os novos índices de ajuste do modelo dos seis fatores revelaram-se bastante satisfatórios ($X^2/gf = 3,659$; $GFI = 0,90$; $CFI = 0,96$; $TLI = 0,95$; $BIC = 1115,89$; $RMSEA = 0,67$; $(0,62-0,73, p < .01)$). Tomando-se tal solução fatorial, foi realizada a análise da consistência interna da versão final da escala através do alpha de Cronbach. Para a análise da confiabilidade dos fatores, o Banco 1(2014) e o Banco 2(2015) foram utilizados independentemente, sendo os resultados considerados satisfatórios. Como pode ser observado na Tabela 7, as consistências internas variaram de 0,86 a 0,95 entre os fatores nos Bancos 1 e 2. De forma geral, a escala apresenta uma excelente consistência interna,

acima de 0,90, o que evidencia a confiabilidade do instrumento. O Fator 6 (Didática) apresentou os melhores índices de consistência interna, nos Bancos 1 e 2, $\alpha = 0,91$ e $0,95$, respectivamente, seguido pelo Fator 1 (Foco em Resultado), $\alpha = 0,90$ e $0,94$. Em conjunto, os seis fatores foram responsáveis por 72,16% da variância explicada.

Tabela 7

Comparação dos índices de consistência interna da escala de heteroavaliação nos bancos de 1 e 2

Banco	Geral	Foco em resultado	Atuação técnico-científica	Comunicação institucional	Desenvolvimento de ações e projetos	Trabalho em equipe	Didática
2014	0,94	0,90	0,88	0,86	0,88	0,90	0,91
2015	0,95	0,94	0,90	0,88	0,90	0,93	0,95

Uma vez reunidas as evidências de validade para o modelo em amostras heterogêneas, optou-se pela análise comparativa dos índices de ajuste em duas subamostras específicas (Tabela 8): a primeira foi composta pelos participantes com tempo de empresa menor ou igual a 10 anos e, a segunda, com mais de 10 anos de empresa. Tal decisão pautou-se na consideração de que, segundo a literatura, o tempo médio de trabalho na organização apresenta relação direta e positiva com os resultados de desempenho, evidenciando que a experiência profissional contribui significativamente para o incremento de resultados na organização (Macedo, 2007).

Tabela 8

Índices de ajuste dos grupos comparativos da heteroavaliação

Grupos	N	X ² /GL	GFI	CFI	NFI	TLI	BIC	RMSEA (I.C. 90%)
Até 10 anos	303	0,3659	0,906	0,966	0,954	0,957	1115,899	0,067(0,06-0,07; p.<0,001)
Mais de 10 anos	284	0,2671	0,868	0,955	0,930	0,943	884,207	0,077(0,06-0,08; .<0,001)

Com base nos principais índices de ajuste, percebe-se que o modelo revelou-se apropriado tanto para representar o desempenho daqueles docentes que possuem menos experiência (menos de 10 anos de atuação docente) quanto dos que possuem maior experiência (mais de 10 anos). Tais resultados podem ser interpretados como evidências complementares da qualidade do modelo, sendo ele adequado e generalizável para diversos tipos de experiência docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de avaliação de desempenho em contextos de trabalho avançam na direção de demandar que diferentes atores participem do processo, não se limitando à autoavaliação por parte do trabalhador. Um dos atores centrais nesse processo é o gestor, supervisor ou líder da equipe em que atua cada sujeito. Nesse sentido, a avaliação do gestor constitui um processo de heteroavaliação que também deve contar com instrumentos válidos e adequadamente construídos. O presente estudo relata indicadores de validade de uma escala para a *heteroavaliação* das competências docentes do ensino superior. A validação foi realizada utilizando uma amostra de docentes de uma instituição superior privada, aplicando um instrumento que já integrava o processo de avaliação de desempenho da instituição. A partir da comparação entre a auto e a heteroavaliação, a instituição passa a ter elementos mais completos para formular as suas políticas e práticas de gestão da força de trabalho docente, tão crítica para o desempenho institucional. É importante ressaltar, adicionalmente, que ambos os processos conferem maior confiabilidade à autoavaliação institucional a que todas as IES estão obrigadas a desenvolver no âmbito do SINAES.

A partir de um conjunto de competências frequentemente mencionadas pela literatura, realizou-se uma análise fatorial exploratória, procurando-se encontrar padrões de correlações entre os descritores das competências e verificar a existência de dimensões subjacentes a elas. Pela análise fatorial confirmatória, pode-se verificar qual solução com seis fatores revelou-se mais adequada, apresentando cargas fatoriais cabíveis e índices de ajustes satisfatórios no modelo. Os fatores que emergiram são teoricamente consistentes e se reportam a diferentes dimensões do desempenho docente que aparecem na literatura, embora a estrutura teórica inicial que norteou a construção dos itens não tenha sido mantida.

Os resultados apresentados evidenciaram indicadores psicométricos bastante confiáveis, de forma que o instrumento desenvolvido pode ser utilizado com razoável segurança, tanto para

conduzir novas investigações empíricas quanto para orientar intervenções organizacionais, em especial no que se refere a gestão do desempenho docente e a identificação da necessidade de desenvolver competências.

Deve-se considerar que o instrumento foi concebido e validado para os docentes de uma IES específica e, nesse sentido, requer estudos adicionais que possam ampliar a validade da estrutura para diferentes contextos. Assim, espera-se que os resultados apresentados neste estudo, sobretudo as fontes de evidência de validade apontadas para a escala elaborada, possam ensejar a realização de novas pesquisas sobre o tema, considerando-se poucas investigações empíricas sobre competências docentes descritas pela literatura, em especial no Brasil. (Avalos, 2011; Pereira, Loiola & Gondim, 2016).

ESTUDO 3: PREDITORES INDIVIDUAIS DO DESEMPENHO DOCENTE: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO SUPERIOR DE ENSINO

INTRODUÇÃO

No mundo organizacional, a palavra desempenho é, normalmente, aplicada aos trabalhadores que executam bem as tarefas sob sua responsabilidade. É fato, no entanto, que esses trabalhadores demonstrem graus diferentes de proficiência na execução dessas tarefas e se diferenciem um dos outros pelo seu desempenho, contribuindo de forma distinta para os resultados da organização. Nesse sentido, a literatura questiona por que há pessoas que desempenham mais do que outras? E quais são as características das pessoas que possuem o melhor desempenho? (Coelho Júnior, 2011; Bendassolli, 2012; Queiroga, 2011). De acordo com Bendassolli (2012) e Bendassolli e Malvezzi (2013), uma parte da resposta pode ser alcançada com uma investigação dos determinantes do desempenho, variáveis independentes que antecedem ao desempenho, aumentando sua probabilidade de ocorrência. Uma quantidade considerável de pesquisas clássicas vem sendo conduzida sob a perspectiva das diferenças individuais do desempenho no trabalho (Campbell, 1990; Campbell, McCloy, Oppler, & Sager, 1993; Waldman & Spangler, 1989; McCloy, Campbell & Cudeck, 1994). Abbad e Borges-Andrade (2004), por exemplo, descrevem algumas características da pessoa (funcionário) que podem afetar o desempenho no trabalho. Essas características individuais são denominadas condições internas, variáveis que facilitam a aquisição e a transferência da aprendizagem individual, tais como: o gênero, a idade, a escolaridade e o tempo de serviço (Abbad, Lima & Veiga, 1996; Abbad & Borges-Andrade, 2004; Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2011). No estudo realizado por Coelho Júnior e Borges-Andrade (2011), os autores testam empiricamente um modelo teórico multinível de predição de desempenho individual no trabalho, através das variáveis antecedentes: idade, gênero, cargo, grau de escolaridade e tempo de serviço, como

medidas de nível individual. Esse autor sinaliza que, tradicionalmente, existe uma prevalência de estudos em que a variável desempenho no trabalho é investigada como variável critério em uma abordagem individual de investigação das variáveis antecedentes (Fonseca & Bastos, 2003; Macedo, 2007). Esses estudos lidam com trabalhadores de diferentes categorias profissionais.

A autoavaliação e a heteroavaliação do desempenho docente

Encontramos na literatura, principalmente na área de treinamento e desenvolvimento, alguns estudos que descrevem a inclusão de superiores hierárquicos como fonte de avaliação, buscando confirmar a validade da autoavaliação, isto é, em que medida o julgamento dos próprios funcionários a respeito de sua atuação coincide com a de seus gestores (Bastos, Fernandes e Viana, 1999; Magalhães & Borges-Andrade, 2001; Oliveira-Castro, Lima & Veiga, 1996; Mourão & Borges-Andrade, 2005; Silva, Laros, & Mourão, 2007; Magalhães & Borges-Andrade, 2001; Meneses & Abbad, 2003; Freitas & Borges-Andrade, 2004). O mesmo fato acontece com a avaliação de desempenho. Entretanto, o formato de heteroavaliação, no qual o superior imediato realiza a avaliação do subordinado, é mais tradicionalmente encontrado. Sabe-se que a utilização da autoavaliação tem, como objetivo principal, enriquecer o processo de avaliação, inserindo um contraponto através de uma perspectiva diferente daquela do superior hierárquico (Silva, Laros e Mourão, 2007).

Tanto em termos teóricos quanto empíricos, não existem dúvidas sobre a importância do processo de avaliação do desempenho dos professores do ensino superior, dado que esse é um dos principais agentes de transmissão do conhecimento na relação ensino e aprendizagem estabelecida com o aluno, sendo, essa relação, essencial e também importante para a dinâmica de qualificação das instituições de ensino superior.

Essa qualificação tem sido debatida pelas políticas educacionais brasileiras, desde o fim da década de 1980, em que se observa, claramente, a importância conferida à avaliação

institucional e à cobrança por políticas de gestão de pessoas que promovam a avaliação do corpo docente e, por consequência, incrementem sua qualificação. Nesse sentido, ressalta-se a relevância deste trabalho que tem como objetivo contribuir para a gestão do desempenho de professores em instituições de ensino superior. Não foram encontrados estudos que comparassem a autoavaliação com a heteroavaliação de desempenho. Essa comparação é bastante importante, uma vez que as autoavaliações e as heteroavaliações tendem a apresentar algumas diferenças entre si e a autoavaliação tende a ser mais leniente que a heteroavaliação, de acordo com a literatura (Abbad, Lima, & Veiga, 1996).

A revisão de literatura realizada por Avalos (2011) apontou que, praticamente, não há produção de conhecimento referente às competências docentes e às variáveis individuais capazes de predizerem o desempenho do professor de ensino superior. No Brasil, encontramos o trabalho de Grohmann e Ramos (2012), estudo que mais se aproximou de um modelo de preditores para o desempenho docente. Entretanto, essas autoras utilizaram um modelo teórico no qual as competências docentes são antecedentes ao desempenho, partindo de uma definição que considera a competência como “mais uma disposição para o desempenho ou resultado”. Para medir o desempenho, foram utilizadas as médias nas notas atribuídas ao professor pelos discentes em um instrumento composto por cinco perguntas. As autoras aplicaram a análise fatorial e chegaram a um modelo de competências docente, composto por quatro fatores com índices de consistência bastante satisfatórios: didática e conhecimento ($\alpha = 0,94$); relacionamento ($\alpha = 0,88$), comportamento em aula ($\alpha = 0,84$) e o fator avaliação e utilidade ($\alpha = 0,80$). O estudo conclui que as competências didática/conhecimento e avaliação/utilidade são os principais antecedentes do desempenho docente (nota atribuída ao professor pelo discente).

Preditores do desempenho docente

Há muitos estudos em que o “desempenho no trabalho” é investigado como variável critério e que utilizam variáveis individuais como antecedentes ou preditores, segundo afirma Coelho Júnior (2011). Os preditores de nível individual que mais se destacaram foram: a natureza do tipo do cargo, a satisfação quanto à política de promoções e remunerações da empresa e o grau de escolaridade dos funcionários. Tradicionalmente, na literatura, outras variáveis de nível individual também já foram estudadas como antecedentes ao desempenho, tais como: capacidade cognitiva, motivação, traços de personalidade, tempo de serviço e experiência profissional (Sonnetag & Frese, 2002). Essa linha de investigação busca identificar quais os fatores que fazem um indivíduo diferenciar seu desempenho em relação aos demais.

No caso específico do presente trabalho, cujo foco é o desempenho docente, foram investigados dois conjuntos de variáveis: características pessoais (gênero, idade, titulação e estado civil) e ocupacionais (tempo de instituição e carga horária semanal) dos participantes. Compreende-se que, dada a natureza dinâmica do desempenho docente, essas variáveis podem, isoladas ou conjuntamente, predizer parte da variância das competências aplicadas ao desempenho docente neste trabalho. Estudos que analisam a relação de tais variáveis com desempenho são revistos, a seguir, destacando-se o fato de que poucos são os trabalhos que tomam como foco o desempenho docente, como é o caso do trabalho de Oshagbemi (2000), no qual o autor correlaciona a titulação a satisfação no trabalho ao desempenho docente no ensino superior.

Variável gênero

Os resultados dos estudos relacionando a *variável gênero* e o desempenho ainda são bastante inconclusivos e necessitam de maiores avanços na pesquisa (Ali e Davies, 2003). Uma das principais dificuldades consiste em como comparar o desempenho de homens e mulheres em um mesmo ambiente de trabalho, na execução exata das mesmas tarefas. Historicamente, encontramos que os homens e as mulheres sempre desempenharam trabalhos distintos, tendo como principal justificativa as suas diferenças físicas. Embora o gênero refira-se às diferenças meramente biológicas entre homens e mulheres, a lista das diferenças presentes no mundo do trabalho é potencialmente longa e, por vezes, preconceituosa quanto a desigualdades de poder, salário e prestígio (Rydstedt & Evans, 1998). Por exemplo, poucas empresas nos Estados Unidos empregam as mulheres em atividades noturnas ou em atividades desempenhadas no subsolo, tendo, como principal justificativa, as diferenças físicas existentes entre homens e mulheres. A pesquisa científica revela que as mulheres são tão capazes quanto os homens na execução das mesmas tarefas, se o tempo de experiência for o mesmo. Green e Jegadeesh, (2007) estudaram a relação entre a *variável gênero* e o desempenho no trabalho de analistas financeiros de Wall Street. Os autores demonstram que o percentual da presença feminina cai de 16% no ano de 1995 para 13%, em 2005 e cada mulher controla, em média, nove pacotes de ações em comparação a 10 pacotes para cada homem. Os autores afirmam que os homens, inicialmente, possuem maior desempenho na previsão do mercado financeiro, simplesmente por conta da experiência e da prevalência do gênero masculino nesse tipo de função. Entretanto, na medida, após quatro anos na função de analista, observa-se que as mulheres também desenvolvem as mesmas habilidades de previsão no mercado de ações e o desempenho passa a ser superior ao dos homens a partir do quinto ano. Como efeito, culturalmente, houve uma maior aceitação pelos clientes desse mercado, em função das previsões e dos atendimentos realizados pelas mulheres.

Variável Idade

Quanto à idade, a literatura aponta que ela vem apresentando uma relação preditiva significativa com desempenho, sugerindo que, à medida que o indivíduo envelhece, seu desempenho no trabalho vai-se aperfeiçoando em termos de qualidade e eficácia na execução de tarefas. McEvoy e Cascio (1989) fizeram uma revisão sistemática de 22 anos de artigos publicados em 46 revistas de ciências comportamentais, no qual encontramos um total de 96 estudos independentes que relataram relações entre idade e desempenho. Os resultados da metanálise revelaram que a idade e o desempenho no trabalho geralmente não estavam relacionados diretamente. Entretanto, para empregados muito jovens, a correlação entre a idade e o desempenho no trabalho foi moderada e positiva.

Waldman e Avolio (1986) realizaram uma metanálise com 40 amostras classificadas em três categorias de acordo com os tipos de medidas de desempenho utilizadas: (a) avaliação pelo supervisor; (b) avaliação pelos pares; (c) produtividade individual. Os resultados mostram um padrão de aumento no desempenho, medido pelos índices de produtividade, em funcionários *com idades mais altas*. Por outro lado, a avaliação dos supervisores mostrou uma ligeira tendência a ser mais baixa para os trabalhadores mais velhos. Nesse estudo, são discutidas as implicações das políticas de gestão de pessoas sobre a forma de lidar com empregados mais velhos. Nesse mesmo sentido, Avolio, Waldman e McDaniel (1990) examinam a relação entre a *idade e a experiência* em uma profissão, para prever classificações de supervisão do desempenho no trabalho. Conforme previsto, os resultados indicaram que a experiência foi um melhor preditor de desempenho do que a idade. Os achados também mostraram que a idade e a experiência exibem relações não lineares com o desempenho.

Giniger e Eisenberg (1983) utilizam a teoria do envelhecimento de Welford (1965), que se baseia na observação da diminuição da capacidade à medida que os trabalhadores envelhecem. Nesse estudo, a teoria foi aplicada no exame da relação entre *idade e experiência*

com a produtividade, absenteísmo, acidentes e *turnover* entre 667 trabalhadores de confecções. As correlações parciais entre a experiência e o desempenho eliminaram a influência da idade e demonstraram que a experiência, *em vez da idade, determinava o desempenho*.

Estado civil

Alguns estudos descobriram que as mulheres casadas que ocupavam as duas funções, profissional e familiar, relataram melhor saúde física e mental e, conseqüentemente, um melhor desempenho no trabalho em comparação ao grupo de mulheres solteiras. Entretanto, segundo Hoobler, Wayne & Lemmon (2009), ainda existe uma prevalência na compreensão de que as mulheres casadas dedicam-se mais à família e que isso promove percepções de que elas são menos adequadas para o emprego em comparação com as solteiras e, com isso, podem desempenhar menos (Jordan & Ziteck, 2012).

Korenman e Neumark (1991) apresentam uma evidência descritiva sobre o aumento de prêmios obtidos por homens, *após o casamento*. Os dados longitudinais indicam que os salários aumentaram, após a mudança do estado civil, oportunizando a melhora dos resultados de suas premiações e o perfil de seus ganhos. Os dados revelam grandes diferenças salariais entre estados maritais dentro de uma estreita faixa de ocupações. Trabalhadores casados tendem a ser localizados em funções mais bem pagas e recebem classificações de desempenho mais elevadas do que os homens solteiros. Como resultado, eles são muito mais propensos a serem promovidos.

Petersen e Hogsnes (2011) afirmam em seu estudo que, tradicionalmente, homens casados têm obtido melhores premiações por seu desempenho, conforme descrito pela literatura. Entretanto, a realização de estudos que comparem o desempenho no trabalho entre homens casados e solteiros, ou seja, que levem em conta o estado civil do trabalhador, são difíceis de serem realizados pela falta de informação sobre essa variável e, ainda, sobre a falta

de acesso aos dados de desempenho e produtividade de trabalhadores que ocupem a mesma função em diversos contextos. Esse estudo explora um conjunto de dados que contém medidas de desempenho de trabalho para os funcionários de uma grande organização militar. Os dados quase-longitudinais rastreiam o estado civil e a produtividade do trabalho, incluindo revisões de desempenho e promoções de oficiais navais masculinos em cargos técnicos e gerenciais. Os resultados demonstram que os homens solteiros, em comparação aos casados, recebem melhores avaliações de desempenho e maiores possibilidades de serem promovidos.

Escolaridade (titulação)

Oshagbemi (2000) indica haver correlação significativa entre a titulação, a satisfação no trabalho e, conseqüentemente, ao desempenho docente. Os autores realizaram um estudo com 1102 professores do Reino Unido e concluíram que os professores que apresentavam as maiores titulações evidenciavam os maiores escores de desempenho. Ng e Feldman (2010) realizaram um metanálise expandida sobre a relação entre *idade, escolaridade e desempenho no trabalho*, que inclui 10 dimensões de desempenho no trabalho: desempenho das tarefas básicas, criatividade, desempenho em programas de treinamento, comportamentos organizacionais de cidadania, desempenho de segurança, comportamentos gerais contra produtivos, agressão no local de trabalho, uso de substância no local de trabalho, atraso e absentismo. Os resultados mostram que, embora a idade não esteja relacionada com o desempenho das tarefas centrais, a dimensão criatividade e desempenho em programas de treinamento, demonstrou relacionamentos mais fortes com as demais. Os autores sinalizam que a escolaridade está positivamente relacionada com desempenho da tarefa.

Tempo de serviço (experiência)

Para Ng e Fieldman (2010), existe uma relação curvilínea entre o *tempo de serviço na instituição e o desempenho*: em determinado momento da carreira, o desempenho estabiliza-se e, posteriormente, tende a decrescer. Nessa mesma direção, Hassan e Olufemi (2014) indicam que, em determinado momento da vida profissional, o desempenho consolida-se e, após isso, a quantidade de anos de trabalho não faz tanta diferença no incremento do desempenho. Obikoya (2002) revela, por outro lado, que funcionários recém-contratados precisam de maior quantidade de treinamento e acompanhamento que os antigos e que a quantidade de erros cometidos pelos mais novos é maior do que por aqueles com maior tempo de empresa; assim, o desempenho dos funcionários mais antigos é superior. McDaniel, Schmidt e Hunter (1988) sugerem que as medidas de *experiência de trabalho* são frequentemente utilizadas como dispositivos de triagem na seleção de funcionários. Nesse estudo, os autores resumem os dados sobre a relação entre a experiência de trabalho e o desempenho no trabalho em uma amostra total de 16.058 funcionários, constatando a existência de correlação, apenas moderada, entre a *experiência de trabalho e o desempenho* pela complexidade de realização da tarefa. Semelhantemente, Schmidt, Hunter e Outerbridge (1986) testaram um modelo causal de desempenho no trabalho que incluiu a *experiência no trabalho como fator preditivo*, encontrando que a experiência teve um efeito causal direto no nível de conhecimento na execução das tarefas.

Tesluk & Jacobs (1998) indicam que as pesquisas que utilizam a variável experiência como antecedente do desempenho têm sido realizadas sem uma orientação teórica clara, uma vez que não levam em conta os fatores contextuais versus os fatores individuais e não utilizam o design de trabalho como um importante antecedente do desempenho. Para esses autores, o desenvolvimento da experiência traduz-se em resultados imediatos no trabalho, tais como: aumento do conhecimento, melhoria das habilidades, das atitudes e dos resultados secundários

relacionados com o desempenho. O modelo fornece uma base teórica para pesquisas que consideram a experiência de trabalho como um construto multidimensional e temporalmente dinâmico, antecedente ao desempenho.

Carga horária

Bakker e Bal (2010) testaram um modelo de trabalho semanal com 54 professores holandeses, com base em teorias sobre o potencial motivacional dos recursos de trabalho. Os autores previram que a quantidade de horas trabalhadas, semanalmente, está positivamente relacionada aos seus níveis de motivação para o trabalho, sendo seu preditor do desempenho. Além disso, os autores hipotetizaram que o engajamento momentâneo no trabalho tem um efeito positivo sobre ele durante a semana. Os resultados das análises multiníveis confirmaram, amplamente, as hipóteses, ao mostrar que os níveis de autonomia no trabalho, o intercâmbio com o supervisor e as oportunidades de desenvolvimento estavam positivamente relacionados ao engajamento semanal, o qual, por sua vez, estava positivamente relacionado ao desempenho. Nessa mesma perspectiva, Macedo (2007), em uma pesquisa realizada com bancários, encontrou que o tempo médio de trabalho na organização apresentou relação direta e positiva com resultados organizacionais, evidenciando que a experiência profissional contribuiu significativamente para o incremento de resultados na organização.

Tomando como base os resultados da avaliação de desempenho de docentes do ensino superior realizada por uma instituição de ensino, o presente estudo tem como objetivos centrais: a) comparar os resultados da auto e heteroavaliação, em suas diversas dimensões; b) avaliar o quanto da parcela de variabilidade de desempenho pode ser explicado por variáveis de nível individual, pessoais e ocupacionais: gênero, idade, estado civil, titulação, tempo de serviço na instituição (experiência) e a carga horária de trabalho semanal. Parte-se do pressuposto de que

os professores diferem em uma grande variedade de características pessoais e individuais e que elas influenciam o seu desempenho no trabalho.

MÉTODO

Nesta seção, são apresentadas as principais características da amostra de participantes analisada. Também são descritos os instrumentos de medida utilizados e, por fim, são enunciados os procedimentos de coleta de dados empregados e as análises realizadas

Participantes

A amostra da pesquisa contou com 856 avaliações (251 autoavaliações e 587 heteroavaliações), realizadas em 2015, entre docentes de uma Instituição de Ensino Superior de Salvador, Bahia. A Tabela 1 sintetiza as principais características pessoais, ocupacionais e familiares dos participantes. Os dados demográficos foram coletados no questionário de autoavaliação.

Tabela 1
Caracterização dos participantes

Varáveis pessoais			
Gênero	%	Titulação	%
Masculino	36,1	Especialização	24
Feminino	63,9	Mestrado	38,7
Idade		Doutorado	36,1
Até 30 anos	7,4	Pós-Doutorado	1,2
De 31 a 35 anos	8,8	Estado civil	
De 36 a 40 anos	20,4	Casado	47,5
De 41 a 45 anos	19,4	Divorciado	6,3
De 46 a 50 anos	15,6	Solteiro	43,3
De 51 a 55 anos	12,0	Viúvo	0,2
Acima de 55 anos	16,2	Outros	2,7
Média: 44,98(DP=10,17)			
Variáveis ocupacionais			
Tempo de instituição	%	Carga horária semanal	%
Até 5 anos	31,7	Até 20 horas	35,8
De 6 a 10 anos	19,9	De 21 a 30 horas	13,1
Acima de 10 anos	48,4	De 31 a 44 horas	51,1

Instrumentos de Medida

Os seguintes instrumentos foram utilizados: escala de autoavaliação (produto do Estudo 1 da dissertação) e escala de heteroavaliação (produto do Estudo 2 da dissertação) –Tabela 2.

Tabela 2
Instrumentos de autoavaliação e heteroavaliação

Instrumentos	KMO	Fatores	Alphas	Nº de Itens
Autoavaliação	0,91	Didática	0,88	6
		Atuação técnico-científica	0,82	3
		Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	0,90	3
		Comunicação institucional	0,80	3
		Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	0,70	3
		Cumprimento de normas e prazos	0,82	3
		Heteroavaliação	0,94	Didática
Atuação técnico-científica	0,90	3		
Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	0,93	3		
Comunicação institucional	0,88	3		
Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	0,90	3		
Foco na qualidade	0,94	5		

Coleta e Análise de Dados

A coleta de dados ocorreu durante os meses de julho e agosto, período denominado avaliação de desempenho. Todos os professores preencheram o mesmo instrumento de autoavaliação disponibilizado exclusivamente on-line e heteroavaliação de desempenho percebido pelos gestores (coordenadores de cursos). As análises foram realizadas através do software SPSS (Statistical Package for Social Science (SPSS) – versão 23. Inicialmente, os dados foram submetidos a estatísticas descritivas (média, desvio-padrão e frequência), seguidas de análises de correlações de Pearson e de comparação de grupos (teste t e ANOVA) para verificar as associações entre as variáveis do estudo e seus respectivos tamanhos de efeito, Cohen's d e Effect-size (Lindenau, & Guimarães, 2012). Adicionalmente, foram realizadas análises de regressão linear múltipla, método Stepwise, com o objetivo de comparar o poder

preditivo das variáveis pessoais e ocupacionais sobre os fatores do desempenho docente (Abbad & Torres, 2000; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham 2009).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção estrutura-se em dois principais segmentos. O primeiro buscou comparar os resultados da avaliação docente nos dois processos – *autoavaliação e heteroavaliação*. No segundo, explora-se o possível efeito preditivo de fatores pessoais e ocupacionais, também nas duas avaliações.

Comparando os fatores da autoavaliação e heteroavaliação do desempenho docente

Como pode ser observado na Tabela 3, a *autoavaliação* obteve escores médios entre os seis fatores de 3,41 e 4,83 e desvios-padrão de 0,32 a 1,07; as *heteroavaliações*, médias de desempenho, de 3,50 a 4,56 e desvios-padrão de 0,60 a 1,04. Tais dados apontam uma avaliação docente bastante satisfatória, considerando uma escala que variava de 1 a 5 pontos. Podemos observar que, tanto na autoavaliação como na heteroavaliação, as maiores médias (4,83 e 4,56) e o menores desvios-padrão (0,37 e 0,60) recaíram sobre os fatores *Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal*, indicando que, tanto na autoavaliação quanto na heteroavaliação houve maior homogeneidade das respostas e que ambas as avaliações indicam que os professores dessa amostra expressam quase plenamente, em seu desempenho, os comportamentos relacionados a interação de forma empática, colaborativa e flexível. Entretanto, nos fatores Didática (MD=4,61) e Cumprimento de normas e prazos (MD=4,62), as notas atribuídas às autoavaliações são mais altas, ou seja, os docentes fazem, nesses fatores, avaliações mais positivas do seu desempenho no trabalho.

Tabela 3
Análise descritiva dos fatores da autoavaliação e heteroavaliação

Autoavaliação			Heteroavaliação		
Fatores	Média	DP	Fatores	Média	DP
Didática	4,61	0,45	Didática	4,20	0,68
Atuação técnico-científica	3,66	0,96	Atuação técnico-científica	3,50	1,04
Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	4,83	0,32	Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	4,56	0,60
Cumprimento de normas e prazos	4,62	0,52	Foco na qualidade	4,42	0,62
Comunicação institucional	4,34	0,73	Comunicação institucional	3,82	0,91
Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	3,41	1,07	Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	3,72	0,90
Total	4,25	0,68		4,04	0,79

O fator Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa, por outro lado, na autoavaliação, obteve a menor média ($M=3,41$) e o maior desvio-padrão ($DP=1,07$), o que sugere maior heterogeneidade entre os docentes e a necessidade de muitos deles aprimorarem sua capacidade de colaborar, elaborar, desenvolver, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas de pós-graduação, pesquisa, extensão e institucionais. Na heteroavaliação, o fator Atuação técnico-científica obteve a menor média ($M=3,50$) e o menor desvio-padrão ($DP=1,02$), o que indica, segundo a avaliação dos coordenadores de curso, que os professores ainda precisam aprimorar a capacidade de proposição de temáticas para a elaboração de pesquisas, cursos, eventos e produções científicas. Em síntese, a autoavaliação sofreu menor variabilidade nas respostas, apresentando média dos desvios-padrão dos fatores de 0,68, enquanto que, na heteroavaliação, esse valor foi de 0,79. Em resumo, houve uma maior uniformidade na avaliação dos docentes sobre o próprio desempenho.

Análise de Discriminação das Escalas de Auto e Heteroavaliação

Como pode ser observado na Tabela 4, foi calculado o índice de discriminação de cada fator. Esse índice foi obtido por meio da diferença entre as médias do respectivo fator para os respondentes no quartil superior e no quartil inferior (Silva, Laros, & Mourão, 2007). Os resultados para a autoavaliação e heteroavaliação indicam que o fator com maior índice de discriminação refere-se à Comunicação institucional, respectivamente (1,7 e 1,7). Essa dimensão também tem uma forte ligação com a utilização de recursos tecnológicos que precisam ser utilizados pelo professor na sua prática diária, tais como: o portal de acesso às informações do professor via internet, o ambiente virtual de aprendizagem e o e-mail institucional. Encontramos, na literatura, uma preocupação com as formas de utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no sistema superior de ensino, como apoio ao ensino-aprendizagem e seus desdobramentos (Lobo & Maia, 2015).

Tabela 4
Análise de discriminação das escalas de autoavaliação e heteroavaliação

Fatores	Autoavaliação Percentis				Fatores	Heteroavaliação Percentis			
	25	50	75	ID		25	50	75	ID
Didática	4,3	4,8	5,0	0,7	Didática	3,8	4,0	5,0	1,2
Atuação técnico-científica	3,0	3,7	4,3	1,3	Atuação técnico-científica	3,0	3,5	4,3	1,3
Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal	4,7	5,0	5,0	0,3	Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	4,0	5,0	5,0	1,0
Cumprimento de normas e prazos	4,0	5,0	5,0	1,0	Foco na qualidade	4,0	4,7	5,0	1,0
Comunicação institucional	2,7	3,3	4,3	1,7	Comunicação institucional	3,0	4,0	4,7	1,7
Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	4,0	4,7	5,0	1,0	Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	3,3	3,7	4,3	1,0

Considerando que os três fatores, *Atuação técnico-científica*, *Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal* e *Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa*, foram formados pelos mesmos itens, tanto na autoavaliação como na heteroavaliação, optou-se por comparar as relações existentes entre eles (Magalhães e Borges-Andrade, 2001). Como pode

ser observado na Tabela 5, de forma geral, as diferenças encontradas entre as médias dos fatores Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal ($t(250) = 5,81, p < 0,01$) e Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa ($t(250) = 6,81, p < 0,01$) foram, estatisticamente, significativas ($p < 0,05$). De modo geral, a percepção que os professores possuem de seu trabalho em equipe e relacionamento interpessoal é maior que a visão de seus coordenadores ($MD=4,8$).

Tabela 5

Comparação entre as médias dos fatores Atuação técnico-científica, Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa da autoavaliação e heteroavaliação

Fatores extraídos	Autoavaliação		Heteroavaliação		t	df	Cohen's d	Effect size r
	Média	DP	Média	DP				
Atuação técnico-científica	3,7	0,96	3,5	1,04	,116	250	,159	,079
Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	4,8	0,32	4,6	0,60	5,81**	250	,561*	,270
Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	3,4	1,07	3,7	0,90	6,81**	250	-,313	-,154

* Tamanho de efeito: pequeno $d < 0,2$; médio $d > 0,5$ e grande, $d > 0,8$. <http://www.uccs.edu/~lbecker/>. ** $p < 0,05$

Análise das relações entre os itens dos fatores Atuação técnico-científica, Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa

Como pode ser observado na Tabela 6, verificou-se, em todos os itens de Atuação técnico-científica, correlações significativas e moderadas, existindo, portanto, uma relação entre as autoavaliações e heteroavaliações no que diz respeito à capacidade de os professores publicarem, atuarem como pesquisadores e orientarem trabalhos. Correlações significativas também podem ser encontradas na dimensão Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa, valendo destacar o item 3, “Participo de comissões técnicas, desenvolvo ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmico-pedagógicos institucionais”, que apresenta uma relação moderada ($r=0,41, p < 0,001$). Já na dimensão Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal somente o item “Realização das atividades sob sua responsabilidade evitando sobrecarga para outros colegas” obteve uma correlação

significativa, entretanto fraca ($r=0,142^*$), ou seja, a visão da forma como os professores se veem em seu relacionamento pessoal e trabalho em equipe é diferente da visão dos coordenadores.

Tabela 6

Correlações entre os itens da autoavaliação e heteroavaliação (Atuação técnico-científica, Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal e Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa

Atuação técnico-científica	R
1. Publicação de trabalhos técnico-científicos (artigos / capítulos de livro) em revistas, eventos ou outros meios científicos.	0,402**
2. Atuação como pesquisador dentro de sua área de especialidade, desenvolvendo projetos de pesquisa com os discentes, divulgando e/ou submetendo a publicação.	0,434**
3. Orientação de trabalhos de conclusão de curso e/ou participação em bancas examinadoras.	0,519**
Trabalho em equipe e Relacionamento interpessoal	
1. Cooperação para a redução de conflitos na sua equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora.	0,064
2. Relacionamento com os colegas de trabalho respeitando as diferenças favorecendo um clima de trabalho saudável.	0,063
3. Realização das atividades sob sua responsabilidade evitando sobrecarga para outros colegas.	0,142*
Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa	
1. Elaboração e implantação de programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes.	0,345**
2. Elaboração e/ou implantação dos projetos de extensão e responsabilidade socioambiental com os discentes.	0,362**
3. Participo de comissões técnicas, desenvolvo ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmico-pedagógicos institucionais.	0,419**

** . $p < 0,01$ * . $p < 0,05$.

Além da caracterização geral da autoavaliação e heteroavaliação, o presente estudo pretendeu identificar potenciais preditores do desempenho docente. Para isso foram testadas as relações entre as dimensões da autoavaliação e da heteroavaliação e algumas variáveis pessoais e ocupacionais. Em relação às características pessoais, foram contempladas as variáveis gênero, escolaridade (titulação), estado civil e idade.

Na autoavaliação, as variáveis estado civil e gênero apresentaram associação significativa com a dimensão Comunicação ($p < 0,05$). A variável gênero também apresentou associação com a dimensão Comunicação. Entretanto, a diferença entre as médias dos professores homens e mulheres nesses fatores não foi significativa ($p > 0,05$). Na heteroavaliação, a variável estado civil apresentou associação significativa com as dimensões

Foco na qualidade e Atuação técnico-científica ($p < 0,001$). A variável gênero apresentou associação com os fatores Foco na qualidade, Comunicação institucional e Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal. A dimensão escolaridade (titulação) apresenta associação significativa com todos as dimensões ($p < 0,001$), indicando que o nível de instrução formal recebido pelo indivíduo contribuiu para a predição dos fatores em questão. Os docentes doutores apresentaram as maiores médias em todos os fatores, enquanto que, os docentes com especialização apresentaram as menores médias. Esses achados confirmam os achados presentes na literatura, que sinalizam que a educação está positivamente relacionada com desempenho da tarefa (Ng e Feldman, 2009).

A variável Idade apresentou correlação positiva, estatisticamente significativa e baixa com o fator Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal ($r = 0,194$) presente na autoavaliação e correlação negativa com o fator Comunicação institucional ($r = -0,118$). Por fim, as variáveis ocupacionais, tempo na instituição e carga horária, tiveram suas relações testadas com os fatores da autoavaliação e da heteroavaliação.

De forma geral, como pode ser observado na Tabela 7, a maioria das correlações apresentadas são positivas, estatisticamente significativas e baixas. As maiores correlações encontradas foram entre a variável Carga horária e o fator Comunicação institucional, tanto na autoavaliação ($r = 0,301$) quanto na heteroavaliação ($r = 0,428$). E, ainda, entre essa mesma variável com o fator Atuação técnico-científica ($r = 0,323$).

Tabela 7
Correlações entre as variáveis independentes (idade, tempo na instituição e carga horária) e os fatores da autoavaliação e heteroavaliação

Fatores	Características ocupacionais	
	Tempo na instituição	Carga horária
Fatores com itens comuns na autoavaliação e heteroavaliação		
Atuação técnico-científica		
• Autoavaliação	,167**	,040
• Heteroavaliação	,144**	,323**
Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal		

• Autoavaliação	,079	-.103
• Heteroavaliação	,092*	,212**
Desenvolvimento de ações e projetos de pesquisa		
• Autoavaliação	,120	,275**
• Heteroavaliação	,151**	,268**
Autoavaliação		
Cumprimento de normas e prazos	,151*	,055
Didática	,167**	,040
Comunicação institucional	-,026	,301**
Heteroavaliação		
Foco na qualidade	,117**	,278**
Didática	,238**	,30**
Comunicação institucional	,080	,428**

** . p < 0,01. * . p < 0,05

A análise das relações entre as dimensões da autoavaliação e da heteroavaliação e as variáveis pessoais e ocupacionais contempladas no presente estudo servem para a análise do efeito conjunto das variáveis antecedentes sobre os fatores, tornando possível a identificação daquelas que são mais críticas e, conseqüentemente, que merecem maior atenção no momento da elaboração de políticas organizacionais. Todos os modelos testados foram significativos e os coeficientes β padronizados obtidos em cada um deles estão apresentados na Tabela 8.

Na autoavaliação, entre os preditores do fator Didática e Atuação técnico-científica, destacaram-se as variáveis *tempo na instituição e gênero* que, juntos, explicaram 4% da variância. Já na heteroavaliação, o fator Didática teve 26% da sua variância explicada pela titulação, carga horária e o tempo na instituição, o que é mais congruente com a teoria. Com exceção da variável gênero, que ainda precisa ser bastante explorada na literatura sobre desempenho (Coelho Junior, 2009; Ali & Davies, 2003), as demais variáveis antecedentes possuem embasamento teórico em estudos realizados com outras categorias ocupacionais (Shaffril & Uli, 2010; Guarnieri, 2000; Hassan & Olufemi, 2014; Porto, 2000). O tempo que um professor possui na instituição conduz a um acúmulo da experiência no trabalho e, como conseqüência, melhoria na atuação docente, o que influencia, também, diretamente na forma como o professor ensinar, refletindo na didática utilizada em sala de aula. A variável titulação

que corresponde à escolaridade do professor e às horas dedicadas ao trabalho destaca-se, na heteroavaliação, e possui relação direta com o aumento do desempenho e a melhoria das entregas que precisam ser realizadas. Sabe-se que algumas instituições exigem dedicação exclusiva de seus professores para que haja maior desenvolvimento de seus projetos. Encontramos, na literatura, a variável escolaridade, como uma variável tradicionalmente preditora do desempenho em outras categorias ocupacionais (Avolio, Waldman & McDaniel, 1990; Welford, 1965).

A variável gênero, na autoavaliação, explicou, em conjunto com as variáveis tempo na instituição e idade, uma variância de 6%, no fator Cumprimento de normas e prazos. Essa variável, em conjunto com a carga horária, também explicou 10,5% da variância da Comunicação institucional. Na heteroavaliação, a variável gênero, juntamente com a variável carga horária e titulação, foi capaz de predizer 27% do fator Comunicação institucional. Segundo citado anteriormente sobre o fato de o gênero ter influenciado na Comunicação institucional, não encontramos, na literatura, trabalhos que comparem aspectos relacionados à capacidade de comunicação entre professores, homens e mulheres, no ensino superior. Acredita-se que esses achados podem ter sido influenciados pelo percentual elevado de mulheres presentes na amostra (63,9%), uma vez que elas apresentaram as maiores médias em comunicação.

A carga horária e a titulação, por estarem diretamente relacionadas com a experiência do docente, encontram suporte na teoria. Essas variáveis também explicaram 12 % da variância da competência Desenvolvimento de ações e projetos. Observa-se que o fator foco na qualidade, exclusivo da heteroavaliação, também teve 11% de sua variância explicada por essas variáveis (carga horária e titulação). Esses preditores também explicaram 37% da variância do fator Atuação técnico-científica, 17%, do Desenvolvimento de ações, projetos e pesquisa e, ainda, 6% do Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal. Esses achados condizem com

estudos que afirmam que a escolaridade influencia o desempenho, bem como a quantidade de horas dedicadas ao trabalho incrementam o desempenho (Bakker & Bal, 2010; Abbad, Lima & Veiga, 1996; Abbad & Borges-Andrade, 2004; Coelho Júnior e Borges-Andrade, 2011; Ng e Feldman, 2009).

Tabela 8

Coeficientes β padronizados em modelo de regressão linear para autoavaliação e heteroavaliação

Fatores comuns auto e heteroavaliação	Instrumento	Preditores	B	Erro-padrão	R ² ajustado	β
Atuação técnico-científica	Autoavaliação	(Constante)	4,409	,066		
		Tempo na instituição	,094	,032		,187*
		Gênero	,149	,062	,042	,150*
	Heteroavaliação	(Constante)	2,412	,077		
		Titulação	0,712	,049		,530*
		Carga horária	0,239	,042	,37	,210*
Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal	Autoavaliação	(Constante)	4,184	,212		
		Idade	,120	,036		,204*
		Estado civil	-,041	,020	,047	-,130**
	Heteroavaliação	Constante	4,334	,54		
		Carga horária	0,113	,029		,172*
		Titulação	0,115	,034	,06	,149*
Desenvolvimento de ações e projetos	Autoavaliação	(Constante)	2,688	,137		
		Carga horária	,292	,073		,241*
		Titulação	,320	,084	,12	,229*
	Heteroavaliação	(Constante)	3,118	,75		
		Titulação	0,372	,48		,327*
		Carga horária	0,182	,41	,17	,188*
Fatores exclusivos autoavaliação	Instrumento	Preditores	B	Erro-padrão	R ² ajustado	β
Cumprimento de normas e prazos	Autoavaliação	(Constante)	3,614	,366		
		Gênero	,193	,071		,168**
		Tempo na instituição	,119	,037		,204*
		Idade	,128	,061	,061	,133**
Didática	Autoavaliação	(Constante)	4,409	,066		
		Tempo na instituição	,094	,032		,187*
		Gênero	,149	,062	,042	,150*
Comunicação institucional	Autoavaliação	(Constante)	3,862	,102		
		Carga horária	,251	,050		,303*
		Gênero	,236	,096	,105	,147**
Fatores exclusivos heteroavaliação	Instrumento	Preditores	B	Erro-padrão	R ² ajustado	β
Foco na Qualidade	Heteroavaliação	(Constante)	4,105	0,054		
		Carga horária	0,156	0,029		,231*
		Titulação	0,159	0,034	,11	,200*
Didática	Heteroavaliação	Constante	3,536	0,064		
		Titulação	0,328	0,035		,379*
		Carga horária	0,160	0,029		,217*
		Tempo na instituição	0,106	0,031	,26	,133*
Comunicação institucional	Heteroavaliação	(Constante)	2,915	0,084		
		Carga horária	0,350	0,039		,353*

Titulação	0,339	0,046		,291*
Gênero	0,247	0,071	,27	,132*

*p<0,001 **p<0,05

Encontramos, na autoavaliação, a variável idade, juntamente com o estado civil, explicando somente 4% da variância do fator Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal e, na heteroavaliação, em conjunto com as variáveis gênero e tempo da instituição, explicando 6% da variância do fator Cumprimento de normas e prazos. A variância explicada pela idade é muito baixa, as médias da idade encontradas na amostra utilizada (MD= 44,98, DP=10,17) caracterizam os docentes em uma faixa madura de idade, não tão jovens e não tão velhos. Os estudos realizados com outras categorias ocupacionais que utilizam a variável idade como antecedente ao desempenho, como, por exemplo, os achados do estudo de Slocum, Cron, Hansen & Rawlings (1985) sugerem uma perda de produtividade em empregados mais velhos. Pode-se pensar que, especificamente, na profissão docente, o poder explicativo da variável idade possa ter sofrido influência da variável tempo na instituição, que diz respeito à experiência e se mostra como um preditor teoricamente melhor (Quiñones, Ford, & Teachout, 1995). Esperava-se, também, que a variável estado civil pudesse explicar uma maior parte da variância do desempenho docente, pois encontramos, na literatura, pesquisas que afirmam que as pessoas solteiras priorizam mais o trabalho que as casadas, no desenvolvimento de sua carreira, o que impacta diretamente no seu desempenho, a exemplo do estudo realizado por London (1983). Porém, encontramos outros estudos que indicam um melhor desempenho no trabalho das pessoas casadas (Tinsley & Faunce, 1980; Korenman e Neumark, 1991 e Petersen e Hogsnes, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho comparou os escores obtidos por meio de autoavaliação com a heteroavaliação e investigou as relações entre variáveis relativas ao indivíduo (idade, gênero, estado civil, titulação, escolaridade, tempo na instituição e carga horária) na predição de desempenho individual de docentes de uma instituição de ensino superior. De um modo geral, as correlações encontradas nas variáveis pessoais e ocupacionais foram baixas com o desempenho. Entretanto, os coeficientes alcançados nos modelos de regressão evidenciam que as variáveis: *titulação, carga horária e tempo na instituição* são as que mais explicaram o desempenho docente na amostra utilizada, tanto na autoavaliação como na heteroavaliação. Em síntese, como diferenças mais significativas entre os preditores encontrados para a autoavaliação e a heteroavaliação, deve-se destacar a variável gênero, que aparece somente na autoavaliação explicando parte da variância dos fatores: Didática, Atuação técnico-científica, Comunicação institucional e Cumprimento de normas e, ainda, a variável idade que contribui para a explicação da variância dos fatores Trabalho em equipe e relacionamento interpessoal e Cumprimento de normas e prazos. A variável estado civil, diferentemente do que encontramos na literatura, não contribuiu de forma expressiva para a predição do desempenho docente de forma abrangente como era esperado a partir dos dados encontrados na literatura e de outros estudos realizados com outros grupos ocupacionais (London, 1983; Tinsley & Faunce, 1980; Korenman e Neumark, 1991 e Petersen e Hogsnes, 2011). Como principais preditores do desempenho docente encontrados, tanto na autoavaliação como na heteroavaliação, podemos destacar a titulação, a carga horária e o tempo na instituição, que se refere a experiência, aspecto que encontra relevância na literatura (Quiñones, Ford, & Teachout, 1995).

Não obstante o estudo tenha alcançado os objetivos propostos e tenha implicações para a investigação na área de psicologia organizacional e trabalho, uma vez que auxilia o esforço de descrição de variáveis antecedentes de caráter individual, seus resultados revelam um peso

relativamente pequeno das variáveis individuais (pessoais e ocupacionais) no desempenho docente. Novos estudos ainda devem ser realizados para a compreensão e delimitação empírica e conceitual dos preditores do desempenho docente. A literatura, tradicionalmente, tem destacado o uso de modelos que enfatizam a utilização de preditores individuais clássicos, tais como: personalidade, experiência, habilidade cognitiva, motivação e autoeficácia, feedback e características do cargo (Bendassolli, 2012). Entretanto, não encontramos, na literatura, estudos que correlacionem essas variáveis ao desempenho docente (Avalos, 2011). Outro aspecto a ser mencionado é a indicação que a literatura tem feito de estudos que levem em conta os aspectos multiníveis do desempenho, inserindo, no modelo de pesquisa, não somente as variáveis de nível individual, mas também grupal e organizacionais. Essa perspectiva considera o desempenho como um fenômeno mais complexo e destaca a necessidade de inserção de variáveis preditoras do desempenho pertencentes à dimensão contexto (Brito & Vasconcelos, 2004; Coelho Junior, 2009; Coelho Junior & Borges-Andrade, 2011).

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A presente dissertação nasce da intenção de oferecer uma contribuição ao campo de estudo do comportamento humano nas organizações, mais especificamente o desempenho docente de instituições de ensino superior. O trabalho envolve a questão das competências docentes, do desempenho e sua avaliação, temas complexos e, ainda, relativamente pouco explorados no campo da docência. Parte-se do pressuposto de que não há uma definição precisa e, amplamente aceita, de competência, o que gera um conjunto diversificado de medidas e uma heterogeneidade dos modelos de investigação. Na ausência de um modelo hegemônico no campo de pesquisa, optou-se por construir um modelo teórico que incorporou competências largamente citadas pela literatura a outras especificamente pensadas pela gestão de pessoas da IES.

A presente dissertação traçou como objetivo geral buscar evidências de validade e confiabilidade de duas escalas, uma de autoavaliação e outra de heteroavaliação do desempenho docente de ensino superior. Tais escalas foram construídas e operacionalizadas a partir de um conjunto amplo de competências extraídas da literatura, a saber: atuação técnico-científica, comunicação institucional, desenvolvimento de ações, projetos, programas de pós, pesquisa, extensão e institucionais, desenvolvimento profissional, foco no cliente, foco na comunicação, foco na qualidade, foco no resultado, gestão de processos acadêmicos, gestão da turma, qualidade de ensino. Para alcançar os objetivos propostos, três estudos foram realizados. Os dois primeiros, revelam-se como etapas preliminares essenciais que permitiram o Estudo 3. O processo de validação das duas escalas envolveu análise fatorial exploratória, procurando-se encontrar padrões de correlações entre essas competências e verificar a existência de dimensões subjacentes a elas. Pela análise fatorial confirmatória, pode-se verificar que a solução de seis fatores revelou-se mais adequada para ambas as escalas, apresentando cargas fatoriais e índices

de ajustes satisfatórios no modelo. Os fatores que emergiram são teoricamente consistentes e se reportam a diferentes dimensões do desempenho docente que aparecem na literatura.

No Estudo 1 (Evidências de validade de uma medida de autoavaliação de desempenho docente) e 2 (Heteroavaliação do desempenho docente: evidências de validade de uma escala de mensuração), a partir da utilização da análise fatorial exploratória, encontramos estruturas compostas por quatro e seis fatores, respectivamente. Com a utilização da modelagem por equações estruturais confirma-se o modelo e verifica-se que os índices de ajuste mostraram-se muito satisfatórios, bem como os índices de consistência interna geral e por fatores. No Estudo 3, comparou-se as estruturas encontradas nas escalas de autoavaliação (produto do Estudo 1) e heteroavaliação (produto do Estudo 2) (Shultz & Shultz, 2006; Kunda, 2000) e se identificou quais variáveis pessoais e ocupacionais eram mais preditoras do desempenho docente. Pode-se observar que houve uma maior uniformidade na autoavaliação docente, pois ela sofreu menor variabilidade nas respostas. Como principal preditor de desempenho na autoavaliação, temos a variável carga horária que, em conjunto com a variável titulação, explicou a maior parte da variância da competência Desenvolvimento de ações e projetos e Comunicação institucional em conjunto com a variável gênero.

Na heteroavaliação, foram encontradas como principais preditores do desempenho docente as variáveis carga horária e titulação que, juntos, explicaram a maior parte da variância da atuação técnico-científica, do desenvolvimento de ações, projetos e pesquisa, do foco na qualidade e, ainda, parte do trabalho em equipe e relacionamento interpessoal. Além disso, observou-se que a variável gênero, em conjunto com a carga horária e a titulação, foram capazes de prever uma parte da variância do fator Comunicação institucional.

Os resultados apresentados evidenciaram indicadores psicométricos confiáveis, de forma que os objetivos traçados para esta dissertação foram atingidos. Esses achados foram convergentes com outros estudos presentes na literatura (Shaffril & Uli, 2010; Guarnieri, 2000;

Hassan & Olufemi, 2014; Porto, 2000). Entretanto, ao contrário do que a literatura vem apontando, a variável *idade* não foi uma preditora significativa dos fatores de desempenho docente. Esse resultado sugere que, apesar de essa variável possuir um nível de correlação com o desempenho docente, ela não foi capaz de predizê-lo em nenhum aspecto. Acredita-se que a média da idade encontrada na amostra tenha atenuado os efeitos dessa variável, uma vez que esse achado vai na contramão dos estudos que indicam a idade como influenciadora do desempenho, a exemplo do estudo de Slocum, Cron, Hansen & Rawlings (1985) que aponta uma perda de produtividade em empregados mais velhos. Da mesma forma, o estado civil não apresentou nenhuma correlação significativa ($p > 0,05$) com os fatores do desempenho e não foi capaz de prever nenhum dos fatores do desempenho docente, o que vai na contramão dos achados no estudo de London (1983), que indicam que *pessoas solteiras* priorizam mais o trabalho que as casadas, no desenvolvimento de sua carreira, impactando diretamente no seu desempenho (Tinsley & Faunce, 1980; Korenman & Neumark, 1991 e Petersen & Hogsnes, 2011).

Como um importante limite dos instrumentos validados nesta pesquisa, está o fato de a construção e validação ter sido realizada com a amostra de uma única IES privada, o que demandará estudos complementares para avaliar a sua adequação para outras instituições de naturezas distintas. Outro aspecto de melhoria refere-se à escala utilizada para os participantes avaliarem cada item. Em estudos posteriores, talvez seja mais pertinente o uso de uma escala de frequência do que de proficiência já que os descritores do instrumento foram construídos seguindo a lógica de comportamentos que pudessem ser observados. Embora ainda distante de responder a muitos questionamentos sobre o desempenho do professor de nível superior, especificamente no que se refere ao melhor modelo de competências a ser adotado para avaliação do desempenho docente, bem como a indicação dos melhores preditores individuais de desempenho, este trabalho aponta na direção de que, é essencial investir em investigações

futuras que levem em conta as variáveis contextuais como antecedentes do desempenho docente, ênfase não presente neste trabalho. De acordo com a literatura, os fatores contextuais podem influenciar o modo de agir dos indivíduos e impactar nos seus resultados de trabalho (Bulgacov e Matitz, 2011; DeNisi, 2000; Richard, Devinney, Yip, & Johnson, 2009).

Acredita-se que tais limitações não diminuem as contribuições do presente trabalho. Tanto as áreas de gestão de pessoas em IES quanto os pesquisadores interessados na temática, contam, agora, com instrumentos que contêm indicadores psicométricos confiáveis, de forma que a escala de medida desenvolvida pode ser utilizada com razoável segurança, tanto para conduzir novas investigações empíricas quanto para orientar intervenções organizacionais na gestão, treinamento e desenvolvimento das competências docentes. Em síntese, espera-se que os resultados apresentados neste estudo possam contribuir para a realização de novas pesquisas sobre o tema, considerando um pequeno volume de investigações empíricas sobre competências, em especial no Brasil (Avalos, 2011).

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. D. S., Lima, G. B. D. C., & Veiga, M.R.M.D. (1996). Implantação de um sistema de avaliação de desempenho: métodos e estratégias. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1299>.
- Abbad, G., & Torres, C. V. (2000). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Red Estudos de Psicologia*.
- Abbad, G., Freitas, I. D., & Pilati, R. (2006). Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 231-254.
- Albuquerque, L. G. D., & Oliveira, P. M. D. (2010). Competências ou cargos: uma análise das tendências das bases para o instrumental de recursos humanos. *REGE Revista de Gestão*, 8(4).
- Ali, H., & Davies, D. R. (2003). The effects of age, sex and tenure on the job performance of rubber tappers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 381-391.
- Altaf, I., Kamal, A., & Hassan, B. (2013). Development and Validation of University Teacher's Evaluation Scale. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 155.
- Aranha, F., & Zambaldi, F. (2008). *Análise fatorial em administração*. Cengage Learning.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & McDaniel, M. A. (1990). Age and work performance in nonmanagerial jobs: The effects of experience and occupational type. *Academy of Management Journal*, 33(2), 407-422.
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.

- Bandeira, Y. M. & 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.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 7(1), 2.
- Barbosa, A. C. Q., & Rodrigues, M. A. (2005). Um olhar sobre os modelos de gestão de competências adotados por grandes empresas brasileiras. *Encontro anual da associação de pós-graduação e pesquisa em administração-Enanpad*, 29.
- Barrère, A., & Santos, C. (2005). O trabalho em equipa e os riscos da gestão da turma. *Análise social*, 619-631.
- Barros, M., & Batista-dos-Santos, A. C. (2010). Por dentro da autoeficácia: um estudo sobre seus fundamentos teóricos, suas fontes e conceitos correlatos. *Revista Espaço Acadêmico*, 10(112), 1-9.
- Bastos, A. V. B. Validação da escala locus de controle no trabalho. *PSICO*, v. 22, n. 2, p. 133-154, 1991.
- Bastos, A. V. B., Fernandes, S. R. P., & Viana, A. V. (1999). Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Organizacional: avaliação do programa Cuidar-se para Cuidar. *Revista Gestão e Tecnologia*.
- Bendassolli, P. F. (2012). Desempenho no trabalho: Revisão da literatura. *Psicologia argumento*, 30(68), 171-184.
- Bendassolli, P. F., & Malvezzi, S. (2013). Desempenho no trabalho: definições, modelos teóricos e desafios à gestão. Borges, Livia O.; Mourão, Luciana. *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 53-86.

- Borman, W. C., White, L. A., & Dorsey, D. W. (1995). Effects of ratee task performance and interpersonal factors on supervisor and peer performance ratings. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 168.
- Boyartzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. London: Wiley.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brandão, H. P. (2007). Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 149-158.
- Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8322>.
- Brandão, H. P., & Bahry, C. P. (2005). *Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências*.
- Brandão, H. P., & Borges-Andrade, J. E. (2008). Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie*, 8(3).
- Brandão, H. P., & Guimarães, T. D. A. (2001). Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *Revista de Administração de empresas*, 41(1), 8-15.
- Brandão, H. P., Andrade, J. E. B., & Guimarães, T. D. A. (2012). Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento.

Brandão, H. P., Borges-Andrade, J. E., de Freitas, I. A., & Vieira, F. T. (2010).

Desenvolvimento e estrutura interna de uma escala de competências gerenciais.

Psicologia: Teoria e Pesquisa, 26(1), 171.

Brandão, H. P., Zimmer, M. V., Pereira, C., Marques, F., Costa, H., Carbone, P. P., &

Almada, V. (2008). Gestão de desempenho por competências: integrando a avaliação

360 graus, o balanced scorecard e a gestão por competências. Revista de

Administração Pública, 42(5), 875-98.

Brasil (2002). Ministério do Trabalho. Classificação brasileira de ocupações. Brasília.

Recuperado de

<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf;jsessionId=dtbp1hg4Ps6jaqEkJfUvQZ>

T6.slave26:mte-cbo

Brasil, I. C. R. L (2015). Formação profissional e atuação de professores iniciantes na

docência: um estudo exploratório.

Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de

formación de profesores. Revista iberoamericana de educación, (19), 13-50.

Brito, L. A. L., & de Vasconcelos, F. C. (2004). A heterogeneidade do desempenho, suas

causas e o conceito de vantagem competitiva: proposta de uma métrica. Revista de

Administração Contemporânea, 107.

Byrne, B. M. (2013). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications,

and programming. Routledge.

Camargo-Escobar, I. T. A. L. A., & Pardo-Adames, C. (2008). Competencias docentes de

profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación. Universitas

Psychologica, 7(2), 441-457.

Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work

performance. Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav., 2(1), 47-74.

- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance. *Personnel selection in organizations*, 3570.
- Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313-575.
- Campion, M. A., Fink, A. A., Ruggeberg, B. J., Carr, L., Phillips, G. M., & Odman, R. B. (2011). Doing competencies well: Best practices in competency modeling. *Personnel Psychology*, 64(1), 225-262.
- Campos, E.B.D. & Abbad, G. (2014). Competência no trabalho. In P. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade (Orgs.). *Dicionário de psicologia organizacional e do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, Capítulo 21. 191-195
- Carbone, P. P., Brandão, H. P., Leite, J. B., & Vilhena, R. M. (2005). *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: FGV.
- Cardoso, E. O., Cerecedo, M. T., & Vanegas, E. A. (2013). Las Competencias Docentes en los Programas de Posgrado en Administración: Un Estudio de Diagnóstico. *Formación universitaria*, 6(2), 43-50.
- Coelho Junior, F. A. (2009). *Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4691>.
- Coelho Júnior, F. A. (2014). Desempenho. In P. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia organizacional e do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo. Capítulo 30. 271-278
- Coelho Júnior, F. A. C., & Borges-Andrade, J. E. (2011). Efeitos de variáveis individuais e contextuais sobre desempenho individual no trabalho. *Estudos de Psicologia*, 16(2), 111-120.

- Coelho Júnior, F. A., Borges-Andrade, J. E., Seidl, J., & Pereira, A. C. (2010). Validação psicométrica de medida de autoavaliação de desempenho no trabalho. *Anais do XXXIV Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes: Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Noveduc.
- Creswell, J. W. (2010). Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto. In *Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Crumbly D. L. & Fliedner, E. (2002). Accounting administrators's perceptions of student evaluation of teaching (SET) information. *Quality Assurance in Education*, 10 (4), 213-222.
- Cunha, M. I. (1996). *O bom professor e suas práticas*. Campinas: Papirus.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação psicológica*, 11(2), 213-228.
- Dancey, C., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia*. 3a edição. Porto Alegre: Artmed.
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Center for American Progress.
- De Bem, A. B., Lanzer, E. A., Tambosi Filho, E., Sanchez, O. P., & Junior, P. B. (2011). *Validade e confiabilidade de instrumento de avaliação da docência sob a ótica dos modelos*
- De Freitas, I. A. (2005). *A Avaliação de Desempenho é um Instrumento Adequado para Medir Impacto de Treinamento?*

- De Vasconcelos, A. F., Cavalcante, P. R. N., & do Monte, P. A. (2013). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *Veredas Favip-Revista Eletrônica de Ciências*, 5(1-2).
- Demo, G., Fogaça, N., Nunes, I., Edrei, L., & Francischeto, L. (2011). Políticas de gestão de pessoas no novo milênio: cenário dos estudos publicados nos periódicos da área de administração entre 2000 e 2010. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(5).
- DeNisi, A. S. (2000). Performance appraisal and performance management: a multilevel analysis. In K. J. Klein & S. W. J. Kozlowski (Orgs.), *Multilevel theory, research and methods in organizations: foundations, extensions and new directions* (pp. 121-156). San Francisco: Jossey-Bass
- Dourado, L. F. (2007). *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>
- Dutra, J. S. (2001). *Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. São Paulo: Gente, 2ª Edição.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. Atlas.
- Faleye, B. A., & Awopeju, O. A. (2012). A Revalidation of Students' Evaluation of Teaching Effectiveness Rating Scale. *Ife Psychologia*, 20(2), 150.
- Farinelli, F., & Vasconcelos, M. C. R. L. D. (2006). *Análise de Competências: uma avaliação de professores do ensino superior*.
- Fernández, J. T. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatística usando o SPSS-2*. Bookman Editora.

- Finck, N. T. L. (2003). Competência e habilidades relevantes no corpo docente: estudo de caso. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106543>
- Fischer, A. L., Dutra, J. S., Hipólito, J. A. M., Fleury, M. T. L., & Eboli, M. (2001). Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. Gente; Progep; USP.
- Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. Revista de administração contemporânea, 5(SPE), 183-196.
- Fonseca, C. A. M. D., & Bastos, A. V. B. (2003). Criatividade e comprometimento organizacional: suas relações com a percepção de desempenho no trabalho. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, 3(1), 61-88.
- Freitas, I. A. D., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Efeitos de treinamento nos desempenhos individual e organizacional.
- Freitas, I. A., & Brandão, H. P. (2006). Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas, 97-113.
- Garcia, M. F., Rabelo, D. F., da Silva, D., & do Amaral, S. F. (2012). Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. Teoria e Prática da Educação, 14(1), 79-87.
- Garcia-Ramos (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario: una aproximación empírica. Revista Complutense de Educación, 8(2), 81-108.
- Giniger, S., Dispenzieri, A., & Eisenberg, J. (1983). Age, experience, and performance on speed and skill jobs in an applied setting. Journal of Applied Psychology, 68(3), 469.
- Gomes, C. M. A., & Borges, O. (2008). Limite da validade de um instrumento de avaliação docente. Avaliação Psicológica, 7(3), 391-401.

- Green, T. C., Jegadeesh, N., & Tang, Y. (2007). Gender and job performance: Evidence from Wall Street (No. w12897). National Bureau of Economic Research.
- Grohmann, M. Z., & Ramos, M. S. (2011). Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(1).
- Guarnieri, M. R. (2000). O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*, 2, 5-23.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.
- Hanashiro, D. M. M., & Nassif, V. M. J. (2006). Competências de professores: um fator competitivo. *Rev Bras Gest Neg*, 8(20), 45-56.
- Hanashiro, D. M. M., Nassif, V. M. J., & Teixeira, M. L. M. (2010). O papel dos profissionais de recursos humanos na universidade compartilhado pelos diferentes Stakeholders: revelando as competências docentes. *FACEF Pesquisa-Desenvolvimento e Gestão*, 6(3).
- Hassan, B., & Olufemi, O. (2014). Demographic Variables and Job Performance: Any Link? *Acta Universitatis Danubius. (Economica)*, 10(4).
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial*
- Hoobler, J. M., Wayne, S. J., & Lemmon, G. (2009). Bosses' perceptions of family-work conflict and women's promotability: Glass ceiling effects. *Academy of management journal*, 52(5), 939-957.
- Huet, I., Figueiredo, C., Abreu, O., Oliveira, J. M., Costa, N., Rafael, J. A., & Vieira, C. (2011). Linking a research dimension to an internal quality assurance system to enhance teaching and learning in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 947-956.

- Husbands, C. T. (1998). Implications for the assessment of the teaching competence of staff in higher education of some correlates of students' evaluations of different teaching styles. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23 (2), 117-139.
- Jordan, A. H., & Zitek, E. M. (2012). Marital status bias in perceptions of employees. *Basic and Applied Social Psychology*, 34(5), 474-481.
- Kinpara, D. I., & Laros, J. A. (2014). Clima organizacional: análise fatorial confirmatória de modelos de mensuração concorrentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 111-120.
- Korenman, S., & Neumark, D. (1991). Does marriage really make men more productive? *Journal of Human Resources*, 282-307.
- Kozlowski, S. W., & Kirsch, M. P. (1987). The systematic distortion hypothesis, halo, and accuracy: An individual-level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 252.
- Kühl, M. R., Maçaneiro, M. B., da Cunha, J. C., & da Cunha, S. K. (2013). O valor das competências docentes no ensino da Administração. *Revista de Administração*, 48(4), 783.
- Langbein, L. I. (1994). The validity of student evaluations of teaching. *Political Science & Politics*, 27 (3), 545.
- Laros, J. A., & Pasquali, L. (2005). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. *Análise fatorial para pesquisadores*, 163-184.
- Le Boterf, G. (2003). Desenvolvendo a competência dos profissionais. *Artmed*. 37-92
- LIMA, S. M. V., & BORGES-ANDRADE, J. E. (2006). Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação Corporativa: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, Cap, 10, 199-215.
- Lindenau, J. D., & Guimarães, L. S. P. (2012). Calculando o tamanho de efeito no SPSS. *Calculating the Effect Size in SPSS*. *Revista HCPA*, 32(3), 363-381.

- Lobo, A. S. M., & Maia, L. C. G. (2015). O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior/Use of technologies of information and knowledge as teaching-learning tools in higher education. *Caderno de Geografia*, 25(44), 16-26.
- Loiola, E., Bastos, K. M. R. & Brandão, H. P. (2015). Escala de percepções sobre práticas de gestão de desempenho por competências. Em: Puente-Palacios, K., & Peixoto, A. D. L. A. (Orgs.). *Ferramentas de Diagnóstico para Organizações e Trabalho: Um Olhar a partir da Psicologia*. Artmed Editora.
- London, M. (1983). Toward a theory of career motivation. *Academy of management review*, 8(4), 620-630.
- Luiz, N. M., Costa, A. F. D., & Costa, H. G. (2010). Influência da graduação em engenharia de produção no perfil dos seus egressos: percepções discentes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 15(1), 101-120.
- Macedo, R. B. (2007). Modelo de avaliação de impacto da aprendizagem no nível de resultados organizacionais: preditores relacionados ao indivíduo e ao contexto organizacional. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília. Recuperado de <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19162>
- Maduro, M. R. (2013). Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. *TAC*, 3(2), 79-94.
- Magalhães, M. L., & Borges Andrade, J. E. (2001). Auto e heteroavaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento. *Estudos de psicologia*, 6(1), 33-50.
- Marsh, H. W. & Roche, L. A. (1997) Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: the critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.

- Masetto, M. T. (2003). Docência universitária: repensando a aula. Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária, 2, 79-108.
- Masetto, M. T. (2012). Competência pedagógica do professor universitário. Summus Editorial.
- McCloy, R. A., Campbell, J. P., & Cudeck, R. (1994). A confirmatory test of a model of performance determinants. *Journal of applied psychology*, 79(4), 493.
- McDaniel, M. A., Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1988). Job experience correlates of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 327.
- Mcenery, J. O. H. N., & Mcenery, J. E. A. N. (1987). Self-rating in management training needs assessment: A neglected opportunity? *Journal of Occupational Psychology*, 60(1), 49-60.
- Mcenery, J., & Mcenery, J. M. (1987). Self-rating in management training needs assessment: A neglected opportunity? *Journal of Occupational Psychology*, 60, 49-60.
- McEvoy, G. M., & Cascio, W. F. (1989). Cumulative evidence of the relationship between employee age and job performance. *Journal of applied psychology*, 74(1), 11.
- McLagan, P. A. (1997). Competencies: the next generation. *Training & development*, 51(5), 40-48.
- Meneses, P. P. M., & Abbad, G. (2003). Preditores individuais e situacionais de auto e heteroavaliação de impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(SPE), 185-204.
- Moraes, A. S. (1997). A universidade brasileira no final do século XX e o mercado de trabalho. *Educação Brasileira*, 19(38), 73-91.

- Mourão, L., & Borges-Andrade, J. E. (2005). Avaliação de programas públicos de treinamento: um estudo sobre o impacto no trabalho e na geração de emprego. *Organizações & Sociedade*, 12(33), 13-38.
- Mourão, L., Monteiro, A. C. F., & Viana, V. R. (2014). A influência do desenvolvimento profissional e da identificação organizacional na satisfação no trabalho. *Psico*, 45(2), 198-208.
- Nassif, V. M. J., & Hanashiro, D. M. M. (2008). A competitividade das universidades particulares à luz de uma visão baseada em recursos. *Revista de Administração Mackenzie*, 3(1).
- Nassif, V. M. J., Hanashiro, D. M. M., & Torres, R. R. (2010). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 364-379.
- Neves, E. F. D. (2010). Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente: contributos para o desenvolvimento profissional. In *Estudo de uma escala de autoavaliação da prática docente: contributos para o desenvolvimento profissional*. Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/15594>
- Ng, T. W., & Feldman, D. C. (2009). How broadly does education contribute to job performance? *Personnel psychology*, 62(1), 89-134.
- Ng, T.W.H. & Feldman, D.C. (2010). Organizational Tenure and Job Performance. *Journal of Management*, vol. 36 (5), pp 1220-1250.
- Obikoya, J. O. (2002). University education funding policy in Nigeria. *The Nigerian Social Scientist*, 5(1), 40-48.
- Oderich, C. (2005). Gestão de competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento. Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 88-115.

- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management review*, 15(7), 331-343.
- Paiva, K. C. M. D., Barros, V. R., Mendonça, J. R. C., Santos, A. D. O., & Dutra, M. R. S. (2014). Competências docentes ideais e reais em educação a distância no curso de administração: um estudo em uma instituição brasileira. *Tourism & Management Studies*, 10(Especial), 121-128.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto eficácia: uma visão geral. *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos*, 97-114.
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, p. 48-54.
- Peixoto, A. L. A., & Caetano, A. (2013). Avaliação de desempenho. Em: L. O. Borges & L. Mourão (Orgs.). *O trabalho e as organizações: Atuações a partir da psicologia*. (pp 528-556). Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, L. M. R., Loiola, E., & Gondim, S. M. G. (2016). Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. *Organizações & Sociedade*, 23(78).
- Pereira, M. A. C. (2007). Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química. Tese de Doutorado. USP - Universidade de São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3136/tde-08082007-170909/en.php>
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa*. Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2009). *Construir competências desde a escola*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre. Editora Artmed
- Perrenoud, P. (2015). *Dez novas competências para ensinar*. Editora Artmed..

- Petersen, T., Penner, A. M., & Høgsnes, G. (2011). The male marital wage premium: Sorting vs. differential pay. *ILR Review*, 64(2), 283-304.
- Pilati, R., & Abbad, G. (2005). Análise fatorial confirmatória da escala de impacto do treinamento no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 21(1), 43-51.
- Pilati, R., & Laros, J. A. (2007). Modelos de equações estruturais em psicologia: conceitos e aplicações. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 23(2), 205-216.
- Ponte, J. P. D. (1999). Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional. In IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp. 59-72). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Porto, Y. D. S. (2000). Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. *Educação continuada*. Campinas: Papyrus, 11-33.
- Queiroga, F. (2011). Seleção de pessoas e desempenho no trabalho: um estudo sobre a validade preditiva dos testes de conhecimentos.
- Queiroga, F., Borges-Andrade, J. E. & Coelho Júnior, F. A. (2015). Desempenho no trabalho: escala de avaliação geral por meio de auto percepções. Em: Puente-Palacios, K., & Peixoto, A. D. L. A. (Orgs.). *Ferramentas de Diagnóstico para Organizações e Trabalho: Um Olhar a partir da Psicologia*. Artmed Editora.
- Quiñones, M. A., Ford, J. K., & Teachout, M. S. (1995). The relationship between work experience and job performance: A conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48(4), 887-910.
- Ramos, J. M. G. (1997). Valoración de la competencia docente del profesor universitario: una aproximación empírica. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 81-108.
- Reis, A. B. (2002). Análise de competências dos docentes de administração do ensino superior. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/83443>

- Rezende, J. L. Q., Souza, A. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2015). Competências didáticas dos professores de cursos de MBAS. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 9(2).
- Richard, P. J., Devinney, T. M., Yip, G. S., & Johnson, G. (2009). Measuring organizational performance: Towards methodological best practice. *Journal of management*, 35(3), 718-804.
- Riggio, R. E., & Cole, E. J. (1992). Agreement between subordinate and superior ratings of supervisory performance and effects on self and subordinate job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65(2), 151-158.
- Ruan, J., Nie, Y., Hong, J., Monobe, G., Zheng, G., Kambara, H., & You, S. (2015). Cross-Cultural Validation of Teachers' Sense of Efficacy Scale in Three Asian Countries: Test of Measurement Invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 769-779.
- Ruas, R. (2001). Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 242-269.
- Ruas, R., Ghedine, T., Dutra, J. S., Becker, G. V., & Dias, G. B. (2005). O conceito de competência de A Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. *Encontro da ANPAD*, 29.
- Santos, A. C. (2001). O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. *Revista de Administração*, 36(2), 25-32.
- Sbicigo, J. B., Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., & Dell'Aglio, D. D. (2012). Propriedades Psicométricas da Escala de Autoeficácia Geral Percebida (EAGP). *Psico*, 43(2).
- Schmidt, F. L., Hunter, J. E., & Outerbridge, A. N. (1986). Impact of job experience and ability on job knowledge, work sample performance, and supervisory ratings of job performance. *Journal of applied psychology*, 71(3), 432.

- Schmidt, F. L., Hunter, J. E., Outerbridge, A. N., & Goff, S. (1988). Joint relation of experience and ability with job performance: Test of three hypotheses. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 46.
- Schmidt, M., & Pringle, C. D. (1982). The missing opportunity in organizational research: Some implications for a theory of work performance. *Academy of management Review*, 7(4), 560-569.
- Schönrock-Adema, J., Schaub-De Jong, M. A., & Cohen-Schotanus, J. (2013). The development and validation of a short form of the STERLinG: A practical, valid and reliable tool to evaluate teacher competencies to encourage reflective learning. *Medical teacher*, 35(10), 864-866.
- Shaffril, H. A. M., & Uli, J. (2010). The influence of socio-demographic factors on work performance among employees of government agriculture agencies in malaysia. *Journal of international social research*, 3(10).
- Silva, J. S. F. D. (2006). Modelagem de Equações Estruturais: Apresentação de uma metodologia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10183/8628>
- Silva, W., Laros, J. A., & Mourão, L. (2007). Desenvolvimento e validação de escalas para avaliação da atuação gerencial. *Revista Psicologia, Organizações e Trabalho*, 7(1), 7-30.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In: S. Sonnentag (Org.), *Psychological management of individual performance* (pp.3-27). Great Britain: John Wiley & Sons Ltda.
- Souza, R., Chissolucombe, I., Silva, L., & Miranda, H. (2012). Instrumentos de avaliação docente: avaliação pelo discente, coordenador de curso e autoavaliação. *Projeção e docência*, 3(1), 12-17.

- Spencer, L. M., & Spencer, P. S. M. (1993). *Competence at Work models for superior performance*. John Wiley & Sons.
- Stanley, C., & Shockley-Zalabak, P. (1986). Communication proficiency and future training needs of the female professional: self-assessment vs. supervisors' evaluations. *Human Relations*, 39(10), 891-902.
- Tamayo, N., & Abbad, G. D. S. (2006). Autoconceito profissional e suporte à transferência e impacto do treinamento no trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(3), 9-28.
- Tejedor (2003), F. J. Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa*, Murcia, v. 21, n. 1, p. 157-182.
- Tesluk, P. E., & Jacobs, R. R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel psychology*, 51(2), 321-355.
- Tinsley, D. J., & Faunce, P. S. (1980). Enabling, facilitating, and precipitating factors associated with women's career orientation. *Journal of Vocational Behavior*, 17(2), 183-194.
- Valenzuela, B. A., Lúgigo, M. G., Álvarez, R. D. L. Á. C., Rodríguez, M. J., & Villegas, M. D. R. L. (2013). Evaluacion de las competencias docentes del profesorado de la Universidad de Sonora, México. *European Scientific Journal*, 9(2).
- Vasconcelos, A. F. D. (2009). Professores em ciências contábeis: um estudo sobre as competências para o exercício da docência nos cursos presenciais no nordeste brasileiro.
- Vieira, K. M., Milach, F. T., & Huppés, D. (2008). Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: um estudo no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19(48), 65-76.
- Waldman, D. A., & Avolio, B. J. (1986). A meta-analysis of age differences in job performance. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), 33.

- Waldman, D. A., & Spangler, W. D. (1989). Putting together the pieces: A closer look at the determinants of job performance. *Human Performance*, 2(1), 29-59.
- Weinert, F. E. (1999). Definition and selection of competencies: Concepts of
- Welford, A T Performance, biological mechanisms and agei A theoretical sketch In A T Welford & J E Birren (Eds). *Behavior, aging and the nervous system* Springfield, 111. Charles C Thomas, 1965
- Yu, J. H., Luo, Y., Sun, Y., & Strobel, J. (2012). A conceptual K-6 teacher competency model for teaching engineering. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 56, 243-252.
- Zarifian, P. (2012). Objetivo competência: por uma nova lógica. In *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Atlas.
- Zimmer, M. V., Pereira, C. G., Marques, F., & Costa, H. V. (2008). Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. *RAP*. Rio de janeiro.

APÊNDICES

APENDICE 1

Solicitação de Utilização de Banco de Dados para Pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
 DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SOLICITAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE BANCO DE DADOS PARA PESQUISA

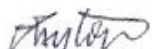
Eu, Clayton Silva de Almeida, responsável principal pelo projeto de dissertação de mestrado, o qual pertence ao Departamento de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFBA-Universidade Federal da Bahia, venho pelo presente, solicitar autorização da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, setor de Recursos Humanos para realização da coleta de dados através de levantamento documental e a utilização do banco de dados referentes a avaliação de desempenho docente dos anos de 2013, 2014 e 2015 no período de 01/10/2015 a 31/12/2016 para o trabalho de pesquisa sob o título **Construção, desenvolvimento e validação de uma escala de avaliação de competências docentes**, com o objetivo geral de construir, desenvolver e validar uma escala.

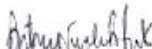
Os dados solicitados à instituição são exclusivamente as respostas dadas aos itens da escala de avaliação de desempenho utilizada pela mesma, sem qualquer informação relacionada às características sócio demográficas ou funcionais dos respondentes.

Para esta organização, em particular, os resultados do estudo serão úteis para orientar a realização de intervenções organizacionais nas áreas de recrutamento, seleção, treinamento, desenvolvimento e gestão do desempenho docente. A identificação de competências necessárias ao desempenho dos docentes, mensuradas por um instrumento validado - objetivo da pesquisa - servirá para orientar também os processos de autodesenvolvimento e de gestão de carreiras docentes.

Esta pesquisa está sendo orientada pelo(a) Professor(a) Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos. Pesquisador Nível 1A – CNPq.

Contando com a autorização desta instituição, coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento.


 Clayton Silva de Almeida
 Mestrando


 Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos
 Orientador da Pesquisa

Antônio Virgílio B. Bastos
 Coordenador de Projetos

APENDICE 2

Autorização de Utilização de Banco de Dados para Pesquisa



Of. n° 003/2016

Salvador, 15 de janeiro de 2016.

Ao
Sr. Clayton Silva de Almeida

Caro senhor,

Atendendo à sua solicitação, autorizamos a coleta de dados por meio de levantamento documental e a utilização do banco de dados referentes a avaliação de desempenho docente dos anos de 2013, 2014 e 2015 no período de 01/10/2015 a 31/12/2016 para a realização do trabalho de pesquisa **Construção, desenvolvimento e validação de uma escala de avaliação de competências docentes**, sob orientação do Professor Dr. Antônio Virgílio Bittencourt.

Esta pesquisa certamente contribuirá para o desenvolvimento do instrumento que vem sendo utilizado pela instituição, podendo ser útil para futuras intervenções na avaliação docente da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP).

Cordialmente,


Profª Maria Luisa Carvalho Soliani
Diretora EBMSP

APENDICE 3

EADOC - ESCALA DE AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

Prezado. Professor,

Os itens apresentados a seguir objetivam avaliar o que você pensa sobre o seu trabalho e com que frequência realiza algumas ações no seu cotidiano institucional. Para responde às questões, assinale um número à direita de cada frase observando a escala de respostas representada logo abaixo.

1	2	3	4	5
Nunca				Sempre

Ítems	Resposta
1. Utilizo os recursos didáticos e de aprendizagem institucionais explorando suas potencialidades para melhoria do processo de ensino/aprendizagem.	12345
2. Desenvolvo práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento.	12345
3. Transmito as informações de forma clara e objetiva, facilitando a comunicação no setor.	12345
4. Realizo o atendimento dos discentes e implementa ações previstas no plano de ensino, reduzindo as dúvidas.	12345
5. Desenvolvo práticas pedagógicas junto aos discentes, contribuindo para o clima favorável através da mediação de conflitos.	12345
6. Cumpro as políticas, as normas e os procedimentos da instituição com foco na qualidade ao realizar suas tarefas.	12345
7. Publico trabalhos técnicos científicos (artigos / capítulos de livro) em revistas, eventos ou outros meios científicos.	12345
8. Atuo como pesquisador dentro de sua área de especialidade, desenvolvendo projetos de pesquisa junto aos discentes, divulgando e/ou submetendo a publicação.	12345
9. Oriento trabalhos de conclusão de curso e/ou participa de bancas examinadoras.	12345
10. Coopero para a redução de conflitos na minha equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora.	12345
11. Relaciono-me com os colegas de trabalho respeitando as diferenças, favorecendo um clima de trabalho saudável.	12345
12. Realizo as atividades sob sua responsabilidade evitando sobrecarga para outros colegas.	12345
13. Dou início e finalizo as tarefas que estão sob sua responsabilidade respeitando os prazos estabelecidos.	12345
14. Desenvolvo minhas atividades dentro dos prazos estabelecidos, com foco na qualidade dos produtos e/ou serviços.	12345
15. Cumpro normas estabelecidas e prazos estipulados nas atividades sob sua responsabilidade.	12345
16. Participo das reuniões previstas no curso, contribuindo para o cumprimento das ações nelas definidas.	12345
17. Utilizo e-mail institucional, como forma oficial, para se comunicar com alunos, colegas e coordenadores.	12345
18. Participo de eventos institucionais.	12345
19. Elaboro e implanto programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes.	12345
20. Elaboro e/ou implanto projetos de extensão e responsabilidade socioambiental junto aos discentes.	12345
21. Participo de comissões técnicas, desenvolve ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmicos pedagógicos institucionais.	12345

APENDICE 4
EHDOC - ESCALA DE HETEROAVALIAÇÃO DOCENTE

Prezado Professor,

Os itens apresentados a seguir objetivam avaliar o que você pensa sobre o seu trabalho e com que frequência realiza algumas ações no seu cotidiano institucional. Para responder às questões, assinale um número à direita de cada frase observando a escala de respostas representada logo abaixo.

1	2	3	4	5
Nunca				Sempre

Itens	Resposta
1. Compreende ideias e orientações com clareza, colocando em prática o que foi combinado.	12345
2. Transmite as informações de forma clara e objetiva, facilitando a comunicação no setor.	12345
3. Inicia e finaliza as tarefas que estão sob sua responsabilidade respeitando os prazos estabelecidos.	12345
4. Desenvolve suas atividades dentro dos prazos estabelecidos, com foco na qualidade dos produtos e/ou serviços.	12345
5. Escuta com atenção as críticas sobre sua atuação profissional facilitando o feedback.	12345
6. Publica trabalhos técnicos científicos (artigos / capítulos de livro) em revistas, eventos ou outros meios científicos.	12345
7. Atua como pesquisador dentro de sua área de especialidade, desenvolvendo projetos de pesquisa junto aos discentes, divulgando e/ou submetendo a publicação.	12345
8. Orienta trabalhos de conclusão de curso e/ou participa de bancas examinadoras.	12345
9. Participa de eventos institucionais.	12345
10. Utiliza e-mail institucional, como forma oficial, para se comunicar com alunos, colegas e coordenadores.	12345
11. Acessa e utiliza os recursos disponíveis no portal do professor.	12345
12. Elabora e/ou implanta projetos de extensão e responsabilidade socioambiental junto aos discentes.	12345
13. Elabora e implanta programas de ensino e pesquisa, interdisciplinares e multiprofissionais, estimulando a participação dos discentes.	12345
14. Participa de comissões técnicas, desenvolve ações e projetos específicos que contribuem para a melhoria dos processos acadêmicos pedagógicos institucionais.	12345
15. Cooperar para a redução de conflitos na sua equipe por meio de uma postura ética, positiva e conciliadora.	12345
16. Relaciona-se com os colegas de trabalho respeitando as diferenças favorecendo um clima de trabalho saudável.	12345
17. Realiza as atividades sob sua responsabilidade evitando sobrecarga para outros colegas.	12345
18. Desenvolve práticas de ensino/aprendizagem que atuem para a motivação dos alunos na construção do conhecimento.	12345
19. Desenvolve práticas pedagógicas junto aos discentes, contribuindo para o clima favorável através da mediação de conflitos.	12345
20. Realiza avaliação periódica e processual dos alunos/turma primando pela sua imparcialidade.	12345
21. Realiza o atendimento dos discentes e implementa ações previstas no plano de ensino, reduzindo as dúvidas.	12345
22. Utiliza os recursos didáticos e de aprendizagem institucionais explorando suas potencialidades para melhoria do processo de ensino/aprendizagem.	12345