



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)
INSTITUTO DE PSICOLOGIA (IPS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA (PPGPSI)



PÉROLA CAVALCANTE DOURADO

**Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho
percebido: um estudo com docentes universitários**

Salvador
2016

PÉROLA CAVALCANTE DOURADO

**Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho
percebido: um estudo com docentes universitários**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em psicologia.

Área de concentração: Indivíduo e Trabalho:
processos micro-organizacionais

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria
Guedes Gondim

Salvador
2016

PÉROLA CAVALCANTE DOURADO

Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em psicologia.

Área de concentração: Indivíduo e Trabalho: processos micro-organizacionais

Banca Examinadora

Profa. Dra. Sônia Maria Guedes Gondim
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Janice Aparecida Janissek
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Profa. Dra. Luciana Mourão Cerqueira e Silva
Universidade Salgado de Oliveira (Universo)

Dourado, Pérola Cavalcante.

D771a Aprendizagem individual, suporte organizacional e desempenho percebido: um estudo com docentes universitários/
Pérola Cavalcante Dourado. – Salvador, 2016.
141f.

Orientadora: Sônia Maria Guedes Gondim

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2016.

1. Aprendizagem individual.
 2. Suporte organizacional.
 3. Desempenho docente.
- I. Gondim, Sonia Maria Guedes. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDD 159.953.5

Dedico ao meu filho Gabriel.

A descoberta da sua vinda ocorreu durante este estudo, ou seja, você ainda nem nasceu e já motiva todas as minhas ações para o melhor que posso ser e fazer por você.

AGRADECIMENTOS

“Quando te chamei, Tu me respondeste, e, com o Teu poder, aumentaste as minhas forças” (Salmos 138:3). Ao bom Deus, dedico não só a conclusão, mas todas as etapas deste ciclo, por colocar as pessoas certas no meu caminho, e por iluminar sempre grandemente a minha trajetória.

Ao meu melhor amigo, companheiro de vida, confidente e, por feliz coincidência, meu marido, Nielson, por ter tolerado tão amorosa e pacientemente os momentos de instabilidade emocional e as longas ausências, e principalmente por sempre ter acreditado em mim. Este é um passo que só alcanço porque trilhamos o caminho juntos. Minha infinita gratidão também às nossas famílias, pelo carinho, pelo estímulo e pela torcida de sempre.

Das pessoas que possibilitaram a consecução deste trabalho, meu maior agradecimento é à minha orientadora, Sônia Gondim. Soninha, além de uma referência incontestável de pesquisadora, você tem uma capacidade única de conciliar acolhimento e critério, carinho e rigor, suporte emocional e orientação precisa. Tenho infinita gratidão e admiração por você!

Agradeço às professoras Luciana Mourão e Janice Janissek, pela gentil disponibilidade em compor a banca de defesa, contribuindo decisivamente para o aprimoramento deste estudo. Aos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialmente a Ivana Marins, pela preciosa e pronta ajuda em tantos momentos. Especialmente, também, a Bete Loiola, pelas referências indicadas e pelas contribuições feitas nos seminários de qualificação. A Lívia Pereira, sou muito grata pela oportunização do tema desta pesquisa, ensejando a criação do inventário, e pela cordialidade e presteza sempre que recorri ao seu auxílio.

Aos colegas e amigos do IHAC, no trabalho e do PÓSPSI, no mestrado, especialmente Adriana, Carol Fantinel, Débora, Fernanda David, Gisele, Grace, Jeilson, Lília, Louise, Lhaís, Camila e Rayana, que, através das muitas conversas e do compartilhamento de tantos momentos, me ajudaram a manter o norte, o equilíbrio e a fé de que, no final, daria tudo certo! Sou muito feliz e grata por integrar o grupo de pesquisa Emoções, Sentimentos e Afetos, capitaneado por Sônia Gondim e formado por pessoas muito especiais, cujo suporte a este trabalho foi essencial. E agradeço especialmente aos docentes da UFBA que viabilizaram esta pesquisa.

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.”

Leonardo da Vinci

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros.”

Lev Vygotsky

RESUMO

Esta dissertação analisa a percepção de docentes universitários sobre os processos de aprendizagem de competências e seu desempenho percebido no cargo, bem como o papel moderador exercido pelo suporte organizacional na relação entre a aprendizagem individual e a percepção do desempenho docente. Para explorar a relação entre aprendizagem de competências, suporte e desempenho no cargo, foi realizada uma pesquisa com 275 docentes da Universidade Federal da Bahia, utilizando o inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente usado no estudo de Pereira, Loiola e Gondim (2016), com evidências de validação em um instituto federal de educação superior. Neste novo estudo, confirmou-se tanto a estrutura fatorial do instrumento quanto o modelo proposto, em que a aprendizagem docente nas quatro atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão apresenta-se como o melhor preditor de percepção de desempenho. O suporte organizacional também se mostrou preditor do desempenho percebido pelo docente nas dimensões de ensino, extensão e gestão; porém, não foram encontradas evidências de que o suporte modera as relações entre as aprendizagens docentes e o desempenho percebido nas quatro atividades.

Palavras-chave: aprendizagem individual; suporte organizacional; desempenho docente.

ABSTRACT

This study analyzes the perception of university professors about the process of competence acquisition and their own perceived performance at work, as well as the moderating role played by the organizational support in the relationship between individual learning and perception of teaching performance. To explore the relationship between competence acquisition, support, and performance at work, a survey was conducted with 275 professors of the Federal University of Bahia, Brazil, using the inventory of perception of competence acquisition, support to transfer and professor's performance adopted by the study of Pereira, Loiola and Gondim (2016), and validated in a higher education federal institute. This new study confirms both the factorial structure of the instrument and the proposed model, in which the professor's learning regarding each of the four main activities of teaching, research, extension, and management presents itself as the best predictor of performance perception. Organizational support also appeared as a predictor of performance perceived by the professors in relation to teaching, extension, and management; also, wasn't found evidences of moderate in the relationship between learning and perceived performance in the four main activities.

Keywords: individual learning; organizational support; professor's performance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
Ap_Ens	Aprendizagem em Ensino
Ap_Ext	Aprendizagem em Extensão
Ap_Gest	Aprendizagem em Gestão
Ap_Pesq	Aprendizagem em Pesquisa
ASOD	Aprendizagem/Competências, Suportes Organizacionais e Desempenho de Docentes
CHAs	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
D_Ens	Desempenho em Ensino
D_Ext	Desempenho em Extensão
D_Gest	Desempenho em Gestão
D_Pesq	Desempenho em Pesquisa
DE	Dedicação Exclusiva
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituições de Ensino Superior
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEE	Modelagem de Equações Estruturais
MRF	Matriz de Referência Global

PAF	Principal Axis Factoring
PCI	Produção Científica e Investigação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNG	Plano Nacional de Graduação
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STI	Superintendência de tecnologia da informação
S-O-R	Estímulo-organismo-resposta
S-R	Estímulo-resposta
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA	Universidade Federal da Bahia
VD	Variável Dependente
VEM	Variância Extraída Média
VI	Variável Independente

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Estudos que abordaram os construtos em questão.....	53
Tabela 2 — Caracterização da amostra.....	64
Tabela 3 — Distribuição dos itens nas escalas do inventário	66
Tabela 4 — Indicadores de ajustamento na análise confirmatória	70
Tabela 5 — Objetivos, hipóteses e procedimentos de análise de dados	72
Tabela 6 — Correlações entre as variáveis do estudo	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Modelo teórico das hipóteses.....	62
Figura 2 — Modelo teórico testado na AFC do instrumento ASOD.....	75
Figura 3 — Teste do modelo de moderação.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIA, DESEMPENHO E SUPORTE	26
1.1 Aprendizagem individual	26
1.2 Aprendizagem: aspecto-chave da aquisição de competências.....	34
1.3 Competências docentes	38
1.4 Desempenho.....	42
1.5 Suporte organizacional	47
1.6 Relações entre aprendizagem, desempenho e suporte.....	51
2 OBJETIVOS E HIPÓTESES	59
2.1 Objetivo geral.....	59
2.2 Objetivos específicos.....	59
2.3 Hipóteses.....	60
3 MÉTODO	63
3.1 Caracterização da pesquisa	63
3.2 Participantes	63
3.3 Instrumento	65
3.4 Coleta de dados	67
3.5 Considerações éticas.....	68
3.6 Análise de dados	68
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
4.1 Análise confirmatória do inventário.....	74
4.2 Análise de correlação	77
4.3 Análise de regressão.....	80

5 CONCLUSÕES	87
5.1 Limitações e sugestões de estudos futuros	89
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A — Tela inicial do questionário	102
APÊNDICE B — Inventário ASOD.....	103

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, assistimos a um crescente interesse pelo estudo da aprendizagem no ambiente organizacional e seu impacto no desempenho. As relações entre aprendizagem e desempenho docente de instituições de ensino superior têm adquirido importância, em especial, pelo seu papel estratégico na formação de recursos humanos para o mundo do trabalho.

As inovações tecnológicas, sociais, culturais e comerciais, a globalização e o aumento da competitividade exigem a qualificação dos docentes para melhor exercerem seu papel social de formadores (Grohmann & Ramos, 2012). As pesquisas com docentes, no entanto, exploram mais frequentemente a relação deles com os alunos, deixando em segundo plano os aspectos ligados ao desempenho do professor (Santos, 2004; Tardif & Lessard, 2005). O estudo que originou esta dissertação teve como um de seus objetivos examinar o trabalho de docentes de ensino superior levando em conta o desenvolvimento de competências que os qualificariam a desempenhar melhor suas funções.

A aquisição de competências, por sua vez, se dá mediante a aprendizagem. Processos de aquisição, retenção, generalização e transferência de conhecimentos promovem a aprendizagem e repercutem no desempenho. O ambiente e o compartilhamento de aprendizagem são de grande importância para a aquisição de competências (Loiola, Nérís & Leopoldino, 2014; Pantoja & Borges-Andrade, 2009). Autores como Abbade, Zanini & Souza (2012) ressaltam a importância de desenvolver uma cultura da aprendizagem, tendo a orientação para a aprendizagem como um dos princípios da filosofia organizacional. No contexto das universidades, as pressões em torno do aumento da qualidade, que depende

sobremaneira do desempenho docente, evidenciam a relevância de essas organizações revisitarem seus modelos e instrumentos de gestão, em particular os direcionados ao gerenciamento de pessoas e a melhorias no desempenho (Sant'Anna, 2008). Criar e oferecer suporte adequado às oportunidades de aprendizagem, portanto, constitui um desafio para as universidades, sobretudo porque a complexidade desse ambiente faz surgir demandas diversificadas de competências, aumentando a distância entre o que as pessoas sabem e o que elas precisam aprender (Pozo, 2002).

Compreende-se aprendizagem como um processo mediante o qual se adquire conhecimento e habilidades que provocam mudanças no repertório pessoal. As competências envolvem a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) e podem ser adquiridas ou aprimoradas mediante processos de aprendizagem (Durand, 2000). A manifestação da competência pode ser observada pela qualidade do desempenho adquirido. Competências são definidas por Zarifian (2001) como a capacidade de mobilizar redes de atores em volta de situações, compartilhando desafios e assumindo responsabilidades. A assunção dessas responsabilidades se baseia na capacidade de tomar iniciativa e responsabilizar-se em situações profissionais com as quais o indivíduo se defronta por meio de uma inteligência prática apoiada em conhecimentos adquiridos. Quando se enfocam as competências necessárias ao trabalho docente universitário, há de se considerar o cenário de constantes mudanças não só educacionais, mas também políticas, econômicas, sociais e culturais, e todo o contexto histórico e social em que se situam as universidades, visto que o professor e sua atuação são frutos desse contexto (Cunha, 1996; Tardif & Lessard, 2005).

Em sua definição das dez famílias de competências docentes, que serão apresentadas mais adiante, quando aprofundarmos teoricamente esse conceito, Perrenoud (2000) menciona como básicas: organização e planejamento das aulas, relacionamento com os alunos, estímulo e motivação à aprendizagem, domínio do conteúdo, metodologias adequadas de transmissão

do conhecimento, avaliações adequadas e cumprimento das obrigações. Ainda, ao tratar das competências docentes, Kuenzer (2003) enfatiza a articulação entre teoria e prática, entre conhecimentos tácitos e científicos e experiências de vida e laborais. A mesma autora agrupa as competências docentes em quatro tipos: teóricas, práticas, político-sociais e inter-relacionais. São diversos os modelos de competências docentes, sendo boa parte deles orientada pela qualidade do ensino e pela satisfação de docentes e discentes (Grohmann & Ramos, 2012).

Na perspectiva de Zarifian (2001), a aquisição de competências por docentes permite enfatizar o papel do sistema educativo na formação e o desenvolvimento de competências profissionais dos estudantes, que serão inseridos no mundo do trabalho. Percebe-se a multiplicidade dessas competências na atuação do professor diante das diversas situações com que ele se depara: é necessário mobilizar um vasto cabedal de conhecimentos, habilidades e atitudes, pois sua ação é orientada por objetivos emocionais, relacionados à motivação dos alunos; sociais, vinculados à disciplina e à gestão de turma; cognitivos, ligados à aprendizagem da matéria ensinada; e coletivos, relacionados ao projeto pedagógico (Tardif, 2000). É preciso, no entanto, identificar as competências mais adequadas às principais atividades exercidas por docentes universitários no contexto atual.

Em geral, docentes vinculados a instituições de ensino superior públicas dedicam-se a três principais atividades-fim: ensino, pesquisa e extensão. Cargos de gestão também são comumente atribuídos aos docentes, embora, segundo Peixoto e Janissek (2015), esta última atuação seja pouca estudada e analisada, quando comparada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O estudo de Pereira (2007), com docentes da área de engenharia química, traz evidências de que as competências de domínio da área de conhecimento, criatividade, planejamento, ética e proatividade são igualmente importantes para o ensino e a pesquisa, ao

passo que as de relacionamento interpessoal, liderança e empatia contribuem mais para o ensino. Adicionalmente, trabalho em equipe e flexibilidade foram tidos como mais relevantes para a pesquisa do que para o ensino, e quatro competências se destacaram ao ser relacionadas ao desempenho superior percebido por esses docentes: domínio da área de conhecimento, criatividade, trabalho em equipe e planejamento.

Ao partir da premissa de que as competências adquiridas se expressam idealmente em um desempenho competente, conforme preconiza Le Boterf (2006), e de que o indivíduo deve ser capaz de associá-las e mobilizá-las com pertinência nas diversas situações de trabalho, iremos nos debruçar também no que configura o desempenho esperado pelo docente universitário em cada atividade-fim. No estudo desenvolvido para fins desta dissertação, o desempenho docente foi avaliado em termos de autopercepção em quatro domínios: ensino, pesquisa e extensão, que compõem as atividades-fim da docência no ensino superior, e gestão, tendo em vista que, no contexto de universidades públicas, o docente assume cargos desse domínio.

Quando tratamos de desempenho docente na universidade, é necessário contextualizar o cenário em que a docência se encontra, bem como os antecedentes históricos que o desenharam. O trabalho docente no Brasil, como o de muitas outras categorias profissionais, é realizado por um grupo de agentes dentro de uma organização e regulado por leis e normativas nacionais. O sistema educacional brasileiro, até 1960, era centralizado, e o modelo era seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, os órgãos estaduais e municipais conferiram maior autonomia às universidades, diminuindo a centralização do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Foram necessários treze anos de debate (de 1948 a 1961) para a aprovação da primeira LDB. A reforma universitária, em 1968, foi a grande LDB do ensino superior, assegurando autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira

às universidades. A reforma representou um avanço na educação superior brasileira ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas e tornar indissociáveis, pela promulgação da Lei nº 5.540/68, as atividades de ensino e pesquisa (MEC, 2015). A reforma curricular brasileira no final dos anos 1990 consolidou esse movimento. Com o objetivo de garantir a eficiência do professor, incorporou-se um currículo por competências que orientaria o desempenho dos alunos e do próprio docente (Dias & Lopes, 2003).

Desde janeiro de 1995, observam-se ações do governo federal visando a reformulações no campo educacional. Foram feitas emendas à Constituição e foi promulgada uma nova LDB, além de leis e decretos (Brasil, 2006). O artigo 1º da Lei nº 9.394/96 afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). Houve então a necessidade de transformações filosóficas e pedagógicas para atender às expectativas da cultura no novo milênio, conforme estabelecido nas finalidades da educação superior, destacando a necessidade de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo. Com a LDB, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que fornecem a cada área de formação profissional as bases para o exercício da profissão, definindo o perfil e as competências a serem alcançados. As DCNs ressaltam a necessidade de flexibilidade dos currículos de graduação para permitir projetos pedagógicos inovadores, formando pessoas mais críticas, reflexivas, ativas, dinâmicas e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho. Também naquele momento, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, promoveu-se uma grande expansão da oferta de vagas no setor privado, buscando suprir uma demanda por qualificação de nível superior até então limitada pela oferta de vagas no setor público (Peixoto & Janissek, 2015).

Em 2004, instituiu-se o Plano Nacional de Graduação, que preconiza metas para a formação de docentes universitários. Uma delas é a ampliação de programas de capacitação e formação dos docentes, por meio de ações como aumento da oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu*; fomento das agências que apoiam a pós-graduação *stricto sensu*; criação, nas IES, de programas de formação pedagógica em perspectiva continuada, utilizando meios para a adoção e absorção de novas tecnologias e metodologias de ensino; e oferta, por parte dos programas de pós-graduação a seus alunos, da prática regular de monitoria supervisionada, disciplinas especiais e outras atividades correlatas, visando à preparação para a docência universitária nas respectivas áreas de conhecimento (PNG, 2004, p. 82-83). Maduro (2013) ressalta a importância da instituição de metas para a formação de docentes universitários indicadas no PNG; para a autora, esse cenário pressupõe que a docência requer formação profissional para seu exercício, incluindo o domínio de conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das competências vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

A partir de 2007, foi implantado o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a fim de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Brasil, 2007). Tendo sido antecedido pelo projeto Universidade Nova, que teve como principal interlocutor o então reitor da Universidade Federal da Bahia, o professor Naomar Monteiro de Almeida Filho, o Reuni apregoou uma possível solução contra a obsolescência das universidades de modelo tradicional, e teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

O Reuni foi instituído no governo Lula pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com o seu lançamento, o MEC

buscou reforçar uma visão sistêmica da educação, com ações integradas e sem disputas de espaços e financiamentos. Nesse plano, investir na educação básica significaria investir na educação profissional e na educação superior. As ações do programa buscaram contemplar o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas para diminuir as desigualdades sociais no país. Conforme Janissek, Santos, Lobo, Melo e Soares (2013), houve um movimento de revalorização do ensino superior, refletida na ampliação do número das IES e na busca por recuperação das condições de infraestrutura, maior oferta de vagas e reposição do quadro docente e técnico de servidores.

Com as mudanças trazidas nesse cenário, autores como Léda e Mancebo (2009) argumentam que, embora proclamasse a retomada do crescimento do ensino superior público em defesa da justiça social, o programa não foi acompanhado da necessária contrapartida orçamentária, o que prejudica as funções desempenhadas pela universidade, em especial o trabalho docente. O Estado diminuiu sua função mantenedora das IES, o que, segundo Chauí (2003), fez com que surgisse uma ampla oferta de cursos pagos, que complementam o salário dos professores, mas absorvem em grande parte tempo e energia dos docentes, especialmente os que detêm maior titulação. Assim, os docentes das IES viram-se impelidos a se adequar a esse novo perfil do ensino universitário. Passaram a sentir-se pressionados à medida que o governo avalia a qualidade do ensino superior universitário para obter credenciamento no MEC, cabendo essa adequação ao professor para a manutenção do seu emprego e o aumento da remuneração (Maduro, 2013).

Definidas na Constituição de 1988 como instituições onde ensino, pesquisa e extensão são indissociáveis, as universidades foram detalhadamente caracterizadas na supracitada LDB de 1996, por meio de sua produção e por seu corpo docente, podendo especializar-se por campo do saber. Pelo menos um terço do corpo docente universitário

deveria ter estudos pós-graduados, sendo a mesma proporção dos docentes contratada em regime de tempo integral. Diante desse contexto, o governo federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, via Decreto nº 5.707/06, com o intuito de assegurar:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação;
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (Brasil, 2006).

Os termos “capacitação” e “eventos de capacitação” são definidos no decreto, respectivamente, como: “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” e “cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Brasil, 2006).

Com base na regulamentação do Decreto no 5.707/06, o foco no desenvolvimento do indivíduo trouxe, para o serviço público, a necessidade de implementar ações que garantissem a aprendizagem contínua de seus servidores, incluindo docentes, sobretudo porque a complexidade do ambiente organizacional, especificamente o universitário, faz surgir diversificadas demandas de competências, aumentando a distância entre o que as pessoas sabem e o que elas precisam aprender (Pozo, 2002). Nesse âmbito, os eventos de

capacitação, reconhecidos essencialmente pelos cursos instituídos pela área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), configuram-se como ação principal quando se trata de desenvolvimento de competências. A preocupação com o desenvolvimento das competências se torna ainda mais relevante porque o trabalho docente no Brasil também sofre influências do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que o avalia desde a promulgação da Lei nº 10.861, em 2004.

Nesse sentido, cabe às universidades oferecer o devido suporte aos seus docentes, para que estes possam estar continuamente engajados nesse processo de aprendizagem e apliquem, no ambiente de trabalho, aquilo que foi aprendido (Abbad, Loiola, Zerbini, & Borges-Andrade, 2013).

Com base no cenário traçado nesta introdução, o presente estudo teve como objetivo pesquisar as relações entre a aprendizagem e o desempenho percebido pelo docente. Visou-se explorar as relações entre aprendizagem individual (aquisição de competências) nas atividades principais de docentes (ensino, pesquisa, extensão, gestão) e a transferência ao desempenho no cargo, sendo esta relação moderada pelo suporte organizacional. Conforme mencionam Boruchovitch, Oliveira e Santos (2009), há uma carência de estudos de âmbito nacional voltados para construir e/ou validar escalas que relacionem aprendizagem e desempenho. O desempenho docente em contexto universitário neste estudo foi medido pela percepção do próprio docente. Supõe-se que a aquisição ou o aperfeiçoamento de competências mediante a aprendizagem pode predizer o desempenho docente. A existência de maior ou menor suporte oferecido pela organização teria um papel relevante na transferência da aprendizagem para o desempenho do docente.

Como instrumento desta pesquisa, utilizamos o inventário desenvolvido na pesquisa de Pereira, Loiola & Gondim (2016), que mensura os construtos aprendizagem, suporte organizacional e desempenho no cargo de docentes de IES, assim como as relações entre

esses construtos. Intitulado Aprendizagem/Competências, Suportes Organizacionais e Desempenho de Docentes (ASOD), o instrumento foi aplicado em estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), em uma pesquisa exploratória. Foram encontradas correlações positivas entre a aquisição de competências e o desempenho percebido em cada atividade (pesquisa, extensão, ensino, gestão). O objetivo do estudo desenvolvido nesta dissertação, portanto, foi o de buscar evidências de validação desse instrumento, mediante análise confirmatória em uma nova amostra, composta por docentes de uma universidade federal, a fim de verificar se encontramos, para além de relações significativas entre aprendizagem e desempenho, o possível efeito moderador do suporte organizacional.

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

Soma-se ao interesse de pesquisar a relação entre esses construtos o fato de a pesquisadora atuar como servidora pública na universidade onde o estudo foi desenvolvido. Essa pertença suscita um interesse pessoal em pesquisar as práticas vigentes na universidade e suas possibilidades de aprimoramento. Em resumo, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para o aprimoramento das práticas em andamento na universidade. Pretende-se também contribuir para que o inventário possa ser utilizado em estudos em outros contextos universitários, subsidiando políticas de capacitação e formação docentes.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução. No primeiro, conceituamos os construtos investigados: aprendizagem individual (AI), competências, suporte organizacional e desempenho. No segundo capítulo, apresentam-se os objetivos, as hipóteses e o modelo teórico da pesquisa. Os procedimentos metodológicos são descritos no terceiro capítulo, em que apresentamos as definições operacionais, a população e a amostra, o instrumento, a técnica de coleta de dados empregada e os procedimentos para seu tratamento e sua análise. O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa e as discussões. O quinto capítulo traz as conclusões da pesquisa, as limitações e as sugestões de estudos futuros.

1 APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIA, DESEMPENHO E SUPORTE

1.1 Aprendizagem individual

Ação inerente à condição humana, aprender é habitualmente definido como a maneira como o indivíduo adquire, armazena e usa o conhecimento. Porém, o conceito possui uma ampla variedade de definições, dependendo da perspectiva teórica adotada. A dimensão individual da aprendizagem é analisada por vários modelos, que foram desenvolvidos desde a Antiguidade para tentar explicar o processo de aprendizagem, dado que essa condição foi vital para a sobrevivência e evolução da espécie (Antonello, 2005; Pozo, 2002). Segundo LeFrançois (2008), a aprendizagem é toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência vivida. Ela pode ainda ser definida como uma mudança relativamente duradoura na capacidade ou no comportamento da pessoa, transferível para novas situações, constituindo a possibilidade de o indivíduo modificar seu comportamento diante de mudanças no ambiente (Pozo, 2002).

A aprendizagem, portanto, é essencial para que o indivíduo possa adaptar-se ao meio, tendo como finalidade promover mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal (Sonntag, Niessen & Ohly, 2004). Nessa mesma direção, Abbad e Borges-Andrade (2004) e Pantoja e Borges-Andrade (2004) definem aprendizagem como uma mudança atitudinal e comportamental relativamente permanente, que, associada à experiência, envolve os planos afetivo, cognitivo e motor, garantindo flexibilidade, adaptabilidade e capacidade transformadora do ser humano. Por fim, outra definição é apresentada por Gondim e Loiola (2015), para quem a aprendizagem é a capacidade humana de adquirir conhecimentos,

habilidades e atitudes e, conseqüentemente, gerar transformações na forma de pensar e se comportar em relação a si mesmo e às outras pessoas.

No contexto organizacional, como no caso de docentes de instituições universitárias, o processo de aprendizagem promove mudanças nos domínios cognitivo, psicomotor e atitudinal (Sonntag & Frese, 2002), tanto para atender a demandas correntes de trabalho docente como para desenvolver competências relevantes para o futuro (Abbad & Borges-Andrade, 2004). Dado que direcionar a aprendizagem nas organizações para a obtenção de recursos de capital humano é vital para o ganho de uma vantagem competitiva (Clarke, Klein, & Noe, 2014), aprender, seja com base em treinamentos formais e programas de desenvolvimento, seja mediante aprendizagem informal e partilha de conhecimento, influencia o desenvolvimento de recursos de capital humano.

Neste estudo, a aprendizagem está sendo definida como a forma de obter competências para a atuação como docente, ou seja, insere-se no campo da aprendizagem de indivíduos adultos. Segundo Pozo (2002), esse campo caracteriza um processo em que os aprendizes dispõem de considerável repertório prévio, que pode facilitar ou dificultar aprendizados subsequentes. O mesmo autor assevera que aprender constitui a possibilidade de o indivíduo modificar seu comportamento diante de demandas do ambiente, fazendo uso de diversas estratégias. Conforme afirmam Lopes-Ribeiro, Borges-Andrade, Assis e Marra (2003), variáveis como sexo, idade, escolaridade e motivação para aprender predizem o uso de estratégias. A análise das características pessoais do aprendiz, na perspectiva de Boruchovitch, Oliveira e Santos (2009), frequentemente aponta as estratégias de aprendizagem como importantes ferramentas para o processamento de informação, influenciando positivamente o alcance de aprendizagem. Estudo desenvolvido por Pantoja (2004) identificou que estratégias como reflexão extrínseca, reflexão intrínseca e busca de ajuda interpessoal são mais utilizadas por indivíduos do sexo feminino com formação entre

graduação e pós-graduação, e que estratégias de busca de ajuda em material escrito e reprodução são mais frequentemente utilizadas por indivíduos de mais idade.¹

Embora este estudo não tenha como objetivo identificar as estratégias utilizadas por docentes para aprender, reconhece-se que as ações de aprendizagem adotadas por eles estão relacionadas tanto às características individuais quanto a aspectos que os qualificam como uma categoria ocupacional. O papel ativo no processo de aquisição de conhecimento e busca de desenvolvimento de competências que os habilitam a exercer funções de ensino, pesquisa e extensão caracteriza fortemente a aprendizagem docente, ainda que nem todos desenvolvam as mesmas capacidades para exercer tais funções.

Esse entendimento do papel ativo no processo de aprendizagem está mais alinhado a uma perspectiva cognitivista de aprendizagem, que, conforme explicam Gondim e Loiola (2015), assume que a interação do sujeito com o ambiente de aprendizagem facilita a aquisição, retenção e transferência de competências, gerando mudanças comportamentais, atitudinal-afetivas e cognitivas. De acordo com Mandler (1996), três dimensões tornam-se importantes no processo de aprendizagem: processamento da informação, formas representacionais e imagéticas do conhecimento e autoconsciência desse processo.

O fenômeno da aprendizagem pode ser estudado em diferentes níveis — individual, grupal, organizacional e interorganizacional—, estando esses níveis interconectados e envolvendo um conjunto de complexas variáveis (Antonello & Godoy, 2009; Loiola, Nérís & Bastos, 2006; Bido, Godoy, Ferreira, Kenski & Scartezini, 2011). O foco deste estudo recai na aprendizagem individual (AI) do docente. A AI envolve um processo por meio do qual as

¹ As estratégias são assim definidas por Pantoja e Borges-Andrade (2009): reflexão intrínseca — identificar elementos centrais componentes das ações de trabalho, bem como criar esquemas mentais que agrupam e relacionam tais elementos. Reflexão extrínseca — identificar implicações e conexões possíveis entre as diferentes partes componentes do sistema intra e extraorganizacional, visando integrá-las às ações de trabalho. Reprodução — repetir para si mesmo as informações que estão sendo adquiridas (não envolve reflexão sobre o material, nem sua alteração, ou a visão de como ele poderia estar relacionado com outro material). Busca de ajuda em material escrito — localizar e identificar informações em documentos, manuais, programas computacionais e outras fontes não sociais.

convicções dos indivíduos sofrem mudanças codificadas nos modelos mentais: a visão de mundo individual, envolvendo tanto suas compreensões explícitas quanto as implícitas. Segundo Kim (1998), esses ciclos da AI afetam a transmissão de aprendizagem, uma vez que também influenciam os modelos mentais compartilhados na organização; segundo o autor, “as organizações aprendem através de seus membros individuais” (p. 61). Embora seja crescente o interesse de pesquisa da aprendizagem individual no trabalho, o fenômeno da aprendizagem é ainda complexo e difícil de precisar (Loiola, Pereira & Gondim, 2011). Conforme Gondim, Morais e Brantes (2014), aquisição, retenção, recuperação, aplicação, generalização e transferência do conteúdo e domínio aprendido para ambientes distintos daqueles onde a aprendizagem se realiza são etapas constitutivas do processo de aprendizagem individual. Nelas, adquirem-se competências, definidas por Durand (2000) e Illeris (2011) como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) idealmente expressas, no ambiente de trabalho, pelo desempenho.

Conforme a visão cognitivista, o conceito de aprendizagem individual envolve quatro dimensões: aquisição de CHAs; retenção desses CHAs na memória; generalização (utilização dos CHAs em situações similares); e transferência da aprendizagem, quando se usam CHAs em condições distintas daquelas em que foram adquiridos (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Abbad, Loiola, Zerbini, & Borges-Andrade, 2013). Essas dimensões correspondem aos processos mentais que, conforme a tradição cognitivista (LeFrançois, 2008), são realizados pelo indivíduo, situado em ambientes complexos como processador de informação (O), estímulo ambiental (S) e a resposta às demandas de desempenho (R), o que requer um ambiente de trabalho que incentive a aprendizagem e a aquisição de competências.

A aquisição é a capacidade de assimilar e apreender; a retenção diz respeito à fixação dos conteúdos assimilados na memória de longa duração; a recuperação permite a retomada do conhecimento sempre que necessário; a generalização caracteriza-se pelo grau em que o

conteúdo e o domínio aprendido são transferidos a contextos similares; e, finalmente, a transferência é caracterizada pela aplicação do conteúdo e domínio aprendido a situações diferentes das vivenciadas no processo de aprendizagem (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Abbad et al., 2013; Zerbini, 2007). O processo de aprendizagem, quando aplicada ao desempenho do cargo, refere-se não apenas à aquisição, retenção e generalização do conhecimento aprendido, mas também à sua transferência para situações distintas (Abbad et al., 2013; Abbad, Coelho Júnior, Freitas, & Pilati, 2006; Alvim & Loiola, 2010; Freitas et al., 2006; Zerbini et al., 2012). Assim, pode-se dizer que um docente que aumenta seu domínio de competências para o ensino pode generalizar esse aprendizado para situações de extensão que envolvem ensino, do mesmo modo que as competências desenvolvidas no âmbito das atividades de extensão podem vir a ser transferidas e contribuir para enriquecer o repertório do docente na atividade de ensinar. Processos como generalização e transferência, portanto, potencializam a atuação no exercício de diversas funções do docente em instituições universitárias.

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), as formas de obter aprendizado se dão constante e espontaneamente, tanto por meio de busca por ajuda quanto em meio a ambientes estruturados para essa finalidade. Já as ações de aprendizagem, genericamente denominadas treinamento ou ações de TD&E (Abbad, Borges-Andrade & Mourão, 2006), caracterizam a aprendizagem proporcionada pelas instituições, quando estruturadas e resultantes de iniciativa realizada ou apoiada pela organização. As ações informais ocorrem de maneira não estruturada e constituem iniciativa do próprio empregado, com ou sem o apoio da organização (Sonntag et al., 2004). Já a aprendizagem derivada de ações formais, conforme Gondim e Loiola (2015), detém-se em planejar, sistematizar e estruturar a aprendizagem para um determinado fim (o que ocorre nas instituições educacionais, com base em métodos,

técnicas e estratégias planejadas para suscitar mudanças de ideias, conhecimentos, valores, atitudes e comportamentos).

Conforme a visão de Sallorenzo (2000), são quatro as principais etapas constitutivas das ações formais de aprendizagem: instrução, treinamento, educação e desenvolvimento. A instrução está relacionada à formulação de objetivos instrucionais e métodos de ensino que serão aplicados no treinamento, concebido como aquisição de um conjunto de habilidades, atitudes, regras, conceitos, conhecimentos e normas necessários ao desenvolvimento das atividades profissionais. A educação está relacionada aos eventos de aprendizagem que se alinham aos objetivos de trabalho que serão executados. Já o desenvolvimento é um processo amplo, que busca o amadurecimento do indivíduo de forma global, e não direcionada somente à execução de trabalhos específicos.

De acordo com Pantoja e Borges-Andrade (2009), nem todas as oportunidades de aprendizagem nas organizações estão associadas a ações formais de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E). Alguns autores, como Abbad e Borges-Andrade (2004) e Antonello (2005), argumentam que, enquanto a aprendizagem formal é oferecida pela organização, necessitando de estruturação e sendo estabelecida para otimizar a aquisição, retenção e transferência de CHAs, a aprendizagem informal ou natural ocorre a todo tempo, por tentativa e erro, imitação, busca de ajuda de outros profissionais e observação. A aprendizagem informal está mais relacionada ao ritmo de desenvolvimento e ao estilo pessoal dos aprendizes, em diversos contextos de socialização (familiar, grupal e organizacional), sendo organizada e administrada pelo aprendiz (Zerbini, 2007), sem controle externo (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2008; Pantoja & Borges-Andrade, 2004). No contexto da docência, não se pode desprezar a aprendizagem obtida na prática, por tentativa e erro, que Tardif (2000) intitula de fase de exploração, caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada ao que o autor

denomina sobrevivência profissional, ocorre quando o professor deve dar provas de sua capacidade — isso proporciona um saber experiencial que irá integrar suas futuras *práxis* profissionais.

A iniciativa individual, portanto, é um aspecto fundamental da aprendizagem no contexto de trabalho, mesmo sem o suporte da organização (Sonnentag et al., 2004). A observação do comportamento alheio e das interações com os colegas de trabalho também se mostra essencial na aprendizagem individual no trabalho (Brandão & Borges-Andrade, 2011; Loiola, Pereira, & Gondim, 2011). No âmbito da docência, pressupõe ainda a aprendizagem resultante das relações professor-aluno (Perrenoud, 2001).

A busca de aquisição de conhecimento é fortemente favorecida pela motivação individual, especialmente quando considerada sua relação com o alcance de metas (Spencer & Spencer, 1993). No caso de docentes de nível superior, isso se torna fundamental. De acordo com LeFrançois (2008), que retoma as leis e os princípios de Thorndike para elaborar sua visão sobre a motivação para a aquisição de conhecimentos, a aprendizagem consiste na formação de vínculos, ou conexões, fisiológicos entre diversos estímulos e respostas. Os vínculos seriam gravados internamente por causa da natureza satisfatória de suas consequências, sendo influenciadas também pelo senso do indivíduo sobre o que tem a ver com quem é e o que se busca (p. 83).

De acordo com essa definição, os indivíduos chegam às respostas apropriadas, e conseqüentemente ao aprendizado, principalmente por tentativa e erro. Sua resposta ao aprendizado pode variar de acordo com elementos culturais, predisposição, ou aspectos mais imediatos da situação. Algumas respostas estão baseadas no comportamento aprendido em situações parecidas com a atual (resposta por analogia), ao passo que outras podem resultar de um processo de condicionamento (mudança associativa). Em muitos casos, o indivíduo

desenvolve intuitivamente um comportamento em resposta apenas aos aspectos mais importantes de uma situação (elementos preponderantes).

O desafio do processo de aprendizagem docente é que ele parece nunca ter fim. Essa é uma ocupação que exige aprendizado continuado, com muita articulação teórica e prática. Tal articulação acontece em toda parte e a todo o momento — nas aulas, no contato com os colegas, nos campos, nos seminários (Medeiros & Valente, 2010; Perrenoud, 2001). É imprescindível a análise crítica por parte do docente, por meio da ação reflexiva sobre sua experiência no exercício profissional, de seus estudos teóricos e de sua vivência pessoal e emocional, que o habilitará nas competências adquiridas para o ofício do ensino. Esse ofício, por sua natureza, exige uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas; o professor, por sua vez, deve ter capacidade de reflexão e discernimento para compreender as múltiplas situações que envolvem sua atuação, bem como organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (Tardif, 2000). Fica claro que, embora o foco deste estudo seja o trabalho docente, não podemos nos referir a ele descartando aspectos fundamentais, como a interação entre pares e a de professor-aluno, que mobilizam competências e, para além de ensinar conhecimentos específicos, transmitem (de forma consciente ou não) valores, normas, práticas reflexivas e maneiras de pensar para viver em sociedade (Cunha, 1996; Tardif & Lessard, 2005).

Em relação à transmissão do conhecimento adquirido, Coelho Júnior e Mourão (2010) ressaltam que os profissionais não devem ser apenas detentores de grande quantidade de conhecimento, pois o ideal é que consigam utilizá-los e transmiti-los de maneira sistêmica, articulada e integrada. Autores como Freitas e Brandão (2005) argumentam que, enquanto por meio da aprendizagem o indivíduo adquire e transmite competências, por meio da troca constante e ininterrupta de dados e informações, o desempenho é a expressão dessas competências, cuja transferência configura outro fenômeno de interesse deste estudo.

As etapas de aquisição variam em termos de finalidade, conforme asseveram Coelho-Júnior e Mourão (2011), culminando com a aplicação do conhecimento adquirido no desempenho profissional. Assim, o ato de aprender pode ser classificado em etapas que variam em grau de abrangência e complexidade e de acordo com o objetivo (Bastos et al., 2006). Estratégias de aprendizagem utilizadas durante a etapa de aquisição de conhecimento (por exemplo, repetição mental) podem ser diferentes de estratégias de aprendizagem adotadas durante a etapa de transferência do que foi aprendido (tentativa e erro, por exemplo). Logo, o tipo de suporte a ser provido à aprendizagem por pares, colegas e chefia diferirá conforme a fase da aprendizagem do indivíduo. A relação entre aprendizagem e suporte será explanada detidamente em seção mais adiante.

1.2 Aprendizagem: aspecto-chave da aquisição de competências

Competências, segundo Spencer e Spencer (1993), são uma característica ou um conjunto de características ou requisitos — saberes, conhecimentos, aptidões, habilidades — indicados como condição capaz de produzir resultados ou solucionar problemas. Para Brandão (2009) e Illeris (2011), competências podem ser entendidas como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) expressas pelo desempenho profissional. Considerar as três dimensões como interdependentes pressupõe que, ao expor determinada habilidade, haja conhecimento na forma de domínio e qualificação técnica para exercê-la, e que se adotem atitudes favoráveis e positivas. Constitui-se, portanto, a aprendizagem como a forma de obter competências, condição para a consecução exitosa do seu trabalho (Brandão, 2008; Sant'Anna, 2008).

Na perspectiva de Perrenoud (2001, p. 12), competência é um “conjunto diversificado de conhecimentos da profissão, de esquemas de ação e posturas que são mobilizadas no exercício do ofício. Uma capacidade de agir perante um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor afirma também que “a prática reflexiva deve estar baseada nas competências profissionais” (Perrenoud, 2001, p. 195). Em sua perspectiva, o conceito de competências abrange capacidades humanas percebidas como um repertório de recursos adquiridos pelo indivíduo. Já para Le Boterf (2006), o que se espera do indivíduo competente é a capacidade de reagir a acontecimentos, de encarar situações inesperadas, de ir além dos procedimentos a executar, de enfrentar o inédito, de tomar iniciativas pertinentes e de inovar diariamente. Para Zarifian, (2001, p. 68-72) a competência deve possibilitar ao indivíduo:

- (i) – tomar iniciativas e assumir responsabilidades;
- (ii) – possuir um entendimento prático de situações que esteja apoiado em conhecimentos adquiridos e que seja transformado, na medida em que se percebe a diversidade das situações, e;
- (iii) – capacitar a mobilização de redes de atores em torno das mesmas situações, fazendo com que esses atores compartilhem das implicações de suas ações, fazendo-os assumir áreas de corresponsabilidade. (2001, p. 68-72)

Outras três dimensões da competência são preconizadas por Le Boterf (2006). A primeira dimensão se refere aos recursos disponíveis (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais), cuja mobilização é necessária para agir. A segunda trata da ação e dos resultados que as competências produzem, ou seja, as práticas profissionais e do desempenho. E a terceira se refere à reflexividade, ou ao

distanciamento necessário em relação às dimensões anteriores, para que o indivíduo possa desenvolver sua capacidade de conduzir, ele próprio, suas aprendizagens e de transferi-las.

Autores como Campos & Abbad (2014) ressaltam que, por se tratar de um conceito complexo para o qual não há uma definição precisa e amplamente aceita, a competência possui múltiplos usos, que variam de acordo com a origem, a vertente teórica, o contexto de aplicação e a área de interesse. A prevalência das duas principais correntes na abordagem teórica do conceito de competência já era destacada por Barato (1998). A primeira, de origem anglo-americana, preconiza-a como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho dos indivíduos (*inputs*), tomando como referência o mercado de trabalho, e centrando-se em fatores ligados aos descritores de desempenho requeridos pelas organizações. Segundo Abbad e Dias Campos (2015), essa vertente adota como referência o mercado de trabalho, aproximando-se do conceito de qualificação.

Já a segunda, de origem francesa, entende que as competências são demonstradas a partir do momento em que os profissionais atingem ou superam resultados esperados em seu trabalho (*outputs*). Oriunda do questionamento do conceito de qualificação, essa vertente enfatiza a vinculação entre trabalho e educação, indicando as competências como uma resultante de processos sistemáticos de aprendizagem. Apesar das diferentes perspectivas e modelos, Barato indica, como ponto comum à noção de competência, seu entendimento como “capacidade pessoal de articular saberes com fazeres característicos de situações concretas de trabalho” (1998, p. 13).

Zarifian (2001) classifica as competências em cinco tipos: em processos, técnicas, para a organização, de serviço e sociais. A competência em processos seria pensada com base nos conhecimentos que o trabalhador possui sobre os processos de trabalho, estando relacionada com a capacidade de estruturar os processos produtivos e a forma como cada grupo profissional se apodera das ferramentas e inovações tecnológicas, e de sua aplicação

nas situações de trabalho; as competências técnicas dizem respeito aos conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado; as competências para a organização partem do princípio de conferir autonomia aos trabalhadores, pressupondo o conhecimento dos parâmetros de funcionamento da organização e a capacidade de distribuir recursos adequadamente, de saber organizar os fluxos de trabalho e, idealmente, participar da sua redefinição; as de serviço têm como princípio a avaliação de sua utilidade, ou seja, procurar saber e prever que impacto terão, direta ou indiretamente, no modo como o produto (determinado bem ou o serviço) que se executa trará benefícios úteis a seus destinatários; e, por fim, as sociais incluem atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas em três campos: autonomia, tomada de responsabilidade e comunicação. As competências sociais dizem respeito à capacidade do profissional em manter relacionamentos com as hierarquias e com a comunidade. Esta última é especialmente necessária no contexto de docência, normalmente conjugada a uma segunda (de serviço ou técnica, principalmente), dado o contato direto com os alunos, os colegas e a chefia e dada a pluralidade de situações que forjam o ambiente educacional.

Para Tardif (2000), a adaptabilidade a esses elementos em termos profissionais e de carreira — saber relacionar-se — é tão importante quanto a atuação docente. A classificação proposta por Zarifian (2001) se coaduna com a definição do mesmo autor de que “a competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (p. 72). Sobre a aquisição e transferência dessas competências no âmbito da docência, trataremos na seção a seguir.

1.3 Competências docentes

Sobre as competências docentes, Cunha argumenta que “há uma concepção de professor competente feita pela sociedade e, mais precisamente, pela comunidade escolar. É fruto do jogo de expectativas e das práticas que se aceita como melhores para a escola do nosso tempo” (1996, p. 89). Para Perrenoud (2001), as competências docentes são capacidades para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando múltiplos recursos cognitivos de forma correta, rápida, pertinente e criativa. As competências estariam organizadas em dez famílias especificando o que o professor deve ser capaz de fazer — todas alinhadas às atividades-fim da docência, assim descritas;

- a) organizar e dirigir situações de aprendizagem, o que significa trabalhar a partir das aprendizagens;
- b) administrar o progresso da aprendizagem, observando e avaliando os estudantes de acordo com uma abordagem formativa;
- c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, o que consiste em um meio de desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo;
- d) envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, como instituir e fazer funcionar um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos;
- e) trabalhar em equipe, o que se relaciona a dirigir grupos de trabalho, conduzir reuniões para que estas se tornem decisórias, administrar crises e conflitos interpessoais e enfrentar e analisar um conjunto de situações complexas, práticas e problemas profissionais;

- f) participar da administração da escola, ou seja, elaborar e negociar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola e estimular, em tal espaço, a participação dos alunos;
- g) informar e envolver os pais, por meio de reuniões de informação e de debate, da consecução de entrevistas e promover o envolvimento dos pais na construção dos saberes;
- h) utilizar novas tecnologias, explorando as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino e utilizando-se de ferramentas de multimídia no ensino;
- i) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, o que consiste em prevenir a violência escolar, lutar contra preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais e desenvolver o senso de responsabilidade, solidariedade e o sentimento de justiça;
- j) administrar sua própria formação contínua, sabendo explicitar as próprias práticas e estabelecendo seu próprio balanço de competências e seu programa de formação contínua. (Perrenoud, 2000, p. 20-21)

A identificação das competências necessárias à prática docente pode constituir-se em um eficaz instrumento para aprimorá-las e desenvolvê-las, capaz de diagnosticar lacunas, facilitar o planejamento de ações de desenvolvimento profissional e, por conseguinte, melhorar o desempenho percebido (Bandeira & Souza, 2014). Essa concepção também está presente em Tardif (2000), ao preconizar quase provocativamente que os pesquisadores universitários que querem de fato estudar os saberes profissionais da área docente devem abrir mão de insumos como laboratórios, gabinetes universitários, computadores, livros que definem o conceito, grandes valores educativos ou leis da aprendizagem, e ir diretamente à

prática docente, para verificar como efetivamente os professores pensam e agem, como trabalham na sala de aula e nos demais espaços de atuação, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com pares, chefias, colegas etc. Ou seja, a legitimidade da contribuição científica para a compreensão da atuação docente não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que se pretende representar ou compreender.

No entendimento de Costa (2005), verifica-se, nos discursos direcionados à atuação docente, a premissa de que as instituições de ensino devem priorizar o desenvolvimento de competências enfocando a transmissão de conhecimentos; no entanto, não se pode formar competência por meio de um currículo que privilegie a transmissão de conhecimentos, sem promover situações que mobilizem esses conhecimentos. A construção de competências levaria a uma constante reavaliação da qualidade dos saberes transmitidos e compartilhados. De acordo com Medeiros e Valente (2010), para adquirir competência docente, é fundamental exercício e treinamento, que poderia estar associado ao aprendizado no campo ou na prática. A formação do aluno não se resume à assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas deve levar em conta a construção de um conjunto de disposições e esquemas que mobilizam os conhecimentos no momento certo e com discernimento (Perrenoud, 2001). Ao tratar das competências docentes no ensino superior, Maduro (2013) afirma que o perfil docente requerido pelo PNG (Plano Nacional de Graduação) articula um conjunto de ideias referenciais:

- (a) formação científica na área de conhecimento;
- (b) pós-graduação *Stricto Sensu*, de preferência, no nível de doutorado;
- (c) domínio do complexo processo histórico de constituição de sua área;
- (d) ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado;

(e) competência pedagógica.

Tais competências, segundo a autora, iniciam-se nos programas de pós-graduação e se aprimoram nos processos de formação continuada, que ocorrem com a ação contínua e coletiva de construção, desenvolvimento e avaliação. Acrescenta-se que esses conhecimentos profissionais são criticáveis e sujeitos a aperfeiçoamento ao longo de seus processos de aquisição (Tardif, 2000). Em síntese, a aquisição de competências docentes não é um traço, mas algo passível de ser desenvolvido. Na perspectiva de Maduro (2013), as estratégias de aprendizagem e desenvolvimento de competências dos docentes apoiam-se em leitura, cursos, ensino, participação em projetos, seminários, consultorias e demais atividades profissionais não acadêmicas. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005) citam como agentes eliciadores dessas competências docentes: pesquisa contínua, apresentações em eventos científicos, atenção a avanços tecnológicos e novos instrumentos, desenvolvimento da capacidade de gerência em diversas circunstâncias e diferentes níveis, e habilidade de trabalho em equipe, inclusive com colegas de especialidades diferentes, e mesmo com profissionais de outras áreas de conhecimento.

Estudos relacionando competências e desempenho docente ainda são escassos. Autores como Grohmann e Ramos (2012), que pesquisam sobre avaliação de docentes, percebem fortes correlações entre as competências docentes, como didática, conhecimento e relacionamento, e o desempenho docente percebido pelos alunos. Essa constatação abre espaço para estudos que pretendam testar as relações entre competência e desempenho de docentes universitários na perspectiva dos próprios docentes.

É importante salientar que competência e desempenho são conceitos que se diferenciam. Desempenho, para Barato (1998), pode ser utilizado como uma forma de aferir competência. Nesse sentido, a competência refere-se à capacidade do sujeito e serve como guia dos desempenhos. Por isso, o autor afirma que competências “são saberes que

compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes” (Barato, 1998, p.16). Instrumentos de certificação e validação das competências de que se valem diversas organizações são para Le Boterf (2006), o reconhecimento de que as competências podem servir para a obtenção de resultados como remuneração, construção de percursos profissionais, posição e negociação no mercado de trabalho e valorização social, sendo, portanto, comuns nos processos de progressão funcional e nos demais processos avaliativos no âmbito da docência.

Segundo Sant’Anna (2008), o desenvolvimento de competências em contextos de trabalho está relacionado com a construção de ambientes organizacionais que sirvam de suporte à aquisição e à aplicação do que foi aprendido. Para o planejamento desse suporte, é necessário, segundo Spencer e Spencer (1993), fazer uma análise cuidadosa das lacunas entre o que é exigido e o domínio atual. A identificação das lacunas permite o planejamento de ações de aprendizagem no âmbito organizacional, oferecendo ambiente propício para aqueles que pretendem adquirir competências de modo mais ativo, como ocorre mais frequentemente entre docentes de ensino superior. Espera-se, portanto, que a aprendizagem adquirida nos diversos domínios da atuação docente de nível superior venha a repercutir no seu desempenho. Em outras palavras, a eficácia da aprendizagem irá depender também da ação posterior, em termos de generalização e transferência para outras situações. A aprendizagem, a rigor, não assegura o desempenho; ela é uma condição para a mudança (Le François, 2008).

1.4 Desempenho

O desempenho (ou *performance*) é definido como o conjunto de características ou capacidades de comportamento e rendimento do indivíduo, e expressa a ideia de ação para o alcance de objetivos pessoais e organizacionais, passível de julgamento em termos de

adequação, eficiência e eficácia, e com implicações significativas sobre o bem-estar e a satisfação (Abbad, Pilati & Borges-Andrade, 1999; Bendassolli & Malvezzi, 2013). Para Grote (2003), o desempenho é visto como a qualidade e a quantidade de trabalho executado, relacionados ao custo e ao tempo dedicados. Segundo Coelho Júnior (2015), o desempenho envolve esforços individuais voltados à execução de certos comportamentos previamente planejados e esperados. É um conceito associado à consecução de resultados (Perrenoud, 2001; Sonnentag & Frese, 2002).

O desempenho é um construto de abordagem multinível, em que estão em jogo múltiplos fatores, individualmente ou em interação. A aprendizagem individual diz respeito ao nível micro, de acordo com Bendassoli e Borges-Andrade (2015). Outros autores, como Bulgacov e Matitz (2011), nos trazem a necessidade de assumir a natureza multidimensional do conceito, no sentido de identificar atributos ou características a serem enfocados quando se trata de sua mensuração. Mesmo que não haja consenso, a discussão sobre o desempenho encontra concordância no tocante ao reconhecimento da multidimensionalidade do conceito, bem como à necessidade de separar as esferas de influência e relacionar as medidas de desempenho com uma abordagem teórica (Richard, Devinney, Yip, & Johnson, 2009).

Aspectos como o querer fazer, o domínio de competências atual, a motivação, o comprometimento e o significado do trabalho são fatores subjetivos que interferem no desempenho. Quando estão em jogo resultados qualitativos da atividade humana, como o exercício da docência, o desempenho não pode assumir somente uma dimensão restrita, devendo abarcar aspectos quantitativos e qualitativos. No sentido amplo, podemos medir tudo que está presente no mundo real, mediante indicadores que permitam apreender a quantidade e a qualidade.

Autores como Richard et al. (2009) enfatizam o cuidado na escolha dos métodos de mensuração do desempenho para evitar o uso de medidas de pouca cobertura em relação à

amplitude e profundidade do construto. No desenho deste estudo, levou-se isso em conta e, em detrimento dos usuais métodos de avaliação que consideram a perspectiva dos discentes ou os indicadores numéricos, como número de orientações, publicações e projetos, optou-se por apreender o desempenho conforme a percepção do próprio docente. Essa opção se justifica por se supor que o docente universitário possui maior autonomia no seu processo de aprendizagem e o faz com base no desempenho que espera alcançar. Nesse sentido, a autoconsciência é um elemento-chave na aquisição de competências dessa categoria ocupacional, com prováveis impactos no seu desempenho.

A literatura em desempenho individual no trabalho é ainda escassa no que se refere à investigação de preditores, especialmente quando se relacionam a variáveis como as enfocadas neste estudo — aprendizagem e suporte à aprendizagem e à transferência. Apesar da grande relevância da variável desempenho no trabalho, segundo Coelho Junior (2015), relativamente pouco esforço vem sendo empreendido com vistas a integrar as perspectivas teóricas a ele associadas, e não há uma perspectiva teórica sistêmica no estudo empírico de desempenho que permita uma análise mais complexa ou abrangente de acordo com a natureza do próprio construto. O que se verifica é a prevalência de preditores individuais, com foco em características como raciocínio, personalidade, percepção de estilos de liderança e participação em tomadas de decisão, envolvimento com o trabalho e criatividade e comprometimento (Coelho Júnior, 2009). Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004), é necessário considerar múltiplas variáveis para a manifestação do desempenho competente. Três grandes classes são citadas por Coelho Júnior: variáveis relacionadas ao contexto; variáveis relacionadas à tarefa; e características individuais (motivação para aprender, estratégias utilizadas para a aprendizagem, autoeficácia).

Considerando-se a importância teórica, empírica e prática do conceito de desempenho, é ainda mais reduzido o número de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo sistemático

da natureza desse construto aplicado à docência. Quando se enfocam melhores resultados para as IES, a avaliação do desempenho docente comumente é preconizada como um instrumento fundamental. Conforme Embiruçu, Fontes e Almeida (2010), a avaliação do desempenho contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes e para o crescimento institucional, ajudando a garantir o alcance das metas qualitativas e quantitativas esperadas pela sociedade. Alinhadas a essa visão, Rodrigues e Peralta (2008) encontraram evidências de elevada correlação positiva entre a qualidade da atividade docente (mensurada por sua avaliação) e os resultados dos alunos. O desempenho docente depende muito de sua capacidade de mobilizar e utilizar suas competências numa diversidade de situações que envolvem sua relação com o aluno no exercício de suas atividades-fim (Fernandes, 2008; Santos, 2004). Em síntese, correlações positivas envolvendo os resultados acadêmicos de alunos servem de indicadores indiretos do quanto as competências docentes foram transferidas para seu desempenho. Torna-se ainda mais pertinente explorar a percepção do docente sobre as aprendizagens e competências adquiridas e suas repercussões no desempenho.

Uma das maiores dificuldades apontadas por Rodrigues e Peralta (2008) sobre o desempenho docente é que ele carece de uma demarcação mais clara, e isso se mostra evidente desde o processo de formação. Segundo essas autoras, seria útil, para tal demarcação, uma matriz de Matriz de referência global (MRF), que ajudaria a demarcar de modo mais claro o desempenho esperado do docente. Tal matriz deveria contemplar ao menos três aspectos: a natureza da instituição de ensino e as expectativas quanto ao professor e ao processo de ensino e aprendizagem; o aprendizado do professor sobre como ensinar; e a forma como o conhecimento construído pelo docente é aplicado a sua prática profissional.

Esse conceito de MRF se alinha ao conceito de competência apresentado por Illeris (2011), na medida em que propõe, segundo Rodrigues e Peralta (2008), um referencial

comum que estabeleceria critérios para definir prioridades quanto aos conhecimentos, as habilidades e as atitudes a serem desenvolvidas pelo professor. A matriz deveria ainda orientar a concepção, o desenvolvimento e a avaliação dos programas de formação, oferecendo indicadores para a melhoria do desempenho docente.

A noção de desempenho no contexto universitário, na visão de Chauí (2003), é regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. O desempenho de um professor depende essencialmente do contexto de docência, de suas competências adquiridas e da sua capacidade para mobilizar e utilizar suas competências em situações diversas (Fernandes, 2008; Santos, 2004). Para avaliar o desempenho docente, devem ser claramente estabelecidos os critérios concernentes a um perfil esperado (Rodrigues & Peralta, 2008). O mapeamento da avaliação do desempenho docente pressupõe, portanto, equilíbrio entre uma perspectiva de desenvolvimento profissional, adequada ao contexto em que se exerce a docência, e uma perspectiva de responsabilização ou de prestação pública de contas, mais standardizada e mais centrada em medidas de desempenho e de eficácia (Fernandes, 2008).

Para além de critérios de quantificação da produção docente, Grohmann e Ramos (2012) destacam que o desempenho do professor envolve, mais do que conhecimentos técnicos, habilidades de um profissional-educador. Isso converge com o preconizado pela LDB, ao ressaltar que a finalidade maior da educação é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o uso da cidadania e sua qualificação para o trabalho. E no caso da docência a tarefa é dupla, pois não só o professor promove o desenvolvimento dos alunos e atores sociais com os quais interage, como seu desempenho efetivo depende de sua capacidade de se autodesenvolver.

Neste estudo, avaliou-se a percepção do docente quanto ao modo de executar suas atividades-fim, com base em um repertório prévio de aprendizagens relacionadas a cada uma

dessas atividades. Apesar de se reconhecer que o docente universitário atua de modo mais autônomo no seu processo de aprendizagem, a literatura especializada em aprendizagem no trabalho coloca em evidência a importância do suporte material e psicossocial na aquisição e transferência das competências às diversas facetas do exercício profissional, conforme veremos a seguir.

1.5 Suporte organizacional

Suporte organizacional é definido por Abbadet al. (1999) como a percepção dos indivíduos sobre o grau de preocupação da organização com o bem-estar e a valorização das contribuições dos trabalhadores. Já Abbad e Sallorenzo (2001) o definem como a percepção do indivíduo sobre o apoio que recebe de colegas e chefias para aplicar, no trabalho, habilidades adquiridas em capacitações e treinamentos. Em resumo, características da organização e do ambiente de trabalho podem facilitar ou restringir o desenvolvimento de competências e sua aplicação no trabalho, com prováveis efeitos sobre os resultados organizacionais (Abbad, Freitas & Pilati, 2006).

A relação entre o trabalhador e a organização está apoiada na expectativa de trocas, visando a benefícios mútuos. Se de um lado a organização deseja o bom desempenho do trabalhador, de outro, este espera ter seu esforço valorizado e recompensado pela organização. Levando em conta essa expectativa de troca, Estivalet & Andrade (2012) defendem que a percepção de suporte organizacional (PSO) informa sobre o reconhecimento do trabalhador acerca do papel da organização na aquisição e transferência de competências para a melhoria do desempenho profissional. O suporte organizacional refere-se às

percepções sobre a qualidade do tratamento recebido da organização, baseadas na frequência, intensidade e sinceridade das manifestações organizacionais de aprovação, elogio e recompensas materiais e sociais. De acordo com a teoria de suporte organizacional, a percepção de suporte organizacional é estimulada pela tendência dos colaboradores em atribuir à organização características humanas. Segundo Abbad et al. (1999), tal percepção pode ser classificada nas seguintes dimensões:

- a) práticas de gestão de desempenho — dizem respeito às ações organizacionais relacionadas, por exemplo, à melhoria dos processos de trabalho, à capacitação profissional, ao estímulo à participação dos empregados e à disponibilidade de orientações;
- b) carga de trabalho — envolve metas e prazos, jornada e volume de trabalho;
- c) suporte material — refere-se à disponibilidade, quantidade e qualidade de materiais, equipamentos, ferramentas, móveis e outros elementos necessários ao trabalho;
- d) práticas de promoção e recompensa — envolvem políticas organizacionais de incentivo, ascensão profissional, retribuição e valorização do empregado.

O reconhecimento da importância do suporte organizacional coloca foco sobre a discussão de que o resultado apresentado pelo trabalhador ao investir em novos aprendizados não é somente fruto de suas características pessoais; está relacionado também ao quanto a organização contribui para que esse aprendizado se concretize em novos e melhores desempenhos. Autores como Coelho Júnior (2015) apontam que aspectos como a disponibilidade de materiais, o apoio sistemático de líderes e o contexto têm efeito direto sobre o padrão, a qualidade e o tipo de desempenho.

As percepções dos trabalhadores sobre o suporte que a organização lhes oferece, como o apoio prestado por gestores e colegas, os incentivos e as oportunidades de desenvolvimento, podem, portanto, prever a manifestação de competências no trabalho

(Abbad et al., 1999). A construção de um cenário propício à transferência de aprendizagem que se reflita em desempenho é um desafio que Mutti, Alvim, Loiola, Gondim e Borges-Andrade (2015) definem como encontrar uma metodologia de ensino-aprendizagem que viabilize a transferência de aprendizagem para situações de trabalho. Nesse contexto, torna-se necessária a identificação de fatores facilitadores, e do nível de influência do suporte ao desempenho percebido.

Em relação ao cenário universitário, Miranda (2010) o descreve como um palco de mudanças sociais dinâmicas, na medida em que a vida dos cidadãos está influenciada por suas práticas. Seguindo essa mesma trilha, Magalhães (2014) destaca a diversidade crescente do ambiente universitário, onde convivem indivíduos de múltiplas procedências sociais, econômicas e culturais, o que traz fortes desafios aos modelos de gestão vigentes e imprime a necessidade de uma nova abordagem dos processos predominantes. Em pesquisa realizada com servidores técnicos de uma IES federal, Dourado (2015) identificou a necessidade de um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências, bem como de alocação dos colaboradores de acordo com fatores como formação, conhecimentos e habilidades individuais — o que, de acordo com a pesquisa, está associado ao aumento da motivação, da eficiência e da eficácia percebidas. Isso permite inferir que o suporte oferecido pela universidade é essencial a todos os atores.

Autores como Coelho Júnior e Mourão (2011) defendem a importância de investigar como ocorre o suporte psicossocial à aprendizagem derivado do contato interpessoal de colegas, pares e chefias, e como tal suporte pode ser gerenciado estrategicamente com vistas a maximizar o desempenho. Isso seria bastante relevante no caso de docentes, tendo em vista a importância do contato e da troca com alunos e colegas, e não significa que as condições materiais de suporte sejam negligenciadas no aprendizado de competências. Certamente, a oferta de condições materiais ou objetivas adequadas é igualmente necessária para que a

atividade docente se efetive de maneira ótima. Segundo Basso (1998), essas condições referem-se aos recursos e espaços físicos, aos materiais didáticos, à organização da universidade em termos de planejamento, gestão, duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc.

O suporte aos docentes universitários envolve, por exemplo, considerar o impacto das mudanças filosóficas, científicas e tecnológicas sobre suas formações; oferecer condições de trabalho compatíveis com a formação universitária; garantir condições salariais que permitam ao professor trabalhar em regime integral e, ainda, manter seu processo de formação e atualização dos conhecimentos e das técnicas pedagógicas; e incentivar o intercâmbio com universidades do país e do exterior, de forma a permitir a completa formação do professor, bem como familiarizá-lo com as diferenças e especificidades regionais e nacionais, e com as grandes linhas do trabalho universitário praticado internacionalmente (Ribeiro Alves, 2011). Esse suporte deve ser considerado ainda que se tenha em vista o relativo caráter de autonomia do docente universitário, na medida em que lhe é facultado escolher metodologias, selecionar conteúdos e práticas pedagógicas mais adequadas aos discentes segundo suas necessidades e dificuldades (Basso, 1998). Essa autonomia, garantida pela própria particularidade do trabalho docente, indica que o professor detém certa liberdade em relação ao seu trabalho, mas não significa que sua prática prescindia de adequado suporte — isto é, condições materiais e psicossociais necessárias ao desempenho competente em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, e nos cargos de gestão que lhes são comumente atribuídos.

1.6 Relações entre aprendizagem, desempenho e suporte

A partir do que foi exposto anteriormente é possível prever uma associação entre os três principais construtos usados neste estudo. O ato de aprender tem fundamental importância na manifestação de desempenho competente no trabalho (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Abbad et al., 2006). O desempenho, por sua vez, é resultado de variáveis individuais (querer fazer, ter motivação para) relacionadas à tarefa — saber fazer — e ao contexto — poder fazer, perceber suporte no ambiente de trabalho (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2008). Ambientes estimuladores de aprendizagem individual, na visão de Coelho Júnior e Mourão (2011), devem incentivar a autonomia do empregado na busca pela aquisição de habilidades e domínios, sem esquecer que o suporte é importante na transferência desse aprendizado para o trabalho.

Parte-se da suposição de que as ações de aprendizagem individual direcionadas ao trabalho são impulsionadas pela necessidade de manifestar conhecimentos e habilidades requisitados pelo desempenho profissional, o que sugere que maior aprendizado resulte em melhoria no desempenho. No entanto, acredita-se que a direção e a força dessa relação podem ser influenciadas pelo suporte organizacional. O estudo apresentado nesta dissertação buscou testar essas relações.

Uma busca preliminar nas principais bases de dados permitiu identificar trabalhos teóricos recentes relacionando esses construtos, como os de Brandão (2009), Coelho Júnior (2009), Andrade, Brandão e Guimarães (2012) e Oliveira (2010). Alguns desses autores trataram esses construtos conjuntamente, ao pesquisarem relações entre aprendizagem, competências, desempenho e satisfação no trabalho, mas nenhum deles abordou o fenômeno

no contexto da docência em universidades públicas. A Tabela 1 descreve estudos que abordaram alguns desses construtos em diversos contextos:

Tabela 1

Estudos que abordaram os construtos em questão

Duas variáveis em contextos distintos ao da docência universitária

Autor(es)/título	Objetivo	Método e amostra	Principais resultados
Credé & Phillips (2011); <i>A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>	Criar o instrumento de Motivação para Aprendizagem (MSLQ), que identifica fatores cognitivos e sociais preditores do desempenho acadêmico.	Estudo empírico com 19.900 acadêmicos de sete países: Estados Unidos, Canadá, Austrália, Tailândia, Taiwan, Índia e Malásia.	Evidências de validade do instrumento. Características de regulação do esforço e de comportamento de busca por ajuda entre pares têm maior poder de predição de desempenho.
Oliveira (2010); <i>Aprendizagem, competência e desempenho no trabalho</i>	Investigar a relação entre aprendizagem, competência e desempenho no trabalho.	Estudo empírico com 225 empregados de uma empresa pública de pesquisa agropecuária.	Relações preditivas entre variáveis individuais e profissionais e percepção de suporte, uso de estratégias, expressão de competências e desempenho individual.
Brandão (2009); <i>Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível</i>	Investigar quais estratégias de aprendizagem estão associadas à expressão de competências desenvolvidas.	Estudo empírico com 186 gerentes de agências e 77 superintendentes regionais do Banco do Brasil.	Relações entre estratégias de aprendizagem e expressão de competências gerenciais são moderadas pela percepção de suporte organizacional; o uso de estratégias de aprendizagem influencia diretamente a expressão de competências gerenciais.
Hernandez (2003); <i>Assessing tacit knowledge transfer and dimensions of a learning environment in Colombian businesses</i>	Mapear o processo de transferência de aprendizagem e quais de suas dimensões impactam no desempenho organizacional.	Estudo empírico com 881 funcionários de uma instituição bancária.	As competências relativas à gestão estratégica e à gestão financeira revelaram-se preditoras de diferentes dimensões do desempenho das agências pesquisadas.

Continuação da Tabela 1

Estudos que abordaram os construtos em questão

Correa & Guimarães (2006); <i>Cultura de aprendizagem e desempenho em organizações: validação de escala de medida e análise de suas relações</i>	Validar escala de cultura de aprendizagem, proposta por Marsick e Watkins (2003), e sua relação com o desempenho em organizações.	Tradução do instrumento e aplicação em estudo empírico com 586 empregados de uma organização do setor elétrico.	A percepção da cultura de aprendizagem prediz a percepção de melhoria do desempenho econômico-financeiro em 27% e, em 32%, o desempenho do conhecimento.
Nogueira, Espejo, Reis & Voese (2012); <i>Estilos de aprendizagem e desempenho em educação à distância: um estudo empírico com alunos das disciplinas de contabilidade geral e gerencial</i>	Verificar se o desempenho dos alunos de cursos de educação a distância difereem razão de seu estilo de aprendizagem.	Estudo empírico com 109 alunos de um curso de educação a distância, utilizando como variável independente o estilo de aprendizagem e como variável dependente o desempenho em disciplinas do curso.	Prevalência dos estilos de aprendizagem assimilador (44%) e divergente (34%). Não foi corroborada a hipótese de que os estilos atuariam como preditores do desempenho discente.
Souza (2009); <i>Estratégias de aprendizagem e competências no trabalho</i>	Verificar as relações entre estratégias de aprendizagem e aquisição de competências no trabalho.	Estudo empírico com 789 empregados de uma empresa pública de pesquisa agropecuária.	As estratégias de reflexão extrínseca e intrínseca, busca de ajuda interpessoal e busca de ajuda em material escrito se correlacionam positivamente com a expressão de competências, mas a estratégia de reprodução se correlaciona negativamente com a expressão de competências no trabalho.
Oliveira, Boruchovitch, & Santos (2009); <i>Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade</i>	Verificar a validade fatorial de uma escala de estratégias de aprendizagem e explorar sua validade em relação ao desempenho acadêmico de estudantes.	Estudo empírico com 815 estudantes de escolas públicas e privadas dos estados de São Paulo e Minas Gerais.	Diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho e a pontuação na escala de estratégias de aprendizagem. Os <i>alfas</i> de Cronbach do instrumento e das subescalas revelaram índices aceitáveis de consistência interna.

Beviláqua-Chaves (2007); <i>Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional</i>	Investigar o uso de estratégias de aprendizagem no trabalho e percepções de suporte à aprendizagem contínua em contexto de mudança.	Estudo empírico com dois grupos, um de 83 e outro de 49 servidores de uma autarquia do governo federal.	Correlações positivas e significativas entre estratégias de aprendizagem, percepções de suporte e idade para os servidores em ambos os grupos, além de diferenças significativas entre as médias de uso das estratégias de aprendizagem e a percepção de suporte à aprendizagem contínua para os dois grupos pesquisados, antes e depois do processo de mudança.
---	---	---	--

Três variáveis em contextos distintos ao da docência universitária

Brandão, Borges-Andrade e Guimarães (2012); <i>Desempenho organizacional e suas relações com competências gerenciais, suporte organizacional e treinamento</i>	Verificar a existência de relações preditivas das competências expressas por gerentes bancários, da percepção de suporte organizacional, e do número de horas de treinamento no desempenho.	Estudo empírico com 186 gerentes de agência e 77 superintendentes regionais do Banco do Brasil.	As competências relativas à gestão estratégica e à gestão financeira revelaram-se preditoras do desempenho das agências pesquisadas.
--	---	---	--

Continuação da Tabela 1

Estudos que abordaram os construtos em questão

Duas variáveis em contexto de docência universitária

<p>Grohmann & Ramos (2011); <i>Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração</i></p>	<p>Mapear competências docentes (por exemplo, comportamento em aula, didática e conhecimento, relacionamento, avaliação e utilidade) e testar sua predição no desempenho dos professores (avaliação de desempenho e nota geral).</p>	<p>Estudo empírico com 99 acadêmicos do curso de mestrado em administração.</p>	<p>Foram encontradas relações de dependência entre: didática e conhecimento x desempenho, avaliação e utilidade x desempenho, comportamento x desempenho, didática e conhecimento x nota geral e avaliação e utilidade x nota geral. Concluiu-se que didática, conhecimento e avaliação, e utilidade são os principais preditores do desempenho docente.</p>
<p>Pereira (2007); <i>Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química</i></p>	<p>Identificar competências que podem melhor contribuir para o trabalho docente universitário nas atividades de ensino e pesquisa.</p>	<p>Estudo empírico com 182 docentes universitários da área de engenharia química.</p>	<p>As competências domínio da área de conhecimento, criatividade, planejamento, ética e proatividade apresentaram relevância similar para o ensino e a pesquisa. Relacionamento interpessoal, liderança e empatia possuem papel mais relevante para o ensino, e trabalho em equipe e flexibilidade, para a pesquisa. Principais competências preditoras do desempenho: domínio da área de conhecimento, criatividade, trabalho em equipe e planejamento.</p>

Continuação da Tabela 1

Estudos que abordaram os construtos em questão

Três variáveis em contexto de docência universitária

<p>Pereira (2014); <i>Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente: construção e evidências de validação</i></p>	<p>Desenvolver e testar um instrumento de mensuração da percepção de docentes sobre seus processos de aprendizagem de competências, seu desempenho no cargo e o suporte recebido da organização, e explorar a relação entre aprendizagem de competências, suporte e desempenho no cargo.</p>	<p>Criação do inventário e sua aplicação em estudo empírico com 219 docentes de uma instituição pública federal de ensino superior.</p>	<p>Competências no nível do ensino, pesquisa, extensão e gestão predizem o desempenho docente em cada atividade. A competência em gestão impacta negativamente o desempenho na atividade de ensino.</p>
---	--	---	---

Fonte: elaboração própria.

A análise dos artigos sintetizados na Tabela 1 permite observar que, apesar de tratar-se de tema de interesse de pesquisa, há uma lacuna no estudo das competências docentes nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Esta dissertação pretendeu dar seguimento ao estudo iniciado por Pereira (2014), buscando novas evidências de validade do inventário em outra amostra de docentes universitários.

Os resultados encontrados no estudo de Pereira (2014) identificaram correlações positivas entre a aquisição de competências de uma atividade específica e o desempenho equivalente nessa mesma atividade. Dessa forma, a aprendizagem em ensino se correlacionou mais fortemente com o desempenho em ensino, a aprendizagem em pesquisa, com o desempenho em pesquisa, a aprendizagem em extensão, com o desempenho em extensão, a aprendizagem em gestão, com o desempenho em gestão, e a aprendizagem de competências gerais, com o desempenho geral. Em relação ao suporte, o estudo apontou correlações fracas com o desempenho em todas as atividades (ensino, pesquisa, extensão, gestão e geral). A aprendizagem de competências em extensão apresentou mais correlações positivas com aprendizagem em gestão, desempenho em extensão e desempenho em gestão. Os dados encontrados apontam para a associação entre aquisição de competências desenvolvidas para o exercício de uma atividade e desempenho de outras atividades docentes, o que indica que as competências adquiridas pelo docente podem ter um efeito muito maior do que o esperado, em especial de transferência para diversas facetas de seu desempenho.

A replicação do inventário utilizado no estudo de Pereira (2014) em uma amostra de docentes de uma universidade federal visou encontrar novas evidências de sua validade mediante análise fatorial confirmatória. O estudo avança ao testar o papel moderador do suporte organizacional nas relações entre aprendizagem de competências e desempenho docente percebido.

2 OBJETIVOS E HIPÓTESES

2.1 Objetivo geral

Analisar as relações entre aprendizagem de competências de docentes universitários nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, suporte organizacional e desempenho percebido pelo docente.

2.2 Objetivos específicos

- Avaliar a estrutura fatorial do inventário de aprendizagem de competências docentes e desempenho docente;
- Caracterizar as aprendizagens de competências de docentes universitários;
- Caracterizar as percepções de docentes universitários sobre suporte à aprendizagem e à transferência;
- Testar a força de associação entre aprendizagem de competências, suporte e desempenho docente;
- Testar a predição de aprendizagem e suporte organizacional no desempenho docente;
- Testar o papel moderador do suporte à aprendizagem nas relações entre aprendizagem e desempenho docente.

2.3 Hipóteses

A universidade comprometida com a transformação da sociedade não pode abrir mão de assegurar que seus docentes busquem as competências necessárias para sua instrumentalização teórica e prática, e não como mera assimilação de conhecimentos autônomos e abstratos deslocados da prática social. As hipóteses do estudo encontram-se descritas a seguir.

H1: As aprendizagens de competências predizem o desempenho docente, do modo assim especificado:

H1(a)— a aprendizagem do ensino é melhor preditora do desempenho no ensino.

H1(b) — a aprendizagem da pesquisa é melhor preditora do desempenho na pesquisa.

H1(c) — a aprendizagem da extensão é melhor preditora do desempenho na extensão.

H1(d) — a aprendizagem da gestão é melhor preditora do desempenho na gestão.

H2: O suporte organizacional à aprendizagem e à transferência prediz o desempenho dos docentes.

H3: O suporte organizacional à aprendizagem e à transferência funciona como moderador das relações de aprendizagem e desempenho docente, da forma assim prevista:

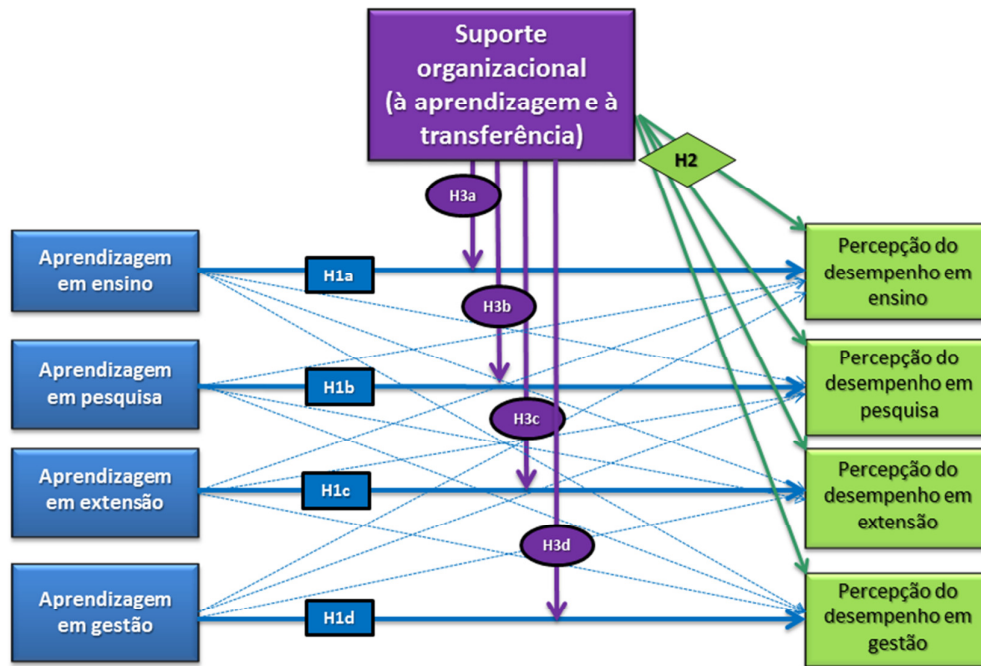
H3(a) —docentes com maiores indicadores de aprendizagem em ensino apresentam maior percepção de desempenho no ensino, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional.

H3(b) —docentes com maiores indicadores de aprendizagem em pesquisa apresentam maior percepção de desempenho na pesquisa, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional.

H3(c) —docentes com maiores indicadores de aprendizagem em extensão apresentam maior percepção de desempenho na extensão, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional.

H3(d) — docentes com maiores indicadores de aprendizagem em gestão apresentam maior percepção de desempenho na gestão, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional.

Nessa formulação, temos estabelecidas a variável independente e as variáveis dependentes. O modelo que expressa a relação entre essas variáveis se encontra ilustrado na Figura 1:

Figura 1. Modelo teórico das hipóteses

Fonte: elaboração própria.

3 MÉTODO

3.1 Caracterização da pesquisa

O estudo caracteriza-se como de natureza quantitativa, correlacional e de corte transversal (Creswell, 2010). A variável antecedente é a aprendizagem de competências, a variável critério é o desempenho percebido, e o suporte organizacional, a variável moderadora. Com resultados satisfatórios e indícios de validação mediante análise fatorial exploratória na pesquisa realizada por Pereira (2014), inicialmente buscou-se encontrar novas evidências de validação do inventário por meio de análise fatorial confirmatória.

3.2 Participantes

Segundo Marconi e Lakatos (1996), a população a ser pesquisada é definida como o conjunto de indivíduos que partilham de, pelo menos, uma característica. A população deste estudo foi composta por docentes universitários de uma instituição pública. Participaram 275 docentes, sendo a maioria do sexo feminino (51,6%), com média de idade de 46 anos ($M=45,9$, $DP=10,1$) e faixa etária predominante de 31 a 40 anos (32,4%). O maior nível educacional é o doutorado (78,9%), com predominância de um a dez anos atuando no cargo (66,9%). A maior parte cumpre regime de dedicação exclusiva (75,3%). Os dados sociodemográficos estão apresentados na Tabela 2. Quanto ao tempo dedicado a cada uma das atividades-fim da docência, medido por uma escala de um a cinco, as médias são as seguintes: ensino ($M=4,5$, $DP=0,8$), pesquisa, ($M=3,8$, $DP=1,2$) gestão ($M=2,8$, $DP=1,5$) e extensão ($M=2,6$, $DP=1,3$). A participação dos docentes variou entre as unidades acadêmicas:

ciências biológicas e profissões da saúde (36,0%), ciências físicas, matemática e tecnologia (29,1%), filosofia e ciências humanas (19,3%), bacharelados interdisciplinares (6,5%), letras (4,7%) e artes (4,4%).

O tamanho da amostra tomou como referência o número de itens da maior escala (desempenho percebido, com quarenta itens), sendo necessários pelo menos cinco participantes por variável, resultando num total de pelo menos 200 respondentes para tornar viável a análise fatorial confirmatória (Field, 2009; Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2007).

Tabela 2

Caracterização da amostra

Variável	Detalhamento	Frequência	Porcentagem
Idade	Abaixo de 30 anos	11	4,0%
	De 31 a 40 anos	89	32,4%
	De 41 a 50 anos	77	28,0%
	De 51 a 60 anos	71	25,8%
	Acima de 61 anos	27	9,8%
Sexo	Feminino	142	51,6%
	Masculino	133	48,4%
Tempo na instituição	De 1 a 10 anos	184	66,9%
	De 11 a 20 anos	39	14,2%
	De 21 a 30 anos	32	11,6%
	Mais de 31 anos	20	7,3%
Maior titulação	Doutorado	217	78,9%
	Mestrado	47	17,1%
	Especialização	10	3,6%
	Graduação	1	0,4%
Regime de trabalho	Dedicação exclusiva	207	75,3%
	40h	34	12,4%
	20h	34	12,4%

Nota. n=275. Fonte: elaboração própria.

3.3 Instrumento

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

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

Tabela 3
Distribuição dos itens nas escalas do inventário

Escalas	Subescalas	Exemplo de item	Número de itens	Alfa de Cronbach
Aquisição de competências	Aprendizagem em ensino	Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministro (novas correntes teóricas, novos conceitos ou pesquisas)	8	0,81
	Aprendizagem em pesquisa	Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas	8	0,92
	Aprendizagem em extensão	Construção de parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresariais, públicas etc.)	6	0,90
	Aprendizagem em gestão	Aquisição de competências em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração etc.)	5	0,88
	Aprendizagens gerais	Estratégias de interação e de trabalho colaborativo	8	0,80
Suporte	Suporte à aprendizagem e à transferência	A instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsas, liberação com salário integral etc.) para minha aprendizagem		0,92
		A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre habilidades e conhecimentos adquiridos	9	0,82
Desempenho	Desempenho em ensino	Planejar e organizar minhas atividades docentes antes de realizá-las	9	0,81
	Desempenho em pesquisa	Participar de editais de pesquisa científico-tecnológicas	9	0,90
	Desempenho em extensão	Emitir pareceres de relatórios e de outras produções decorrentes de atividades de extensão	8	0,92

Desempenho em gestão	Participar de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, comissão de avaliação ligada à carreira, banca de seleção de professores etc.)	9	0,91
Desempenho geral	Identificar oportunidades de apoio material e financeiro para ações de ensino, pesquisa e extensão, e de melhoria de infraestrutura	5	0,79

Nota. Total de itens: 84. Fonte: elaboração própria.

Para avaliação da consistência interna das escalas, foi utilizada a análise do coeficiente alfa de Cronbach. Para Hair et al., (2007), muito embora não haja um padrão absoluto, valores de alfa de Cronbach iguais ou superiores a 0,70 refletem uma fidedignidade aceitável. Por outro lado, o autor salienta que valores inferiores a 0,70 podem ser aceitos se a pesquisa for de natureza exploratória. No estudo de Pereira (2014), as subescalas de aquisição de competências, com 35 itens, obtiveram cargas fatoriais que variaram de 0,47 a 0,87. Valores similares foram observados nas escalas de suporte e de desempenho, que continham, respectivamente, 9 e 40 itens. Todas as escalas e subescalas do inventário apresentaram fortes correlações entre seus itens e graus de consistência interna acima de 0,6.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados foi feita de duas maneiras. A primeira foi mediante um *survey* eletrônico (*surveymonkey*). O *link* do questionário foi encaminhado individualmente para o e-mail dos docentes com apoio da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da universidade. O e-mail incluía uma apresentação dos objetivos da pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), a identificação dos responsáveis pela pesquisa, e

também o *link* de acesso ao questionário. A segunda forma de coleta foi mediante questionário impresso. A pesquisadora visitou algumas unidades acadêmicas informando sobre a pesquisa e solicitando participação. Foram preenchidos e entregues 30 questionários à pesquisadora, que os incluiu no banco de dados. Dos 390 questionários registrados no banco de dados, 115 foram descartados por não terem sido completados, resultando numa amostra de 275 respondentes.

3.5 Considerações éticas

Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, conscientizados dos possíveis riscos, e assinaram o TCLE previamente ao preenchimento do formulário on-line ou impresso. Além disso, todos os cuidados éticos foram observados, conforme a Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996) e a Resolução 16/2000 do Conselho Federal de Psicologia.

3.6 Análise de dados

Para análise de dados, foram utilizados os programas estatísticos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e AMOS (Analysis of Moment Structures; SPSS, IBM Company, Chicago, IL). Inicialmente, foram realizadas análises descritivas e de tendência central (média, desvio-padrão e frequências) para caracterizar a amostra. Além disso, foram

analisados os pressupostos de normalidade univariada e multivariada. O teste de Kolmogorov-Smirnov ($k-S \geq 0,05$) não acusou a presença de *outliers* multivariados, porque apresentou valores $\geq 0,05$ (Field, 2009). Além disso, foram verificados os coeficientes de assimetria (Sk) e curtose (Ku), que se mantiveram dentro dos limites esperados para uma distribuição normal (Field, 2009; Marôco, 2014).

Uma vez que o estudo de Pereira (2014) encontrou evidências de validação inicial do ASOD mediante análise fatorial exploratória (AFE), fez-se uso, neste estudo, de análise fatorial confirmatória (AFC). Segundo Hair et al. (2007), essa é uma técnica que permite identificar se um conjunto reduzido de variáveis latentes pode explicar a estrutura de correlações observadas em um conjunto de variáveis manifestas. Difere da AFE, em que todos os fatores podem refletir-se em todas as variáveis manifestas e recorre-se à rotação dos fatores para permitir a exploração de padrões estruturais.

Na AFC, há uma estrutura de fatores estabelecida *a priori* de acordo com o modelo teórico proposto. Restrições sobre os fatores e as variáveis manifestas são impostas, sendo que, por defeito, os fatores comuns estão correlacionados. Os fatores são refletidos em itens específicos. A variância das variáveis manifestas que não é explicada pelas variáveis latentes comuns é explicada pelo erro ou resíduo. Em certos casos, os erros podem estar correlacionados, indicando uma fonte de variação não explicada pelos fatores existentes no modelo (Marôco, 2014).

Para o cálculo de parâmetros do modelo, utilizou-se o método de estimação de Máxima Verossimilhança. O modelo do ASOD foi desenvolvido com quatro variáveis latentes correlacionadas (aprendizagem em ensino, pesquisa, extensão e gestão) que predizem outras quatro variáveis (desempenho percebido em ensino, pesquisa, extensão e gestão). Cada variável latente é representada por três itens (variáveis manifestas). O critério de seleção dos itens para compor o modelo na AFC foi o de utilizar os três itens com maiores cargas

fatoriais obtida na AFE do estudo de Pereira (2014). Para avaliar o ajuste do modelo, recorreu-se aos indicadores de ajuste global (Tabela 4).

Tabela 4
Indicadores de ajustamento na análise confirmatória

Indicador	Descrição	Valores de referência
χ^2	Indica se o modelo se ajusta aos dados.	Quanto menor, melhor; $p > 0,05$
$\chi^2/g.l.$	<i>Razão do qui-quadrado sobre os graus de liberdade</i> : é um dos indicadores que avaliam a qualidade do ajuste do modelo em si mesmo.	<5: aceitável,]2;3[: ajustamento bom
GFI	<i>Goodness-of-Fit Index</i> : avalia a qualidade do ajuste do modelo a partir da proporção do grau de interdependência entre as variáveis manifestas.	$\geq 0,90$: bom ajustamento
CFI	<i>Comparative Fit Index</i> : é um dos indicadores que considera a qualidade do modelo a partir da comparação com o pior e o melhor modelo possível.]0,9;0,95[: indicam bom ajustamento $\geq 0,95$: indicam ajustamento muito bom
RMSEA	<i>Root Mean Square Error of Approximation</i> : é um índice de generalização do modelo para dados populacionais. Ele compara o ajuste do modelo aos dados amostrais com o ajuste do modelo que se atingiria com dados relacionados à população.	<0,05: ajustamento muito bom,]0,05;0,08[: ajustamento bom

Fonte: Marôco (2014).

Além de observar o ajuste global, foi verificada a validade intramedida do modelo proposto (validades convergente e discriminante). A validade convergente ocorre quando os itens saturam fortemente no fator. É obtido, pela variância extraída média (VEM), o percentual médio de variação explicada entre os itens, definida como uma medida da convergência em um conjunto de itens, ou seja, o percentual médio de variação explicada entre os itens (Hair et al., 2009). Como valor de referência, adota-se $VEM \geq 0,5$. Para a validade discriminante, é necessário estabelecer a condição de que a VEM é igual ou superior

ao quadrado da correlação entre pares de fatores no modelo. A consistência e a reprodutibilidade da medida foram observadas pela confiabilidade composta, que diz respeito à propriedade de consistência e reprodutibilidade da medida, sendo que um instrumento é confiável se mede, de forma consistente e reprodutível, a característica ou o fator de interesse (Marôco, 2014). Esse indicador adota como valor de referência $FC_{\text{fator}} \geq 0,7$ para consistência interna adequada.

No modelo do ASOD, parte-se da premissa de que cada fator de aprendizagem seria preditor de todas as variáveis do desempenho. Com isso, é possível responder ao grupo de hipóteses 1. Para verificar o grau de relacionamento entre as variáveis (Field, 2009) aprendizagem, suporte e desempenho, foram realizadas análises de correlação de Pearson. Para o teste da hipótese 2, de que o suporte organizacional (à aprendizagem e à transferência) prediz o desempenho dos docentes, foi realizada análise de regressão múltipla univariada. A regressão é apontada por Bezzina e Saunders (2014) como uma das técnicas estatísticas mais amplamente usadas para medir o grau de relacionamento entre as variáveis, prever a probabilidade ou a magnitude do resultado de interesses, e explorar as relações e avaliar as contribuições.

A fim de testar o papel moderador do suporte organizacional na relação entre a aprendizagem individual de competências e o desempenho docente, preconizado na hipótese 3, utilizou-se Modelagem de Equações Estruturais (MEE) com variáveis latentes (AMOS 19 – *Analysis of Moment Structures*; Arbuckle, 2010). O método de estimação escolhido foi novamente de Máxima verossimilhança. Os indicadores de ajustamento dos modelos foram: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), com melhores ajustes para valores próximos a 0,06 e 0,08; CFI (*Comparative Fit Index*), valor de referência $> 0,9$ e GFI (*goodness-of-fit index*), valor de referência $> 0,9$ (Marôco, 2014).

As variáveis antecedentes testadas no modelo de moderação proposto foram as mesmas testadas na análise confirmatória, ou seja, as que tiveram uma carga fatorial mais elevada. Utilizou-se também o procedimento definido como *parceling* na variável moderadora suporte, agrupando os seus itens em três parcelas. O *parceling* é uma técnica de medição utilizada em abordagens multivariadas e caracteriza-se por agregar variáveis manifestas em parcelas (Little et al., 2002; Marôco, 2014). A Tabela 5 ilustra as técnicas adotadas para testar os objetivos e hipóteses.

Tabela 5
Objetivos, hipóteses e procedimentos de análise de dados

Objetivo geral	Hipóteses	Análise de dados
Analisar as relações entre aprendizagem de competências de docentes universitários nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, suporte organizacional e desempenho percebido pelo docente.	—	Análise de regressão múltipla univariada
Objetivos específicos		
Avaliar a estrutura fatorial do inventário de aprendizagem de competências e desempenho docentes	—	Análise fatorial confirmatória, validade convergente e discriminante, confiabilidade composta
Caracterizar as aprendizagens de competências de docentes universitários	—	
Caracterizar as percepções de suporte à aprendizagem e à transferência de docentes universitários	—	Análise descritiva
Testar a força de associação entre aprendizagem de competências, suporte e desempenho docente	—	Análise de correlação

<p>Testar a predição de aprendizagem e suporte organizacional no desempenho docente</p>	<p>H1: As dimensões da aprendizagem predizem o desempenho docente da forma assim especificada:</p> <p>(a) a aprendizagem do ensino é melhor preditora de desempenho no ensino</p> <p>(b) a aprendizagem da pesquisa é melhor preditora de desempenho na pesquisa</p> <p>(c) a aprendizagem da extensão é melhor preditora do desempenho na extensão</p> <p>(d) a aprendizagem da gestão é melhor preditora de desempenho na gestão</p>	<p>Análise de regressão</p>
<p>Testar o poder preditivo do suporte organizacional sobre o desempenho docente</p>	<p>H2: O suporte organizacional à aprendizagem e à transferência prediz o desempenho dos docentes</p>	
<p>Testar o papel moderador do suporte à aprendizagem nas relações entre aprendizagem e desempenho docente</p>	<p>H3: O suporte organizacional à aprendizagem e à transferência funciona como moderador das relações de aprendizagem e desempenho docente</p> <p>(a) docentes com maiores indicadores de aprendizagem em ensino apresentam maior percepção de desempenho no ensino, especialmente aqueles que contam com maior suporte organizacional</p> <p>(b) docentes com maiores indicadores de aprendizagem em pesquisa apresentam maior percepção de desempenho na pesquisa, especialmente aqueles que contam com maior suporte organizacional</p> <p>(c) docentes com maiores indicadores de aprendizagem em extensão apresentam maior percepção de desempenho na extensão, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional</p> <p>(d) docentes com maiores indicadores de aprendizagem em gestão apresentam maior percepção de desempenho na gestão, especialmente aqueles que percebem maior suporte organizacional</p>	<p>Teste de moderação mediante modelagem de equações estruturais</p>

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise confirmatória do inventário

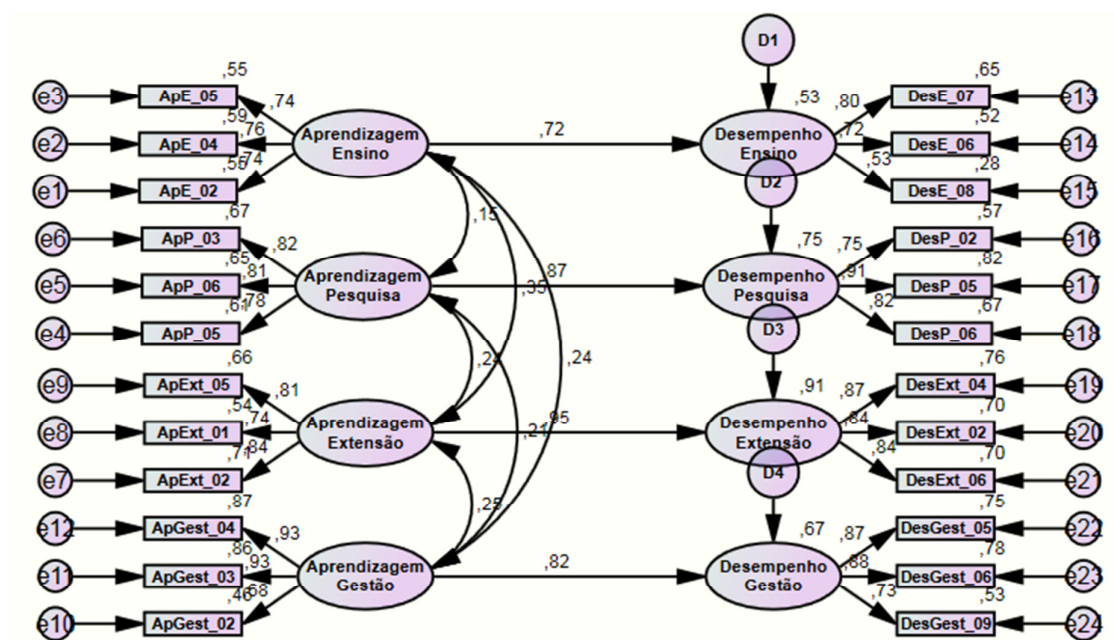
Para compor o modelo estrutural do ASOD, foram utilizadas quatro variáveis correlacionadas de aprendizagem (aprendizagem de ensino, pesquisa, extensão e gestão) que predizem quatro variáveis de desempenho percebido (em ensino, pesquisa, extensão e gestão).

O primeiro teste do ASOD apresentou qualidade de ajustamento aceitável [$X^2=433,506$; $gl=230$; $X^2/gl=1,88$; $GFI=0,88$; $CFI=0,95$; $RMSEA=0,057$ IC 90%=0,049/0,065]. A primeira hipótese prevê que cada dimensão da aprendizagem prediz o desempenho percebido em todas as dimensões de desempenho, porém explica melhor o desempenho referente à sua dimensão respectiva (*e.g.*, aprendizagem de ensino é melhor preditora de desempenho no ensino). Apesar de não haver *outliers* severos e os indicadores de assimetria e curtose estarem dentro dos valores de referência (± 3) (Field, 2009) e os índices de modificação não acusarem mudanças, foram identificadas trajetórias de regressão não significativas. Os pesos de regressão padronizados apresentaram cargas fatoriais abaixo de 0,5 (Marôco, 2014).

Após realizar a avaliação inicial do ASOD, as trajetórias de regressão não significativas foram excluídas do modelo. Os indicadores de ajustamento global, apesar de sofrerem uma pequena diminuição, permaneceram apresentando ajustamento aceitável [$X^2=497,495$; $gl=242$; $X^2/gl=2,05$; $GFI=0,875$; $CFI=0,937$; $RMSEA=0,062$ IC 90%=0,054/0,07]. Nessa nova configuração, os coeficientes de regressão estandardizados

apresentaram valores $\lambda \geq 0,5$ (aprendizagem em ensino prediz desempenho em ensino, $\lambda=0,72$; aprendizagem em pesquisa prediz desempenho em pesquisa, $\lambda=0,86$; aprendizagem em extensão prediz desempenho em extensão, $\lambda=0,95$; aprendizagem em gestão prediz desempenho em gestão, $\lambda=0,81$), inclusive os itens que compõem os fatores latentes de aprendizagem (aprendizagem em ensino, $\lambda=0,739-0,765$; aprendizagem em pesquisa, $\lambda=0,779-0,818$; aprendizagem em extensão, $\lambda=0,735-0,843$; aprendizagem em gestão, $\lambda=0,680-0,931$). Isso é esquematizado na Figura 2.

Figura 2. Modelo teórico testado na AFC do instrumento ASOD



Fonte: Output do AMOS.

Apesar de os indicadores do modelo incluindo as trajetórias não significativas apresentarem indicadores com valores próximos aos de referência (Marôco, 2014), o ajustamento teórico do modelo se comportou melhor retirando as trajetórias não significativas. Com a mudança no modelo, a validade fatorial que é avaliada pelos pesos fatoriais estandardizados foi adequada ($\lambda \geq 0,5$).

Após avaliar a qualidade por meio dos indicadores de ajustamento e decidir sobre o modelo mais adequado, foi verificada a confiabilidade composta e as validades convergente e discriminante intramedida do modelo de quatro fatores correlacionados, sendo eles as dimensões da aprendizagem. Os indicadores de confiabilidade composta foram adequados para todas as dimensões ($Cc_{Ap_ensino}=0,79$; $Cc_{Ap_pesquisa}=0,84$; $Cc_{Ap_extensão}=0,84$; $Cc_{Ap_gestão}=0,88$), assim como a validade convergente ($VEM_{Ap_ensino}=0,56$; $VEM_{Ap_pesquisa}=0,64$; $VEM_{Ap_extensão}=0,63$ e $VEM_{Ap_gestão}=0,72$) foi atestada.

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

A primeira hipótese deste estudo previa que as dimensões da aprendizagem fossem preditores mais fortes do desempenho docente relacionado à dimensão correspondente. Essa hipótese foi corroborada, visto que cada dimensão de aprendizagem se mostrou importante preditora do desempenho na mesma atividade, com todas as relações positivas apresentando $p=0,000$. Sendo assim, as competências adquiridas para o exercício de determinada atividade impactam positivamente o desempenho da atividade correspondente.

Os resultados também indicam que a aprendizagem do docente em uma atividade pode impactar outra área. Por exemplo, a aprendizagem em extensão impacta o desempenho em pesquisa. A análise estabelece que há uma relação significativa entre as duas variáveis, mas não estabelece relações de causa. Porém, a inferência de que pode haver uma relação causal encontra fundamentos na teoria e análise dos trabalhos empíricos que analisaram a aprendizagem e o desenvolvimento de competências e a posterior melhoria do desempenho

do indivíduo (Abbad & Borges-Andrade, 2004; Abbad et al., 2006; Brandão, 2009; Grohmann & Ramos, 2012; Sonnentag & Frese, 2002). Ainda em relação à aprendizagem em extensão, os resultados corroboram os achados de Pereira (2014), que encontrou que essa aprendizagem manteve correlações significativas com a aprendizagem em gestão e o desempenho em gestão, além do desempenho em extensão.

Após as análises que validaram a estrutura fatorial do instrumento e a confirmação da primeira hipótese, efetuou-se o teste das duas outras hipóteses mediante análise de correlações e confirmatória pela técnica de modelagem de equações estruturais, obtendo os resultados descritos a seguir.

4.2 Associações entre aprendizagem, suporte e desempenho docente

Para testar a força da associação entre aprendizagem, suporte e desempenho docente, bem como compreender a magnitude e a direção da associação entre as variáveis, foram realizadas análises de correlação de Pearson. A Tabela 6 ilustra as relações entre as variáveis do estudo. Em relação a aprendizagem e desempenho, foram encontradas correlações positivas e fortes entre aprendizagem em extensão e desempenho em extensão ($r = 0,811$, $p < 0,01$); aprendizagem em pesquisa e desempenho em pesquisa ($r = 0,757$, $p < 0,001$); e aprendizagem em gestão e desempenho em gestão ($r = 0,722$, $p < 0,001$). Em relação à aprendizagem em ensino e desempenho em ensino, foi encontrada correlação positiva e moderada ($r = 0,552$, $p < 0,001$). Embora haja correlação negativa entre aprendizagem em ensino e desempenho em pesquisa ($r = -0,027$, $p < 0,001$), essa correlação é fraca. No que se refere à relação entre as variáveis aprendizagem e suporte, e também suporte e desempenho, as correlações foram fracas.

Em relação à análise das correlações, além das associações já esperadas, com maiores correlações positivas entre a aquisição de competências de uma atividade específica e o desempenho equivalente nessa mesma atividade, os achados sugerem o impacto da aquisição de competências desenvolvidas para o exercício de uma atividade sobre o desempenho de outra atividade. Esse resultado significa que as competências adquiridas pelo docente podem ter um efeito maior do que o esperado, na medida em que pode impactar seu desempenho em outras áreas. Em relação ao suporte, o estudo apontou correlações fracas com o desempenho em todas as atividades, não havendo correlação com a atividade de pesquisa. A aprendizagem de competências em extensão foi a que apresentou mais correlações positivas, com desempenho em ensino, desempenho em extensão e desempenho em gestão.

Tabela 6

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

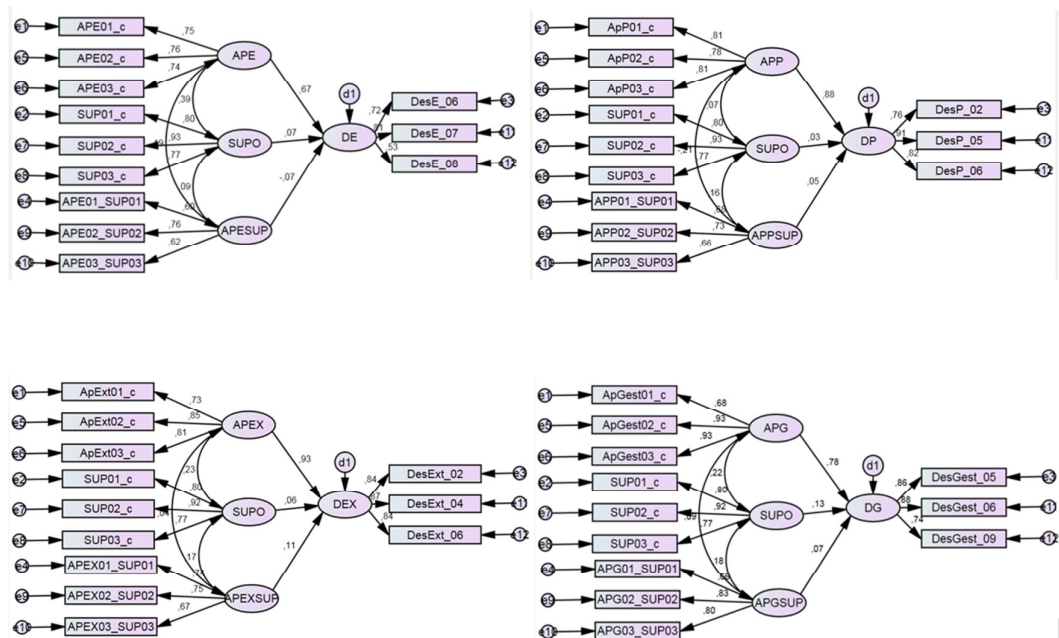
Variáveis	ApEns	ApPes	ApExt	ApGest	DesEns	DesPes	DesExt	DesGest	Suporte
ApEns	3,49 (dp=0,87)	—	—	—	—	—	—	—	—
ApPes	0,142	3,37 (dp=1,02)	—	—	—	—	—	—	—
ApExt	0,239**	0,236**	2,60 (dp=1,19)	—	—	—	—	—	—
ApGest	0,180**	0,188**	0,210**	2,70 (dp=1,13)	—	—	—	—	—
DesEns	0,552**	0,190**	0,363**	0,095	3,27 (dp=0,91)	—	—	—	—
DesPes	-0,027	0,757**	0,221**	0,206**	0,060	3,30 (dp=1,16)	—	—	—
DesExt	0,270**	0,156**	0,811**	0,201**	0,346**	0,131	2,19 (dp=1,13)	—	—
DesGest	0,221**	0,198**	0,330**	0,722**	0,196**	0,228**	0,399**	2,29 (dp=1,17)	—
Suporte	0,309**	0,074	0,213**	0,211**	0,299**	0,104	0,272**	0,315**	2,61 (dp=0,76)

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

4.3 Suporte organizacional como moderador nas relações entre aprendizagem e desempenho docente

A Figura 3 ilustra as estimativas estandardizadas dos parâmetros quer do modelo de medidas (pesos fatoriais) quer do modelo estrutural de moderação. O modelo proposto apresenta um bom ajustamento aos dados. Aprendizagem e desempenho em ensino: $\chi^2(\text{gl}=0,48; N=275) = 96,611$ ps<0,001; $\chi^2/\text{gl}=2,013$; GFI=0,946; CFI=0,959 e RMSEA (IC 90%) =0,061 (0,043–0,078). Aprendizagem e desempenho em pesquisa: $\chi^2(\text{gl}=0,48; N=275) = 76,779$ ps<0,001; $\chi^2/\text{gl}=1,600$; GFI=0,956; CFI=0,982 e RMSEA (IC 90%) =0,047 (0,026–0,066). Aprendizagem e desempenho em extensão: $\chi^2(\text{gl}=0,48; N=275) = 105,077$ ps<0,001; $\chi^2/\text{gl}=2,189$; GFI=0,942; CFI=0,968 e RMSEA (IC 90%) =0,066 (0,049–0,083). Aprendizagem e desempenho em gestão: $\chi^2(\text{gl}=0,48; N=275) = 95,203$ ps<0,001; $\chi^2/\text{gl}=1,983$; GFI=0,946; CFI=0,975 e RMSEA (IC 90%) =0,060 (0,042 – 0,077).

Figura 3. Modelo de Moderação



Fonte: Base de dados do AMOS. APE: Aprendizagem em Ensino; SUPO: Suporte à aprendizagem e à transferência; APESUP: Interação entre aprendizagem em ensino e suporte à aprendizagem e à transferência; DE: Desempenho em Ensino; APP: Aprendizagem em Pesquisa; APPSUP: Interação entre aprendizagem em pesquisa e suporte à aprendizagem e à transferência; DP: Desempenho em Pesquisa; APEX: Aprendizagem em extensão; APXSUP: Interação entre aprendizagem em extensão e suporte à aprendizagem e à transferência; APG: Aprendizagem em gestão; DEx: Desempenho em Extensão; APGSUP: Interação entre aprendizagem em gestão e suporte à aprendizagem e à transferência; DG: Desempenho em Gestão.

Observou-se que ao se considerarem em separado, todas as dimensões da aprendizagem influenciam as dimensões de desempenho: Aprendizagem em ensino ($\beta=0,720, SE=0,102, p<0,001$); aprendizagem em pesquisa ($\beta=0,931, SE=0,082, p<0,001$); aprendizagem em extensão ($\beta=1,005, SE=0,079, p<0,001$) e aprendizagem em gestão ($\beta=1,039, SE=0,097, p<0,001$).

Os resultados evidenciam que o suporte não moderou as relações entre aprendizagem e desempenho percebido nas quatro dimensões. Os resultados indicam pela rejeição da terceira hipótese (H3c).

Os resultados encontrados neste estudo vão de encontro às evidências apontadas por alguns autores de que o suporte organizacional seria uma variável explicativa da transferência de aprendizagem e competências e, por conseguinte, do desempenho (Coelho Júnior & Borges-Andrade, 2011; Coelho Júnior & Mourão, 2011). As estratégias de aprendizagem e a expressão de competências também seriam moderadas pela percepção de suporte organizacional (Brandão, 2009).

Os resultados encontrados neste estudo sugerem que o trabalho docente universitário parece ser um investimento pessoal e solitário (Dias & Lopes, 2003; Maduro, 2013), o que coloca um problema sobre a responsabilidade institucional em oferecer condições para que o docente transfira o que aprendeu para suas atividades profissionais e acadêmicas. Uma questão a ser mais explorada em estudos futuros seria até que ponto o docente desenvolve a sua autonomia diante da ausência de políticas claras de suporte ao desenvolvimento de seu trabalho ou se fato docentes que buscam carreira universitária prescindem de suporte.

5 CONCLUSÕES

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

Há uma lacuna nos estudos sobre a relação entre aprendizagem de competências e desempenho docente (Grohmann & Ramos, 2012). Este estudo, ao considerar os aspectos-chave da atuação docente em nível universitário, bem como a indissociabilidade entre suas atividades-fim, buscou contribuir para a discussão reflexiva e problematizadora do futuro profissional dessa categoria. Os resultados encontrados nas análises contrariam parcialmente os achados teóricos em relação ao papel exercido pelo suporte, mas explicam-se em função da contextualização da amostra. Neste estudo, observou-se que o suporte não modera a transferência da aprendizagem de competências no desempenho percebido pelos docentes em suas atividades. A aprendizagem de competências tem maior poder de predição do desempenho do que o suporte. Isto permite inferir que o suporte organizacional oferecido pela instituição universitária não é percebido pelo docente como eficaz para fazer com que o

seu investimento em aprendizado e desenvolvimento de competências se traduza em melhor desempenho em termos de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Dito de outro modo, os resultados encontrados em relação à terceira hipótese poderiam ser explicados novamente pela própria natureza do trabalho do docente de uma IES no Brasil. O docente tende a traçar suas metas de aprendizagem e expectativas de desempenho de forma relativamente independente, possivelmente vislumbrando outras fontes de suporte à sua atuação.

Dois dos objetivos deste estudo foram o de buscar, por meio de uma análise fatorial confirmatória, novas evidências de validação da estrutura fatorial de uma medida criada para o contexto brasileiro e já testada em outra amostra; e verificar o possível papel moderador exercido pelo suporte organizacional na transferência das competências adquiridas por meio da aprendizagem ao desempenho. Esses objetivos foram alcançados pelas evidências de validade da estrutura fatorial do instrumento nesta amostra de docentes. O suporte organizacional, no entanto, não se revelou um moderador nas atividades-fim da docência. Novos estudos são necessários para a comprovação ou confrontação desses dados.

Em síntese, a confirmação da estrutura fatorial multidimensional do instrumento ASOD em uma nova amostra de docentes representa uma contribuição importante, ao se somar às evidências de que a aquisição de competências promovida pela aprendizagem prediz o desempenho percebido. Assim, espera-se oferecer suporte empírico capaz de sustentar práticas de promoção de aprendizagem que venham a ter impacto no desempenho. Especificamente em um momento crítico que as universidades públicas enfrentam, em concordância com Peixoto e Janissek (2015), um horizonte de aprimoramento e transformação em sua dinâmica proporciona um campo de possibilidades criativas para o futuro dessas instituições. No atual ambiente político das instituições de ensino superior, alterações estruturais profundas são pouco prováveis, o que significa que devem ser

redobrados os esforços para qualificar a gestão e fornecer maior suporte à ação gerencial, extensiva à melhor atuação docente. Nesse contexto, fica patente a necessidade de desenvolver e aperfeiçoar práticas e instrumentos de gestão universitária que colem e sistematizem informações de forma confiável, permitindo uma ação mais efetiva e focada, por parte dos seus gestores, perante servidores técnico-administrativos e docentes.

5.1 Limitações e sugestões de estudos futuros

Em relação às limitações da presente pesquisa, cabe mencionar o fato de ela ter se baseado em um desenho metodológico prevendo somente uma coleta no tempo. Assim sendo, não é possível estabelecer relações de causalidade. Tampouco se pode fazer o acompanhamento longitudinal dos fenômenos investigados, o que poderia indicar de modo mais claro a relação entre as variáveis investigadas, na medida em que fatores não controlados podem ter concorrido para os efeitos observados. Outra limitação se deve à investigação ter se realizado em uma única organização, uma universidade pública federal. Por questões geográficas, de contexto ou gestão, pode ter havido peculiaridades nos resultados, o que representa um desafio a suas possibilidades de generalização. É necessário destacar, ainda, que o instrumento foi concebido baseando-se na percepção do docente sobre sua atuação, em detrimento de indicadores efetivos de aprendizagem e desempenho, que são comumente utilizados nos processos de progressão funcional e nos demais processos avaliativos no âmbito da docência (Le Boterf, 2006).

Sugere-se para os próximos estudos, além da aplicação em contextos distintos, como IES privadas, o aprofundamento da verificação de que tipos de aprendizagem predizem

melhor o desempenho. Recomenda-se, ainda, checar quais elementos do suporte, sejam eles materiais ou psicossociais, são tidos como mais importantes para a aprendizagem e a transferência, segundo a percepção dos docentes.

REFERÊNCIAS

- Abbad, G. da S. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 237-275). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. da S., Coelho Júnior, F. A., Freitas, I. A. de, & Pilati, R. (2006). Medidas de suporte em avaliação de TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. da S. Abbad, L. & Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 395-421). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. da S., Loiola, E., Zerbini, T. & Borges-Andrade, J. E. (2013). Aprendizagem em organizações e no trabalho. In L. O. Borges & L. Mourão (Orgs.), *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia* (pp. 467-527). Porto Alegre: Artmed.
- Abbad, G. da S., Pilati, R. & Borges-Andrade, J. E. (1999). Percepção de suporte organizacional: desenvolvimento e validação de um questionário. *RAC: Revista de Administração Contemporânea*, 3(2), 29-51.
- Abbad, G. da S., Sallorenzo, L. H., Coelho Júnior, F. A., Zerbini, T., Vasconcelos, L. & Todeschini, K. (2012). Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: Abbad, G da S., Mourão, L., Meneses, P. P. M., Zerbini, T., Borges-Andrade, J. E. & Vilas-Boas, R. *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas*. (p. 244-263). Porto Alegre, RS: Artmed.

- Abbad, G. & Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. Universidade de Brasília. *Estudos de Psicologia*, 7 (Número Especial), 19-29
- Abbade, E. B. & Zanini, R. R., Souza, A. M. (2012). Orientação para aprendizagem, orientação para mercado e desempenho organizacional: evidências empíricas. *RAC: Revistade Administração Contemporânea*, 16(1), 118-136.
- Arbuckle, J. L. (2010). IBM SPSS Amos 19 user's guide. Chicago: IBM.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, v.19, n.44, p.19-32.
- Boruchovitch, E.; Oliveira, K. L.; & Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Outubro, Vol. 25 n. 4, p. 531-536.
- Antonello, C. S. (2005). Articulação da aprendizagem formal e informal: seu impacto no desenvolvimento de competências gerenciais. *Alcance –Univali*,12(2), 183-209.
- Antonello, C. S. & Godoy, A. S. (2009). Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. *RAE: Revista de Administração de Empresas*, 49(3), 266-281.
- 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.
- Barato, J. N. (1998). *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário* (Monografia de Especialização). Universidade de Brasília, Brasília.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 19(44), 19-32.

- Beviláqua-Chaves, A. (2007). *Estratégias de aprendizagem no trabalho em contexto de mudança organizacional*(Dissertação de Mestrado).Universidade de Brasília, Brasília.
- Bezzina, F. & Saunders, M. (2014). The pervasiveness and implications of statistical misconceptions among academics with a special interest in business research methods. *The Electronic Journal of Business Research Methods*,12(2),29-42.
- Bido, D. S., Godoy, A. S., Ferreira, J. F., Kenski, J. M., & Scartezini, V. N. (2011). Examinando a relação entre aprendizagem individual, grupal e organizacional em uma instituição financeira. *REAd — Revista Eletrônica de Administração*,17(1), 58-85.
- Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28(101), 1503-1523.
- Brandão, H. P. (2009). *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível* (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Brandão, H. P. (2008). Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. *Revista Gestão.Org*, 6(3), 321-342.
- Brasil. (2006, 23 de fevereiro). Decreto nº 5.707. Institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*,n. 40, Seção 1, 3-4.
- Bulgacov, S. & Matitz, Q. R. S. (2011). O conceito desempenho em estudos organizacionais e estratégia: um modelo de análise multidimensional. *RAC: Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 580-607.
- Campos, E.B.D. & Abbad, G. (2014). Competências. In P. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade (Orgs.),*Dicionário de psicologia organizacional e do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Chauí, M.(2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15.
- Coelho Júnior, F. A. (2009). *Suporte à aprendizagem, satisfação no trabalho e desempenho: um estudo multinível*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Coelho Júnior, F. A. & Borges-Andrade, J. E. (2008). Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. *Paidéia*, 18(40), 221-234.
- Coelho Júnior, F. A. & Mourão, L. (2011). Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. *Revista de Administração Mackenzie*, 12(6), 224-253.
- Costa, T. A. (2005). A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de Educação*,(29), 52-63.
- Credé, M., & Phillips, L.A. (2011). A meta-analytic review of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 337-346.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, M. I. (1996). *O bom professor e suas práticas*. Campinas: Papirus.
- Dias, R. E. & Lopes, A. C. (2003). Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1155-1177.
- Dourado, P. C. (2015). Impactos da gestão por competências na motivação e desempenho profissional. *Revista Organização Sistêmica*, 7(4), 95-114.
- Durand, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*,1(127), 93-102.
- Embiruçu, M., Fontes, C. & Almeida, L. (2010). Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 795-820.

- Estivaleta, V. F. B & Andrade, T. (2012). A influência dos valores organizacionais na percepção de suporte organizacional com base na concepção dos colaboradores do setor bancário. *Revista de Administração Mackenzie*, 13(3), 214-244.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Cacém: Texto Editores.
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística utilizando o SPSS*(2. ed.).Porto Alegre: Artmed.
- Gondim, S. M. G. & Loiola, E. (2015). *Emoções, aprendizagem e comportamento social: conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Gondim, S. M. G., Morais, F. & Brantes, C. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14, 394-406.
- Grohmann, M. Z. & Ramos, M. S. (2012). Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(1), 65-86.
- Grote, D. (2003). *O indicador de performance: perguntas e respostas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2007). *Análise multivariada de dados*(6. ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Hernandez, M. (2003). Assessing tacit knowledge transfer and dimensions of a learning environment in Colombian businesses. *Advances in Developing Human Resources*.5(2), 215-221. DOI: 10.1177/1523422303251370
- Illeris, K. (2011). *Workplaces and learning*.In M. Malloch, L.Cairns, K.Evans, &B. O'Connor (Orgs.), *The SAGE handbook of workplace learning* (pp. 32-45). Sage.

- Janissek, J. A. de S., Santos, E. J., Lobo, A. S., Melo, L. C., & Soares, A. C. (2013). Concepções de universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. *Revista GUAL*, 6(4), 216-233, Edição Especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2013v6n4p216>..
- Kuenzer, A. Z. (2003). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, 29(1), 17-27. Recuperado em 11 janeiro de 2016 de <http://www.senac.br/BTS/291/boltec291b.htm>.
- Le Boterf, G. (2006). Três dimensões a explorar. *Pessoal*, 60-63. Recuperado em 10 de janeiro de 2016 de <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>
- Léda, D. B., & Mancebo, D. (2009). Reuni: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, 34(1), 49-64.
- LeFrançois, G. R. (2008). *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cengage.
- Little, T. D. et al. (2002). To Parcel or Not Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), pp.151-173.
- Loiola, E., Nêris J. & Leopoldino C. (2014). Aprendizagem organizacional. In P. Bendassolli, & J. E. Borges-Andrade (Orgs.), *Dicionário de psicologia organizacional e do trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Loiola, E., Nêris, J. S. & Bastos, A. V. B. (2006). Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (pp. 114-136). Porto Alegre: Artmed.

- Loiola, E. & Rocha, M. C. F. (2001). Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. *Revista Organizações e Sociedade*. 8(22),49-66.
- Loiola, E., Pereira, M. E. & Gondim, S. (2011). Aprendizagem e mecanismos de aprendizagem de trabalhadores em empresas da fruticultura irrigada do Baixo Médio São Francisco. *Gestão Produtiva*, 18(1), 91-104.
- Loiola, E. & Leopoldino, C. (2013). Aprendizagem organizacional e desempenho: o que podemos aprender dessa relação? *Revista Psicologia Organizacional e do Trabalho*. vol.13 no.2 Florianópolis, SC.
- Loiola, E. & Nérís, J (2014). Aprendizagem Organizacional: Potencialidades e Limites do uso de metáforas. *Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle (ISSN 2316-5537)*, recuperado em 31 de outubro de 2014.
- Loiola, E., Nérís, J. S. & Bastos, A. V. B. (2006). Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (p. 114-136). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Maduro, M. R. (2013). Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. *TAC*, 3(2), 79-94.
- Magalhães, M. de O. (2014). Editorial: número especial sobre juventude e carreira. *Revista Psicologia*, 14(4), IX. Recuperado em 19 de fevereiro de 2015 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400002&lng=pt&tlng=pt
- Mandler, G. (1996). The situation of psychology: landmarks and choicepoints. *American Journal of Psychology*, 109(1), 1-35.

- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração análise e interpretação de dados* (3. ed.). São Paulo: Atlas.
- Maroco, J. (2014). *Análise de Equações Estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Portugal: Report Number.
- Medeiros, R. de C. R. & Valente, G. S. C. (2010). A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências. *Revista Ibero americana de Educación*, 54(2), 1-9.
- Miranda, O.M.S. (2010). *Implantação e resultados de programa de qualidade em universidade pública: estudo de caso da Universidade de São Paulo*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mutti, C., Alvim, S., Loiola, E., Gondim, S. M. G., & Borges-Andrade, J. E. (2015). Aprendizagem experiencial: articulando cognição e emoção para aprender a trabalhar. In S. M. G. Gondim, & E. Loiola. *Emoções, aprendizagem e comportamento social: conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho* (pp. 48-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, H. F. F. de. (2010). *Aprendizagem, competência e desempenho individual no trabalho*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Oliveira, K. L., Boruchovitch, E. & Santos, A. A. A. (2009). Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(4), 531-536.
- Pantoja, M. J. & Borges-Andrade, J. E. (2004). Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. *RAC: Revista de Administração Contemporânea*, 8(4), 115-138.

- Pantoja, M. J. & Borges-Andrade, J. E. (2009). Estratégias de aprendizagem no trabalho em diferentes ocupações profissionais. *RAC-eletrônica*, 3(1),41-62. Recuperado em 13 de abril de 2015 de http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_833.pdf
- Pereira, L. M. R., Loiola, E. & Gondim, Sonia Maria Guedes. (2016). Aprendizagem de Competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. *O&S - Salvador*, v. 23, n. 78, p. 438-459, Jul./Set. DOI: 10.1590/1984-92307856
- Pereira, L. M. R. (2014). *Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente: construção e evidências de validação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Pereira, M. A. C. (2007). *Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química*(Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 31 de outubro de 2015 de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/3/3136/tde-08082007-170909/>
- Peixoto, A. L. & Janissek, J. A. S. (2015). Longe dos olhos, longe do coração: desafios de gestão de uma universidade pública a partir da percepção dos seus gestores.*Revista GUAL*, 8(3), 240-260. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p240>
- Perrenoud, P (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed.
- Pozo, J. I.(2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Richard, P. J., Devinney, T. M., Yip, G. S.,&Johnson G. (2009). Measuring organizational performance: towards methodological best practices. *Journal of Management*, 35(3), 718-804, DOI: 10.1177/0149206308330560.

- Rodrigues, A., & Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa. Recuperado em 16 de junho de 2014 de http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes_avaliacao_desempenho.pdf.
- Sallorenzo, L. H. (2000). Avaliação de impacto de treinamento no trabalho: analisando e comparando modelos de predição (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Sant'Anna, A. S. (2008). Profissionais mais competentes, políticas e práticas de gestão mais avançadas? *RAE-eletrônica*, 7(1). Recuperado em 30 de setembro de 2014 de http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-56482008000100002.pdf
- Santos, L. L. de C. P. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1145-1157.
- Severino, A. J. (2009). Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades. *Avaliação*, 14(2), 253-266.
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In S. Sonnentag. *Psychological management of individual performance* (pp. 3-26). Chichester: Wiley.
- Sonnentag, S., Niessen, C. & Ohly, S. (2004). Learning at work: training and development. In C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*(v.19, pp. 249-289). London: John Wiley & Sons.
- Sonnentag, S. & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In: Sonnentag, S. *Psychological management of individual performance*. Chichester: Wiley, p. 3-26.
- Spencer, L. M. & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.

- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tavares, D. M. S.; Simões, A. L. S.; Pogetto, M. T. D. & Silva, S. R. (2007). The interface of teaching, research and extension in undergraduate courses in health. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(6), 1080-1085. DOI: 10.1590/S0104-11692007000600004
- Ullman, J. B. (2007). Structural Equation Modeling, In Tabachnick, B. G. & L. S. Fidell (Orgs.), *Using multivariate statistics*, (5ª ed.). Boston, Pearson Education.
- Universidade Federal Da Bahia. *Uma Nova Arquitetura Curricular para um Novo Tempo*. Recuperado em 15 novembro de 2015, de:
<<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Propostas>>.
- Vargas, M. R. M. & Abbad, G. S. (2006). Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: Borges-Andrade, J. E., Abbad, G. da S., Mourão, L. (Orgs.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre, RS: Artmed. 137-158.
- Veiga, I. P. A. (2005). Docência universitária na educação superior. In D. Ristoff, & P. Sevegnani (Orgs.), *Docência na educação superior* (v. 5, pp. 85-96). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.
- Vieira, V.A. (2009). Moderação, mediação, moderadora-mediadora e efeitos indiretos em modelagem de equações estruturais: uma aplicação no modelo de desconfirmação de expectativas. *Revista de Administração*, São Paulo, v.44, n.1, p.17-33, jan./fev./mar.

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

Zerbini, T. (2007). *Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

Zerbini, T., Abbad, G da S. (2010). Transferência de Treinamento e Impacto do Treinamento no Trabalho: Análise Crítica da Literatura. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v.10, n.2, 97-111.

APÊNDICE A — TELA INICIAL DO QUESTIONÁRIO

Pesquisa sobre aprendizagem e desempenho de docentes



Apresentação/ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

10%

Prezado(a) Docente,

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo, cujo objetivo é investigar a aprendizagem e o desempenho de docentes de ensino superior.

Esta pesquisa está sendo realizada no âmbito do programa de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da prof^a Dr^a Sônia Maria Guedes Gondim.

Os dados coletados serão analisados em conjunto e utilizados para fins de dissertação. Asseguramos o sigilo das informações prestadas individualmente, e do anonimato dos participantes.

Dúvidas, informações ou sugestões poderão ser enviadas para o e-mail: peroladourado.ufba@gmail.com

Saudações acadêmicas!

Pérola Cavalcante Dourado - Mestranda em Psicologia
Sônia Maria Guedes Gondim - Orientadora

1. Assinale uma opção:

Aceito fazer parte da pesquisa como voluntário

Não aceito fazer parte da pesquisa e encerro aqui minha participação

Próx.

APÊNDICE B — INVENTÁRIO ASOD

Pesquisa sobre aprendizagem e desempenho de docentes



 20%

2. Você exerce suas atividades profissionais em qual Unidade da UFBA? (escolha aquela em que exerce o maior número de atividade na atualidade):

<input type="radio"/> Escola de Administração	<input type="radio"/> Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
<input type="radio"/> Escola de Belas Artes	<input type="radio"/> Faculdade de Medicina da Bahia
<input type="radio"/> Escola de Dança	<input type="radio"/> Faculdade de Odontologia
<input type="radio"/> Escola de Enfermagem	<input type="radio"/> Instituto de Biologia
<input type="radio"/> Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia	<input type="radio"/> Instituto de Ciência da Informação
<input type="radio"/> Escola de Música	<input type="radio"/> Instituto de Ciências da Saúde
<input type="radio"/> Escola de Nutrição	<input type="radio"/> Instituto de Física
<input type="radio"/> Escola Politécnica	<input type="radio"/> Instituto de Geociências
<input type="radio"/> Escola de Teatro	<input type="radio"/> IHAC
<input type="radio"/> Faculdade de Arquitetura	<input type="radio"/> Instituto de Letras
<input type="radio"/> Faculdade de Comunicação	<input type="radio"/> Instituto de Matemática

- Faculdade de Comunicação
- Faculdade de Ciências Contábeis
- Faculdade de Economia
- Faculdade de Direito
- Faculdade de Educação
- Faculdade de Farmácia

- Instituto de Matemática
- Instituto Multidisciplinar em Saúde
- Instituto de Psicologia
- Instituto de Química
- Instituto de Saúde Coletiva

3. As atividades desenvolvidas por um docente podem ser distribuídas em ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO e GESTÃO.

Atribua de 1 a 5 a intensidade com que você exerce cada uma dessas atividades, sendo 1 muito baixa intensidade, 2 baixa intensidade, 3 média intensidade, 4 alta intensidade e 5 muito alta intensidade

	1	2	3	4	5
ENSINO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PESQUISA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
EXTENSÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
GESTÃO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anter.

Próx.

<p>Ferramentas de busca bibliográfica <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/></p> <p>Realização de aulas associando teoria e prática simultaneamente <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Estratégias de exposição oral <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/></p>	<p>Reestruturar minhas atividades de ensino com base em feedbacks recebidos dos alunos <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Introduzir semestralmente métodos didáticos diferenciados <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/></p> <p>Introduzir diferentes formas de avaliar a aprendizagem conforme o perfil ou a demanda da turma <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p> <p>Promover atividades extracurriculares com os alunos <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/></p> <p>Planejar aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/></p>
---	---

As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas às atividades de PESQUISA. Com base na sua percepção e levando-se em conta o corte temporal dos ÚLTIMOS DOIS ANOS, responda:

6. Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou estas competências:

	muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abordagens metodológicas de pesquisa científico-tecnológica	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estratégias de apropriabilidade de resultados (efeitos, produtos, processos) de pesquisas científico-tecnológicas	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Estratégias para desenvolver e participar de redes de pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas:

	muito baixa	baixa	média	alta	muito alta
Participar de redes de pesquisa científico-tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de editais de pesquisa científico-tecnológicas	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Publicar em periódicos especializados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover encontros, seminários, debates, cursos voltados à disseminação de resultados de pesquisas científico-tecnológicas	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Liderar equipes de pesquisa científico-tecnológicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar estudantes para atuar em pesquisas científico-tecnológicas	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Elaboração de projetos e de outras produções científico-tecnológicas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Preparar relatórios de processos e de resultados (efeitos, produtos e impactos) de projetos de pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Avaliação da produção científico-tecnológica de terceiros	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Obter registros de propriedade intelectual de produtos e processos resultantes de pesquisas científico-tecnológicas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
Orientação de estudantes em atividades de pesquisa científico-tecnológicas	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Atuar em Núcleos de Inovação e Transferência Tecnológica (NITT)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

Formas de captação de recursos para promover extensão	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Preparar estudantes para atividades de extensão, levando em conta os contextos de atuação	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
		Participar de editais de extensão	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
		Publicar materiais extensionistas (cartilhas, folhetos, orientações, manuais de boas práticas, etc.)	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

60%

As afirmativas apresentadas abaixo referem-se apenas às atividades de GESTÃO. Com base na sua percepção e levando-se em conta o corte temporal dos ÚLTIMOS DOIS ANOS, responda:

<p>10. Com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou competências de gestão, para atuar em instituições educacionais de ensino superior:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">muito baixa</td> <td style="text-align: center;">baixa</td> <td style="text-align: center;">média</td> <td style="text-align: center;">alta</td> <td style="text-align: center;">muito alta</td> </tr> <tr> <td>Em gestão administrativa</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Em gestão acadêmica</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Em avaliação institucional</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Em desenvolvimento institucional</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração, ...)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </table>		muito baixa	baixa	média	alta	muito alta	Em gestão administrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Em gestão acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Em avaliação institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Em desenvolvimento institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>11. Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas:</p> <table border="0"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">muito baixa</td> <td style="text-align: center;">baixa</td> <td style="text-align: center;">média</td> <td style="text-align: center;">alta</td> <td style="text-align: center;">muito alta</td> </tr> <tr> <td>Alcançar metas em comum acordo com a instituição</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Propor novas ideias/projetos para a melhoria da gestão</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Participar de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (Departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, comissão de avaliação ligada à carreira, banca de seleção de professores, etc)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td>Participar de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc)</td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> <td><input type="radio"/></td> </tr> </table>		muito baixa	baixa	média	alta	muito alta	Alcançar metas em comum acordo com a instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Propor novas ideias/projetos para a melhoria da gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Participar de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (Departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, comissão de avaliação ligada à carreira, banca de seleção de professores, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Participar de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	muito baixa	baixa	média	alta	muito alta																																																														
Em gestão administrativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														
Em gestão acadêmica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														
Em avaliação institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														
Em desenvolvimento institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														
Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														
	muito baixa	baixa	média	alta	muito alta																																																														
Alcançar metas em comum acordo com a instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														
Propor novas ideias/projetos para a melhoria da gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														
Participar de comissões/fóruns ligados à gestão acadêmica (Departamentos, colegiados, congresso, comitês de seleção de bolsistas, comissão de avaliação ligada à carreira, banca de seleção de professores, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														
Participar de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>																																																														

Participar de atividades de avaliação institucional (qualidade da gestão, qualidade dos cursos, qualidade das políticas de gestão de pessoas, imagem institucional, plano de desenvolvimento institucional, relações com a sociedade, responsabilidade social, etc)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de comissões para definir modelos de avaliação institucional	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Participar de comissão para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de comissões de avaliação funcional	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Participar de comissão ou grupo para planejamento de qualificação/capacitação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Anter.](#) [Próx.](#)



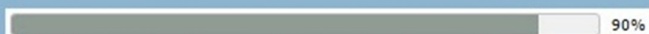
14. A seguir você encontra uma lista de diversos TIPOS E FORMAS DE APRENDIZAGEM para aprimorar o desempenho docente.

Responda o quanto faz uso de cada um deles, para desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e/ou gestão. Tome como referência os ÚLTIMOS DOIS ANOS:

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
Autoestudo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexão sobre minhas práticas profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com colegas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com profissionais de fora da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consulta a documentos da instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em grupos de estudo formais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso(s)/treinamento(s) de curta duração (até 40h)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Curso(s)/treinamento(s) de média/longa duração (+ de 40h)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividade(s) de curso de educação formal (graduação ou pós-graduação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação em palestras, congressos, seminários e afins	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anter.

Próx.



As afirmativas apresentadas a seguir se referem aos TIPOS DE SUPORTE que você recebe no ambiente de trabalho. Responda cada uma levando em conta os ÚLTIMOS DOIS ANOS na instituição.

Utilize a escala (de muito baixo a muito alto) para especificar o NÍVEL do suporte recebido:

15. BLOCO 1: Suporte à aprendizagem

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
A instituição me forneceu recursos materiais em QUANTIDADE suficiente para minha aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição me forneceu recursos materiais em QUALIDADE suficiente para a minha aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição me forneceu recursos financeiros extras ou outros incentivos financeiros para minha aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição disponibilizou carga horária quando eu quis buscar novas aprendizagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição possui regras claras que viabilizam condições financeiras (bolsas, liberação com salário integral, ...) para minha aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus colegas ou superiores estimularam-me a propor novas ideias para a execução das minhas atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meus alunos desafiaram-me a aprender	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição me estimulou a participar de atividades que promoviam a aquisição de novos conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição ofertou cursos, treinamento, oficinas ou similares com o objetivo de promover a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. BLOCO 2: Suporte à transferência

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
A instituição forneceu recursos materiais em QUANTIDADE para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição forneceu recursos materiais em QUALIDADE para aplicação dos conhecimentos e novas habilidades adquiridos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição buscou melhorias nas instalações do meu local de trabalho para que eu pudesse aplicar minhas habilidades e conhecimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição me deu mais oportunidades de ascensão profissional quando coloquei em prática novas aprendizagens adquiridas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive oportunidade de planejar junto aos meus pares como aplicar no ambiente de trabalho novos conhecimentos e habilidades adquiridos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recebi ajuda dos colegas mais experientes para aplicar novos conhecimentos e habilidades adquiridos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anter.

Próx.

100%

17. Preencha os dados de acordo com as alternativas:

	IDADE	SEXO	TEMPO NA INSTITUIÇÃO (em anos)	MAIOR TITULAÇÃO	REGIME DE TRABALHO
DADOS DO RESPONDENTE:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Anter.

Concluído

Pesquisa sobre aprendizagem e desempenho de docentes



Agradecemos que tenha concluído nossa pesquisa!

Concluído