

APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS, SUPORTE À
TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO
DOCENTE: EVIDÊNCIAS DE VALIDAÇÃO DE ESCALA E
TESTE DE RELAÇÕES

Lívia Maria Reis Pereira*
Elisabeth Loiola**
Sonia Maria Guedes Gondim***

Resumo

Este artigo relata procedimentos de construção e validação de um inventário que inclui escalas de aprendizagem de competências, de suporte à transferência de aprendizagem e de desempenho docente (ASOD), e apresenta resultados das relações entre aprendizagem, suporte e desempenho docente. O inventário mede tanto a aprendizagem quanto o desempenho de docentes em cinco domínios de competências (ensino, pesquisa, extensão, gestão e competências gerais). A escala de suporte à transferência subdivide-se em suportes psicossociais e materiais. Foram realizadas análises fatoriais, correlações e regressão múltipla. Os indicadores psicométricos sugerem que o inventário apresenta evidências de validação para a amostra de 219 docentes do IFBA participantes. Os resultados da regressão indicam que o desempenho em cada domínio é predito pela aprendizagem correspondente ao mesmo domínio. O suporte à aprendizagem não se mostrou preditor do desempenho docente. O inventário pode ser usado no aprimoramento de práticas institucionais de avaliação e desenvolvimento profissional do docente.

Palavras-chave: Aprendizagem de competências. Suporte à transferência. Desempenho no cargo. Validação de escalas. Docentes.

MEASURE OF COMPETENCY-BASED LEARNING,
LEARNING TRANSFER SUPPORT, AND ACADEMIC
PERFORMANCE: REGRESSION STUDY AND VALIDATION

Abstract

This study proposes and validates a new measure that includes scales of competency-based learning, learning transfer support, and academic performance. It presents the relationship between learning, learning transfer support, and performance. The measure tries to estimate both learning of new competencies and teacher's performance in five domain of competencies (teaching, extension, research, managerial, and general competencies). Factorial analysis was performed, correlations were checked and multiple regression analysis was used. The psychometric indicators suggest that the measure is valid, based on a sample of 219 teachers who took part in the study. Regression results indicate that the performance in each domain can be predicted by the learning associated with each domain. The learning transfer support was not confirmed as a predictor of performance. This measure can be used to improve teachers' evaluation and their personal development.

*Mestre em Administração pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: liumaryrp@gmail.com

**Doutora em Administração pela Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (EAUFBA). Professora do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da EAUFBA. E-mail: beteloiola10@gmail.com

***Doutora em Psicologia Social e da Personalidade pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. E-mail: sggondim@gmail.com



Keywords: Competency-based learning. Learning transfer support. Academic performance. Regression study. Scales validation.

Introdução

Este artigo relata os procedimentos de construção e de validação de um inventário que inclui escalas de aprendizagem de competências, de suporte à transferência e de desempenho docente. Também apresenta os resultados do teste de relações entre aprendizagem de competências e desempenho docente em cinco domínios (ensino, pesquisa, extensão, gestão e competências gerais), e suporte à transferência de aprendizagem. Insere-se em um campo de pesquisa no qual se verifica carência de estudos sobre aprendizagem e competências docentes, assim como daqueles que relacionam competências (antecedentes) e desempenho docentes (consequente) (AVALOS, 2011; GROHMANN; RAMOS, 2012).

A aprendizagem é um processo multidimensional, complexo e multinível. Por meio da aprendizagem o indivíduo se transforma, adquire novas competências e, simultaneamente, adapta-se e muda o ambiente (IGNACIO POZO, 2002; SILVA, 2004). Indivíduos aprendem por iniciativa pessoal ou por incentivos de terceiros, incluindo as organizações. Embora ato essencialmente individual, aprender envolve processos de interações de aprendizes com seus contextos sociais e culturais. A aprendizagem é assegurada pelo desenvolvimento de estruturas cognitivas, motivacionais e comportamentais, e também pelas trocas estabelecidas nos processos de interação do aprendiz com pessoas e com os ambientes de aprendizagem (ILLERIS, 2011).

A noção de que o aprendizado termina quando se adquire uma formação profissional está mudando. Paulatinamente, ocupa seu lugar outra noção segundo a qual necessidades de aprendizagem duram o tempo que levar a vida de qualquer indivíduo. Aprendizagens ocorrem ao longo de toda a sua vida profissional (ILLERIS, 2011).

A aprendizagem individual é definida como processo de aquisição de competências mais ou menos duradouras que abarcam os planos cognitivo, emocional e social, no qual o aprendiz tem papel ativo. Tudo o que é aprendido pode ser percebido na observação do desempenho do indivíduo, pois, enquanto a aprendizagem é o processo por meio do qual o indivíduo adquire competências, o desempenho seria a manifestação concreta dessas competências (ABBAD et al., 2013).

Segundo diversos autores (ABBAD; FREITAS; PILATI, 2006; SONNENTAG; FRESSE, 2002), há evidências empíricas que podem ser estabelecidas entre ocorrências de aprendizagem no trabalho e a posterior melhoria do desempenho. Mas pouco se sabe sobre essa relação no mundo do trabalho docente.

O trabalho docente constitui peça-chave para a compreensão das transformações atuais das sociedades e do trabalho. O sistema de educação superior no Brasil está sendo objeto de muitas críticas. Como a qualidade do trabalho dos docentes repercute sobre os sistemas de educação superior dos países (MARCHESI, 2009), um dos epicentros dessa crise são os docentes e o trabalho que realizam de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

Assim como no mundo, os contextos de trabalho dos docentes estão em transformação desde os anos 2000, com a edição de novos marcos regulatórios por sucessivos governos brasileiros. Aqui são realçados exemplos de três desses marcos regulatórios: o Decreto Federal n. 5.707/06, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas para todo o funcionalismo público, inclusive os docentes das IES públicas, cujo eixo é a noção de competências; a Lei n. 10.861/06, que institui o Sistema Nacional de Avaliação Superior (Sinaes); e a Lei n. 12.772/12, que dispõe sobre a estruturação de carreiras e cargos do Magistério Superior e afins, que, em seu artigo 2º, define que a atividade-fim da carreira docente é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino, pesquisa e extensão, além de funções de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição (BRASIL, 2004; BRASIL, 2006; BRASIL, 2012).

O Decreto Federal n. 5.707/06, em especial, busca promover, dentre outras ações, o desenvolvimento permanente do servidor público e a adequação das competências requeridas por meio de ações de capacitação (BRASIL, 2006). O seu foco no desenvolvimento de competências trouxe, para o serviço público, a necessidade de empreender ações que garantissem a aprendizagem contínua de seus funcionários. Em seu âmbito, os eventos de capacitação, reconhecidos essencialmente pelos cursos instituídos pela área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), configuram-se como os principais meios de aprendizagem de competências.

Toda a regulamentação antes registrada aponta no sentido da incorporação da noção de competências como guia, seja para a composição dos currículos dos cursos, seja para a orientação dos sistemas de avaliação (institucional, dos docentes e do alunado), seja ainda para o desenvolvimento da carreira dos docentes. Aprendizagens de competências se dão, contudo, de várias formas, cabendo às organizações oferecer suportes aos seus funcionários para que se engajem continuamente em processos de aprendizagem e também façam uso do aprendizado, seja em situações de trabalho, seja em treinamentos formais (CHENG; HAMPSON, 2008; BLUME et al., 2010; CHIABURU; DAM; HUTCHINS, 2010; CHOI; JACOBS, 2011; NOE; CLARKE; KLEIN, 2014).

Apesar de vivermos em uma sociedade do conhecimento e haver um forte discurso da importância da aprendizagem no mundo do trabalho, estudos sobre trabalho docente ainda são escassos. A pesquisa sobre a docência, em geral, procura gerar insumos para as políticas de educação no âmbito da relação professor-aluno (p. ex. MATTOS et al., 2013). Pouco destaque é dado aos aspectos ligados ao trabalho dos professores (TARDIF; LESSARD, 2005). Embora a produção de conhecimento científico sobre trabalho docente ainda possa ser classificada como escassa, o quadro parece estar em mudança.

Um artigo de Avalos (2011) classificou 111 artigos publicados na revista *Teaching and Teacher Education*, uma das mais conceituadas no campo de estudo em ensino e da educação superior (fator de impacto Source Normalized Impact per Paper – SNIP: 2,043), entre 2000 e 2010, em três grandes áreas – aprendizagem profissional, gerais, de ferramentas tecnológicas, de professores iniciantes; mediações, entre escolas e universidades, em aprendizagens colaborativas e no trabalho; e efetividade do desenvolvimento profissional, desdobrada em cognições, crenças e práticas, em aprendizagem de alunos e em satisfação dos professores. Destacam-se desse total de artigos aqueles com foco em aprendizagem de professores.

Sobre aprendizagem, foram publicados nove artigos que se dedicaram a investigar aprendizagens de professores em geral, 11 apresentaram reflexões e narrativas sobre processos de aprendizagem particulares, dez versaram sobre aprendizagens de ferramentas tecnológicas para ensino. Além desses, foram publicados mais 13 artigos sobre aprendizagem situada (em redes, comunidades de prática e de aprendizagem, *coaching* e equipe) e mais três sobre aprendizagem no trabalho – um tipo de desenvolvimento profissional que se realiza no trabalho, informal ou formalmente. Registra-se, ainda, o predomínio de artigos dos EUA e a ausência de artigo referido ao Brasil. Nenhum dos artigos publicados pela referida revista no período assinalado versou sobre aprendizagem de competências de professores, nem sobre a relação aprendizagem de competência e desempenho docente, especificamente.

Busca bibliográfica em outras fontes mostrou que há poucos estudos que procuram mapear competências docentes no Brasil e no exterior (p. ex. KOVAC; SLOAN; STARC, 2008; VAN DAM; SCHIPPER; RUNHAAR, 2010; CARDOSO; CERECEDO; VANEGAS, 2013; GUIMARÃES, 2014). Também o trabalho de Grohmann e Ramos (2012), que explora relações entre competências e desempenho docente, é outra exceção.

O estudo relatado neste artigo justifica-se, principalmente, pela natureza estratégica do trabalho do professor na oferta de ensino de qualidade e também pelas transformações contextuais vividas por essa categoria profissional, especialmente no Brasil. Justifica-se ainda pela relativa escassez de trabalho, com foco em aprendizagem de competências e suas relações com o desempenho docente. Inicia-se com a discussão dos conceitos de aprendizagem e competências que balizam o esforço de pesquisa

empreendido, assim como a proposição de modelo de relações entre as variáveis antecedentes – aprendizagem de competências e suportes – e consequente – desempenho.

Aprendizagem de competências no trabalho

A aprendizagem no mundo do trabalho responde pelo desenvolvimento dos indivíduos e pela sustentabilidade das organizações (COELHO JÚNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008). Corresponde a mudanças que ocorrem nas estruturas cognitivas e comportamentais dos indivíduos, com base em reflexão pessoal e interação social (LOIOLA; PEREIRA; GONDIM, 2011). O trabalho docente no Brasil tem sido descrito em termos de competências em múltiplos diplomas legais que o regulamentam (SOUZA, 2013; UNESCO; CNE, 2013).

Competência é saber fazer, agir e ser. Competência é saber mobilizado. Competência designa capacidade de conhecer e, simultaneamente, direito a conhecer (STROOBANTS, 1997). Essas definições de competências envolvem três dimensões: (i) dos recursos disponíveis pessoais (conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais) ou do contexto (sistemas de informação, infraestrutura, dentre outros), que indivíduos podem mobilizar para agir; (ii) da ação e dos resultados que ela produz, isto é, das práticas profissionais e do desempenho no cargo; e (iii) da reflexividade, que corresponde ao distanciamento em relação às duas dimensões anteriores para que o profissional seja capaz de refletir *por que* e *como* agir.

Para ser competente, portanto, não basta deter os recursos, mas é necessário que o indivíduo seja capaz de mobilizar seus conhecimentos e habilidades e queira aplicá-los em situações de trabalho (LE BOTERF, 2006). Se aplicados no trabalho, esses conhecimentos, habilidades e atitudes – complementares, interdependentes e contextualizados – agregam valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001).

O conceito de aprendizagem individual de competências adotado neste estudo compreende quatro estágios: aquisição de CHAs; retenção desses CHAs na memória; generalização, utilização dos CHAs em outras situações similares; e a transferência da aprendizagem, utilização dos CHAs em condições distintas daquelas em que foram adquiridos (ABBAD et al., 2013). Na tradição cognitivista, esses estágios ocorrem mediante processos mentais que permeiam a relação entre o estímulo ambiental (S) e o desempenho (R), e demandam um ambiente de trabalho que incentive aprendizagens, pondo em relevo a problemática da transferência de aprendizagem.

A grande maioria de pesquisas sobre aprendizagem e competências, realizadas no Brasil entre 1996 e 2005, examinam, essencialmente, a contribuição de ações formais de aprendizagem para o desenvolvimento de competências humanas. Em menor escala, exploram a relação entre aprendizagens informais e aquisição de competências, e entre aprendizagens e aquisição de competências requeridas para determinadas ocupações (BRANDÃO, 2010). Esforço de atualização desse quadro foi realizado em busca bibliográfica em bases de dados do Portal de Periódicos da Capes e do Scielo, para o período de 2010 e 2014. Verificou-se que o quadro apresentado por Brandão (2010) não sofreu alteração significativa, prevalecendo trabalhos cujo objeto é o mapeamento de competências (p. ex. BORGES et al., 2014; ODELIUS et al., 2011; GUIMARÃES, 2014).

Revisão de bibliografia internacional, realizada por Santos e Borges-Andrade (2011), evidencia maior variabilidade de escopo das pesquisas sobre competências que no Brasil. No conjunto de trabalhos identificados, dois versam sobre competências de professores (KOVAC; SLOAN; STARC, 2008; VAN DAM; SCHIPPER; RUNHAAR; 2010). Com relação a essas duas pesquisas com professores, na primeira, os resultados apontam diferenças entre o nível de competência atual e desejado por professores de educação física, em especial quanto às competências subdisciplinares e gerais. Na segunda pesquisa, os resultados sugerem que as variáveis adaptabilidade da carreira, pensamento criativo, construção de redes de relacionamento e trabalho em equipe predizem o comportamento empreendedor de professores.

O trabalho de Cardoso, Cerecedo e Vanegas (2013) descreve competências docentes de professores em um curso de pós-graduação em Administração, agrupadas em quatro fatores – ensino, pesquisa, planejamento e avaliação. Além disso,

evidencia que os professores pesquisados dão importância a projetos de pesquisa que lhes permitam aprender e publicar. Já o estudo de Odelius et al. (2011), sobre processos de aprendizagem, armazenamento e compartilhamento de informações em grupos de pesquisa, mostrou que os membros dos grupos pesquisados desenvolvem competências de elaboração de projetos e de coleta e análise de dados. Também os líderes desses grupos aprendem a lidar com diferenças individuais, de ritmo de trabalho, de escolaridade, de experiência profissional, de valores, de crenças e de cultura. Ressaltou ainda que a aprendizagem nesses grupos ocorre de maneira informal, por meio de conversas entre os participantes, e formal, por meio de leituras dirigidas e da participação em eventos científicos. Embora efetivas e frutos de motivações intrínsecas aos aprendizes, aprendizagens no trabalho – que são multiepisódicas, informais, baseadas em solução de problemas e em tempo real – não ultrapassam, no entanto, necessidades que emergem do trabalho cotidiano (LEY et al., 2014). Aprendizagens informais de docentes, em particular, realizam-se no seio de suas redes pessoais. Os laços fortes que formam essas redes tendem a barrar processos mais inovadores, que rompem com práticas já estabelecidas e adotadas pelos atores sociais nelas imersos (PATARAIA et al., 2014).

A transferência de aprendizagem tem sido tratada como aplicação no trabalho daquilo que foi aprendido pelos indivíduos ou, ainda, em termos de efetividade no desempenho da competência treinada. A vasta literatura produzida sobre transferência de aprendizagem, todavia, caracteriza-se por medidas e resultados inconsistentes. Esses problemas podem ser explicados por inúmeros fatores, dentre os quais se destacam: (i) se a avaliação da transferência realiza-se algum tempo após o treinamento ou se é logo após o treinamento; (ii) se a avaliação da transferência é fruto de percepção dos próprios treinandos ou dos seus pares; (iii) se o conceito de transferência é operacionalizado como aplicação no trabalho daquilo que foi aprendido pelo indivíduo ou em termos de efetividade de desempenho da competência treinada (CHENG; HAMPSON, 2008; BLUME et al., 2010; NOE; CLARKE; KLEIN, 2014).

Apesar dos problemas, estudos sobre transferência de aprendizagens evidenciam que ela não é automática, dependendo de inúmeros fatores. A transferência é predita por variáveis do indivíduo (aprendiz), como sua habilidade cognitiva, experiência, personalidade e motivação. O ambiente de trabalho, assim como suportes à transferência e clima, características do treinamento, resultados da aprendizagem e reações dos treinandos também se revelam preditores da referida transferência (CHENG; HAMPSON, 2008; BLUME et al., 2010; NOE; CLARKE; KLEIN, 2014; VELOSO et al., 2015).

A força da predição de variáveis como motivação e ambiente de trabalho é mais forte no caso de treinamentos em competências gerais (p. ex. desenvolvimento de liderança) do que em competências específicas (p. ex. *softwares*) (BLUME et al., 2010). Diferenças em processos de transferência de aprendizagem associadas à natureza do treinamento também são reportadas por Veloso et al. (2015).

O trabalho apresentado neste artigo é diferente dos trabalhos empíricos aqui revisados, porque busca mensurar a aprendizagem de competências em domínios próprios de atuação de professores universitários, em lugar de mapear competências de professores de forma genérica. Adicionalmente, procura relacionar tais aprendizagens com o desempenho dos docentes nos mesmos domínios de atuação.

Desempenho e trabalho docente

Nas situações vivenciadas no ambiente de trabalho, o desempenho tem uma finalidade, orientando-se para gerar resultados e valor para a organização (COELHO JÚNIOR; BORGES-ANDRADE, 2011). O desempenho pode estar direcionado para o cumprimento da tarefa ou estar relacionado ao contexto. No primeiro caso, o indivíduo desempenha atividades que contribuem diretamente para a organização e que impactam no processo de transformação de insumos e matérias-primas, em bens e serviços. O desempenho contextual não tem um foco específico na tarefa, sua contribuição é indireta. Seu principal foco está na organização, tanto para melhorar o seu funcionamento

quanto para promover mudanças e refinamentos de processos internos e de trabalho (SONNENTAG; FRESE, 2002; JALIL et al., 2015).

A medição e a avaliação do desempenho incidem sobre o indivíduo, seus comportamentos, o contexto, os resultados e ainda os efeitos (de comportamentos e/ou resultados) para a organização. Em nível de desempenho individual, a avaliação pode ser feita tanto pela expectativa de um comportamento futuro quanto pela observação de comportamentos no trabalho. Para avaliar o desempenho, é preciso levar em conta ainda que ele é resultado da combinação entre: características pessoais, competência individual e características contextuais, isto é, o desempenho depende do domínio da tarefa, da motivação para realizá-la e do suporte da organização (GRIFFIN; NEAL; NEALE, 2000).

Vários autores têm pesquisado sobre efetividade do desempenho e seus antecedentes. Freitas e Borges-Andrade (2004) analisaram o efeito do treinamento no desempenho profissional medido por autopercepção, e Coelho Júnior e Mourão (2011) pesquisaram como a aprendizagem informal se traduz em desempenho tangível e observável. Ambos os estudos oferecem evidências da importância do suporte na predição do desempenho. Griffin, Neal e Neale (2000) identificaram que a relação entre desempenho contextual e efetividade é moderada pelo grau de dificuldade da tarefa.

Grohmann e Ramos (2012) exploraram as relações entre competências docentes (didática e conhecimento, relacionamento, comportamento em aula e avaliação e utilidade) e desempenho de docentes, evidenciando que o desempenho depende mais das competências aglutinadas no fator "didática e conhecimento", seguindo-se, pela ordem, as competências agrupadas nos fatores "avaliação e utilidade" e "comportamento em sala de aula".

Em síntese, pesquisas nacionais revisadas neste trabalho evidenciam que o suporte à aplicação no trabalho do que foi aprendido pelos indivíduos em eventos formais de TD&E prediz o desempenho individual, assim como competências docentes. Pesquisas internacionais revisadas corroboram também a relação entre suporte e desempenho de competências, estando os suportes associados mais fortemente à transferência de aprendizagens de competências gerais que a competências específicas, e que a complexidade da tarefa funciona como variável moderadora entre desempenho contextual e efetividade.

A análise do trabalho docente requer o exame articulado das condições objetivas e subjetivas da sua prática. As condições objetivas de trabalho englobam desde a organização da prática até a remuneração; as condições subjetivas, por sua vez, dizem respeito à formação do professor e incluem a compreensão do significado de sua atividade (BASSO, 1998). Ao se dedicar a ensinar pessoas, o professor convive, a todo o momento, com situações peculiares e ambíguas, pois as práticas cotidianas contrapõem-se aos modelos ideais (MADURO, 2013).

O que faz o trabalho docente tão singular? O significado da ação de ensinar, os cuidados em relação aos sujeitos da aprendizagem, os alunos, os objetivos dessas ações, que se realizam em um ambiente organizado, frutos de ações e interações anteriores, e o conteúdo concreto das ações realizadas singularizam o trabalho do docente (BASSO, 1998). O docente é aquele profissional que mobiliza saberes e esquemas de ação muito próprios e que busca constantemente fazer a mediação entre seus alunos e o contexto que os envolve (CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012). O trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado a partir da avaliação do próprio trabalhador-professor (TARDIF; LESSARD, 2005).

Não se pode negligenciar que o desempenho de um professor é influenciado pelo contexto educacional em que se insere, impondo novos desafios e exigências em termos de competências e processos de aprendizagem. Novas regulamentações do trabalho docente passam a requerer a mobilização e a utilização de competências específicas (SANTOS, 2004). Avaliar o desempenho docente envolve, portanto, questões relativas ao perfil de desempenho esperado pelas instituições de cada nível educacional (RODRIGUES; PERALTA, 2008).

O inventário apresentado neste artigo foi construído com o objetivo de mensurar a percepção de aprendizagens e de desempenhos nos quatro domínios de práticas de

docentes de instituições de ensino superior (ensino, pesquisa, extensão e gestão), além de competências gerais, de natureza transversal. Inclui também uma medida de percepção de suporte à transferência (aplicação prática do que foi aprendido) recebido das instituições educacionais.

Método

O desenvolvimento de medidas requer delimitação teórica e definições operacionais dos construtos que se quer mensurar (HAIR JÚNIOR et al., 2005). A escala de aprendizagem, suportes e desempenho de docentes ancora-se na delimitação de seus conceitos e contextos específicos, conforme considerados na introdução deste trabalho e nas discussões de seus conceitos-chave que se seguiu.

Esta seção apresenta os objetivos da pesquisa e caracteriza a amostra. Também registra os procedimentos de desenvolvimento do inventário e do teste das relações entre aprendizagem e desempenho.

Objetivos

Dois objetivos orientaram o estudo: construir e avaliar as propriedades psicométricas de um inventário de percepção docente sobre aprendizagem de competências, o suporte à transferência para o trabalho do que foi aprendido e o desempenho no cargo; e testar as relações existentes entre aprendizagem e desempenho.

População e amostra

O Instituto Federal da Bahia (IFBA) tem 1.226 docentes, que representam 62% do quadro de servidores efetivos. Os docentes podem se inserir em duas carreiras, a de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e a de Magistério Superior. Os dados utilizados neste artigo foram retirados de uma pesquisa realizada com os docentes das duas carreiras. Supondo-se que tivessem vivências suficientes para responder às questões, apenas os docentes que tinham mais de dois anos na instituição foram incluídos na amostra, composta por 889 docentes. Do total, 304 responderam ao inventário, mas foram considerados válidos somente 219 casos, o que representa perto de 25% da população. O questionário foi enviado por meio eletrônico e os dados foram analisados por meio do programa estatístico SPSS.

Do total dos respondentes, 36,53% pertencem ao sexo feminino e 63,47% ao sexo masculino. A idade média é de 42 anos ($dp = 9,22$). O tempo médio de vínculo institucional é de 9,63 anos ($dp = 8,64$). A maioria dos pesquisados são mestres (52,51%), seguidos de doutores (25,11%), especialistas (19,18%) e graduados (3,19%). Mestres, especialistas e graduados somam quase 75% dos entrevistados.

Desenvolvimento do instrumento e coleta de dados

O inventário Aprendizagem/Competências, Suportes Organizacionais e Desempenho de Docentes (ASOD) foi construído com a finalidade de avaliar a percepção de professores sobre aprendizagem de competências, suportes à transferência de aprendizagem e desempenho no cargo. Seguindo parâmetros estabelecidos por leis, pelas diretrizes que norteiam a atuação dos docentes, por revisão de bibliografia (PERRENOUD, 2000; GROHMANN; RAMOS, 2012; CONCEIÇÃO; SOUZA, 2012; MADURO, 2013) e pelo Formulário de Avaliação de Desempenho Docente do IFBA, as escalas de aquisição de competências docentes e de desempenhos foram desenvolvidas em cinco domínios – ensino, pesquisa, extensão, gestão e competências gerais. Escalas de aquisição de competências e de desempenho independentes permitem sua aplicação conforme as atividades exercidas pelos docentes em cada instituição

educacional. Uma questão, de resposta obrigatória, foi incluída para que o docente indique (considerando o percentual de 100%) o peso de cada um dos cinco domínios de atividade na sua realidade cotidiana. Dessa forma, os resultados podem ser comparados ao peso (porcentagem) atribuído à atividade em questão, fornecendo mais elementos para a análise dos dados.

O desenvolvimento do inventário obedeceu à etapa de validação semântica/ conteúdo, quando foi analisado por juízes peritos no tema, sendo totalmente reformulado e submetido a um pré-teste com cinco docentes com perfis semelhantes ao da amostra. Nova rodada de ajustes foi realizada para tornar a redação dos itens mais clara e eliminar redundâncias. A nova versão do inventário tem 84 itens, distribuídos em escalas de aquisição (aprendizagem) de competências, de suporte e de desempenho. As escalas de aquisição de competências e de desempenho estão subdivididas em cinco subescalas: de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão e geral. Os valores das escalas variaram de 1 a 5, sendo *muito baixo* (1), *baixo* (2), *médio* (3), *alto* (4), *muito alto* (5). Ao final do instrumento, solicitam-se dados sociodemográficos dos respondentes. O Quadro 1 apresenta exemplos de itens de cada escala.

Quadro 1 – Escalas de aprendizagem e desempenho docente nos cinco domínios com exemplos de itens.

Escalas de aprendizagem/aquisição de competências	Escalas de desempenho
Instrução: com que intensidade você adquiriu ou aperfeiçoou estas competências ao repertório de competências que já tinha?	Com que intensidade você apresentou mudanças no seu comportamento, considerando a influência das competências adquiridas?
Sub-escala de ensino (8 itens) Ex: abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministrou.	Sub-escala de ensino (8 itens) Atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas.
Sub-escala de pesquisa (8 itens) Ex: estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas.	Sub-escala de pesquisa (9 itens) Preparar relatórios de processos e resultados (efeitos, produtos, impactos) de projetos de pesquisa técnico-científicos.
Sub-escala de extensão (6 itens) Ex: construção de parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresariais, entidades públicas, etc.).	Sub-escala de extensão (8 itens) Atuar em redes extensionistas.
Sub-escala de gestão (5 itens) Ex: em gestão acadêmica.	Sub-escala de gestão (9 itens) Participar de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc.).
Sub-escala geral (8 itens) Ex: lidar melhor com os colegas.	Sub-escala geral (5 itens) Colaborar com outros colegas em projetos multi ou interdisciplinares.

Fonte: Adaptado de Pereira (2014).

A escala de suporte organizacional foi dividida em duas subescalas: escala de suporte à aprendizagem, com nove itens (ex: a instituição me estimulou a participar de atividades que promoveram a aquisição de novos conhecimentos); e a escala de transferência à aprendizagem, com nove itens (ex: recebi reconhecimento de meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação; tive oportunidade de planejar junto com meus pares como aplicar no ambiente de trabalho os novos conhecimentos de habilidades adquiridos).

Tratamento dos dados

A validade diz respeito ao aspecto de a medida ser congruente com a propriedade medida dos objetos, ou seja, a validade de um teste se refere àquilo que o teste mede e quão bem ele faz isso (PASQUALI, 2009). A validade e a fidedignidade (ou confiabilidade) são requisitos essenciais para uma medição. "Para que uma medida tenha validade, ela necessita ter confiabilidade, contudo, uma medida confiável poderá ou não ser válida" (FREITAS et al., 2000).

Neste estudo foi utilizado o método de extração PAF (Principal Axis Factoring), com rotação oblíqua, que é utilizada quando se espera que os fatores subjacentes estejam relacionados, ou seja, que os fatores encontrados não sejam independentes (HAIR JÚNIOR et al., 2005). O índice de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) é utilizado para quantificar globalmente (a partir da totalidade dos dados) em que medida as variáveis mantêm relações com as demais, justificando, portanto, a análise fatorial. Valores para o índice de KMO acima de 0,70 são desejáveis e valores abaixo de 0,5 são inaceitáveis (HAIR JÚNIOR et al., 2007). Vale a ressalva da importância do tamanho da amostra, que deve ter cem respondentes por fator ou entre cinco e dez respondentes por item, contanto que o mínimo sejam duzentos respondentes para garantir que se consiga fazer uma adequada análise fatorial. Como as escalas do inventário da pesquisa aqui relatada são independentes, para cálculo da relação itens-respondentes utilizou-se a escala de desempenho que apresenta o maior número de itens entre as escalas do referido inventário, obtendo-se 5,47 participantes por item em um total de 219 respondentes.

Dois técnicas estatísticas foram utilizadas para decidir a precisão do teste: a correlação (nível de correlação ou correspondência que existe entre dois eventos) e a análise da consistência interna (alfa de Cronbach), sendo que o alfa de Cronbach deve assumir valor maior que 0,6 (PASQUALI, 2009; HAIR JÚNIOR et al., 2007). Essas técnicas permitem mensurar a qualidade da consistência interna da escala e foram usadas depois que sua unidimensionalidade foi estabelecida pela análise fatorial.

Os cálculos para tamanho da amostra necessário à análise da regressão ($50 + 8k = 106$; $104 + k = 111$, onde k é o número de previsores, e igual a 7) indicaram que a amostra era adequada para garantir um efeito grande do poder estatístico dos previsores (FIELD, 2013).

Resultados e discussão

Esta seção apresenta e discute os resultados da pesquisa em duas subseções: a que apresenta o inventário e seus indicadores psicométricos, e a que apresenta os resultados do teste da predição dos cinco domínios de aquisição de competências (aprendizagem) de docentes, do suporte à transferência de aprendizagem e do desempenho dos cinco domínios de atividades docentes.

Inventário de aprendizagem de competências, suporte e desempenho docente

Conforme já registrado, o inventário abarca as escalas de aquisição de competências nos domínios ensino, pesquisa, extensão, gestão e competências gerais, assim como as medidas de suporte à transferência de aprendizagem e de desempenho. Inicia-se a apresentação dos resultados dos testes de validação pelas escalas de aprendizagem de competências docentes.

Escalas de aprendizagem de competências docentes

Para validação das cinco subescalas de aprendizagem de competências foi realizada a análise fatorial (PASQUALI, 2010). As subescalas foram construídas de forma que cada uma medisse um fator, a saber: Aprendizagem de Competências em Ensino (A_E), Aprendizagem de Competências em Pesquisa (A_P), Aprendizagem de Competências em Extensão (A_Ex), Aprendizagem de Competência em Gestão (A_Gt)

e Aprendizagem de Competências Gerais (A_G) – neste último caso representando aspectos transversais que permeiam todas as atividades citadas.

Os resultados do teste de KMO indicaram a adequação da análise fatorial à amostra, pois todas as subescalas apresentaram índices superiores a 0,70 (valores de 0,839; 0,913; 0,912; 0,807 e 0,816), considerados como desejáveis (HAIR JÚNIOR et al., 2007) ou bons por Field (2013). Foi também realizado o teste de esfericidade de Bartlett, para testar hipótese nula de que os itens na matriz de correlação não estão correlacionados. O resultado desse teste é um dos indicadores de que a análise fatorial da escala é apropriada e justifica sua aplicação. O nível de significância deve ser baixo o suficiente para rejeitar a hipótese nula e indicar que há uma correlação forte entre os itens (HAIR JÚNIOR et al., 2007). O valor de sig < 0,000 foi encontrado nas cinco subescalas, indicando que a hipótese nula foi rejeitada.

Em seguida, foi feita a extração de fatores pela técnica PAF (Principal Axis Factoring), empregada quando se pretende verificar se os construtos individuais são verdadeiramente unidimensionais (HAIR JÚNIOR et al., 2005). Neste estudo, a carga fatorial mínima aceita por cada item para que este fosse representante do seu fator foi de 0,40 (HAIR JÚNIOR et al., 2007), tomando como parâmetro o tamanho da amostra de 219 participantes.

As matrizes fatoriais das subescalas Aprendizagem em Ensino (A_E), Aprendizagem em Pesquisa (A_P), Aprendizagem em Extensão (A_Ex) e Aprendizagem em Gestão (A_Gt) indicam que apenas um fator foi extraído de cada subescala e que as variáveis apresentaram cargas positivas, não sendo necessária, portanto, a rotação de fatores. As cargas apresentaram valores altos e nenhum item foi excluído. A Tabela 1 apresenta as cargas fatoriais das cinco subescalas de aquisição de competências. Essa tabela deve ser lida tomando-se como referência os itens de todas as escalas que constam do Apêndice 1.

Tabela 1 – Cargas fatoriais das subescalas de aprendizagem de competências.

	(A_E)	(A_P)	(A_Ex)	(A_Gt)	(A_G)
	,749	,861	,859	,871	,777
	,712	,859	,835	,815	,753
	,664	,852	,800	,792	,744
	,614	,821	,798	,758	,692
	,561	,777	,732	,639	,692
	,546	,725	,672		,684
	,498	,672			,571
	,479	,636			
Alfa de Cronbach	0,817	0,923	0,904	0,881	0,870
Número de itens	8	8	6	5	7
Eigenvalues	3,57	5,23	4,07	3,40	3,96
Variância explicada	44,6%	65,4%	67,8%	68,1%	56,6%

Fonte: Adaptada de Pereira (2014).

Na subescala Aprendizagem de Competências Geral (A_G), a matriz fatorial por meio de rotação oblíqua apontou uma solução unidimensional. Os valores obtidos nas cargas fatoriais indicaram a exclusão de apenas um item que apresentou carga igual a 0,337 (item: domínio de língua estrangeira).

Foram calculados os alfas de Cronbach para os itens que compõem cada subescala de aprendizagem de competências, de modo a verificar a confiabilidade (ou fidedignidade). A Tabela 1 apresenta o alfa de Cronbach calculado para cada subescala, indicando a existência de consistência interna, pois todas assumiram valores bem superiores a 0,6 (HAIR JÚNIOR et al., 2007). O alfa de Cronbach foi recalculado para a subescala A_G, retirando-se o item "Domínio de línguas estrangeiras", passando de 0,852 para 0,870.

Os indicadores psicométricos, portanto, sugerem que o inventário para medir as cinco dimensões de aprendizagem de competências docentes pode ser aplicado

para fins de avaliação de aprendizagem docente. Uma de suas principais vantagens é permitir o uso das escalas de modo independente, conforme a realidade das instituições educacionais e do tipo de atividade docente. O inventário completo encontra-se no Apêndice 1 deste artigo.

Escalas de suporte organizacional

A escala de suporte à transferência (ST) com nove itens foi submetida à análise fatorial, indicando a presença de dois fatores (KMO = 0,856). O fator 1 foi classificado como suporte material à transferência (quatro itens), e o fator 2 como suporte psicossocial à transferência (quatro itens). Em virtude do item "A instituição me ofereceu oportunidades de compartilhamento de informações com alunos, pares e outros colegas de trabalho sobre novas habilidades e conhecimentos adquiridos" apresentar cargas fatoriais significativas em dois fatores extraídos, optou-se por sua exclusão da escala, seguindo orientação de Hair Júnior et al. (2007). A Tabela 2 mostra os itens que se agruparam na subescala suporte material à transferência.

Tabela 2 – Cargas fatoriais da escala de suporte.

Itens	Fator 1	Fator 2
A instituição forneceu recursos materiais em QUANTIDADE para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos.	,976	-,043
A instituição forneceu recursos materiais em QUALIDADE para aplicação dos conhecimentos e novas habilidades adquiridos.	,987	-,049
A instituição buscou melhorias nas instalações do meu local de trabalho para que eu pudesse aplicar minhas habilidades e conhecimentos.	,772	,023
A instituição me deu mais oportunidades de ascensão profissional quando coloquei em prática novas aprendizagens adquiridas.	,672	,200
Recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho.	,159	,718
Tive oportunidade de planejar junto aos meus pares como aplicar no ambiente de trabalho novos conhecimentos e habilidades adquiridos.	,211	,673
Recebi reconhecimento dos meus alunos quando introduzi mudanças na minha atuação.	-,095	,629
Recebi ajuda dos colegas mais experientes para aplicar novos conhecimentos e habilidades adquiridos.	,000	,744
Alfa de Cronbach	0,922	0,820
Número de itens	4	4
Eigenvalues	4,66	1,30
Variância explicada	74,57%	

Fonte: Adaptada de Pereira (2014).

Os alfas de Cronbach das subescalas ST são de 0,922, para a subescala suporte material à transferência, e de 0,820 para a subescala suporte psicossocial à transferência. Com esses valores, observam-se níveis apropriados de confiabilidade e de cargas fatoriais dos seus itens e, assim, as subescalas suporte material à transferência e suporte psicossocial à transferência apresentam evidências de validação.

Escalas de desempenho no cargo

Adotou-se o mesmo procedimento, realizando análise fatorial (PAF) das cinco subescalas de desempenho: D_E (Desempenho no Ensino), D_P (Desempenho na

Pesquisa), D_Ex (Desempenho em Extensão), D_Gt (Desempenho em Gestão) e D_G (Desempenho Geral). Antes da análise fatorial propriamente dita, o teste KMO foi realizado, obtendo-se valores acima de 0,7, de 0,811 a 0,930. O nível de significância no teste de esfericidade de Bartlett foi igual a zero, indicando haver forte correlação entre os itens.

Nas cinco subescalas de desempenho, apenas um item da subescala D_E (Planejar aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas) apresentou carga fatorial abaixo de 0,40. O item foi excluído e procedeu-se a uma nova análise fatorial. Foram calculados os alfas de Cronbach para os itens que compõem cada subescala de desempenho para verificar a confiabilidade (ou fidedignidade). Os resultados encontram-se especificados na Tabela 3.

Tabela 3 – Cargas fatoriais das subescalas de desempenho.

	(D_E)	(D_P)	(D_Ex)	(D_Gt)	(D_G)
	,753	,772	,872	,664	,780
	,621	,794	,825	,713	,726
	,614	,712	,782	,687	,696
	,584	,772	,781	,675	,566
	,556	,785	,769	,815	,550
	,533	,789	,743	,782	
	,512	,773	,742	,715	
	,503	,565	,690	,748	
		,524		,773	
Alfa de Cronbach	0,812	0,909	0,923	0,911	0,796
Número de itens	8	9	8	9	5
Eigenvalues	3,65	4,75	5,21	4,81	2,76
Variância explicada	40,5%	52,8%	65,2%	53,5%	55,3%

Fonte: Adaptada de Pereira (2014).

Após as análises feitas, as cinco subescalas de desempenho mostraram-se robustas e aptas a medir o desempenho de docentes em suas diversas atividades.

Análise das relações entre aquisição de competências, suporte à transferência e desempenho docente

Foram realizadas cinco análises de regressão para testar o valor preditivo dos cinco domínios de aquisição de competências e aprendizagem docente e do suporte à transferência no desempenho docente. No total, cinco regressões foram realizadas, pois cada subescala de desempenho foi designada como variável dependente – VD (VD1 = desempenho em ensino; VD2 = desempenho em pesquisa; VD3 = desempenho em extensão; VD4 = desempenho em gestão; VD5 = desempenho geral).

As correlações entre as variáveis do estudo encontram-se na Tabela 4 e os resultados das análises de regressão na Tabela 5. A análise das correlações indica que as mais fortes foram encontradas entre a aquisição de competências de um domínio específico de atividade e o desempenho percebido nesse mesmo domínio. Assim, aprendizagem de competências em ensino se correlacionou mais fortemente a desempenho em ensino ($r = .70$); aprendizagem de competências em pesquisa com desempenho em pesquisa ($r = .82$); aprendizagem de competências em extensão com desempenho em extensão ($r = .85$); aprendizagem de competências em gestão com desempenho em gestão ($r = .76$); e aprendizagem de competências gerais com desempenho geral ($r = .69$). Essas correlações positivas e estatisticamente significativas entre o que se aprende e o desempenho no cargo somam-se a outras evidências empíricas disponíveis na literatura, corroborando a postulação de que a aprendizagem de

competências influencia o desempenho (ABBAD; FREITAS; PILATI, 2006; SONNENTAG; FRESE, 2002), particularmente o desempenho docente (AVALOS, 2011; GROHMANN; RAMOS, 2012).

Os suportes materiais e psicossociais para a transferência apresentaram correlações fracas com os tipos de desempenho, pois assumiram valores entre 1,0 e 3,0 (DANCEY; REIDY, 2008), mas mantêm correlação moderada entre si, já que pertencem à mesma medida.

A aprendizagem em extensão foi a variável que apresentou mais correlações significativas com as demais aprendizagens docentes. Importante observar que verificou-se também carga moderada de significância entre as variáveis de desempenho com aprendizagens em outras atividades. Esses dados sugerem que as competências adquiridas pelo docente podem ter um efeito muito maior do que o esperado, impactando em seu desempenho em outras atividades.

No que tange às análises de regressão, a Tabela 5 sinaliza que a aprendizagem de competências é melhor preditora do desempenho do que o suporte à transferência (material ou psicossocial). Embora diversos autores tenham encontrado evidências de que o suporte é a principal variável explicativa da transferência de aprendizagens e do desempenho decorrente das ações de aprendizagem (FREITAS; BORGES-ANDRADE, 2004; CHENG; HAMPSON, 2008; BLUME et al., 2010; COELHO JÚNIOR; BORGES-ANDRADE, 2011; COELHO JÚNIOR; MOURÃO, 2011; NOE; CLARKE; KLEIN, 2014; VELOSO et al., 2015), neste estudo não foram verificadas interações significativas entre os suportes, material e psicossocial à transferência, e os cinco tipos de desempenho docentes analisados.

Algumas conjecturas são levantadas para explicar as diferenças de resultados entre esta pesquisa e as pesquisas revisadas. Em primeiro lugar, cita-se o fato de que o construto suporte à transferência de aprendizagem, embora já muito difundido na literatura, ainda é apontado como carregado de ambiguidades e de operacionalização complexa (BLUME et al., 2010). Em segundo lugar, a carreira de docente de nível superior é regida por forte regulamentação no Brasil, e para progressão em IES públicas, sobretudo federais, os docentes são avaliados segundo indicadores de carga horária dedicada a ensino, à gestão e à pesquisa, além de publicações em periódicos classificados. A atuação em contextos desse tipo sugere que os docentes são induzidos a aprender e a desempenhar-se com base em critérios externos à instituição educacional de vinculação. Essas duas conjecturas, no entanto, merecem ser testadas em outras amostras de instituições educacionais de nível superior no país. Em terceiro lugar, artigos internacionais e nacionais revisados indicam que docentes aprendem preferencialmente por mecanismos informais e em suas redes profissionais (ODELIUS et al., 2011; PATARAIA et al., 2014; LEY et al., 2014), o que tende a facilitar seus processos de transferência, quase que indiferenciando os estágios de aquisição e de transferência de competências (COELHO JÚNIOR; MOURÃO, 2011).

A aprendizagem de competências relativas à extensão tem maior impacto em todo o desempenho docente ($\beta = 0,848$ VD_ex; $\beta = 0,180$ VD_E; $\beta = 0,173$ VD_P; $\beta = 0,171$ VD_G; $\beta = 0,171$ VD_Gt). A segunda melhor preditora do desempenho docente são as aprendizagens de competências de gestão. Elas parecem impactar positivamente no desempenho em gestão ($\beta = 0,601$), mas negativamente no desempenho de ensino ($\beta = -0,206$) e extensão ($\beta = -0,09$). Pode-se inferir que, ao incentivar a aprendizagem de competências de extensão, o docente aumente a qualidade do seu desempenho em diversos domínios da atividade profissional, ao passo que o investimento em aprendizagem de competências de gestão leva o docente a reduzir seu desempenho em atividades de ensino e de extensão, além de não contribuir para o aumento da capacidade de desempenho em pesquisa. Sem dúvida, isso tem impactos nas políticas de formação e capacitação de docentes, o que merece ser explorado em outras amostras.

A aprendizagem de competências gerais também apresenta indicadores dignos de nota. Além de contribuir para o desempenho geral do docente, sinalizando uma vez mais haver relação entre o domínio de aprendizagem e o desempenho específico, contribui também para o desempenho em mais dois outros domínios, o de ensino ($\beta = 0,181$) e em gestão ($\beta = 0,171$).

Retomando a Tabela 5, os valores de R² ajustados indicam a variância do desempenho que pode ser atribuída ao conjunto das variáveis explicativas. A maior variação foi verificada na variável desempenho em extensão, em que a variância das aprendizagens e dos suportes explicam 73% da variância desse tipo de desempenho.

Os dados apresentados na Tabela 5 também indicam que o desempenho em ensino dos docentes é o mais influenciado pelas aprendizagens de competências em ensino ($p = 0,000$), em pesquisa ($p = 0,002$), em extensão ($p = 0,001$) e gerais ($p = 0,005$). Também fica evidenciado que investir na aquisição de competências gerais contribui para além do desempenho geral, para o desempenho de gestão e de ensino, mas não contribui para o desempenho em pesquisa e extensão.

Tabela 4 – Correlações entre as variáveis do estudo.

Variáveis	A-E	A-P	A-Ex	A-Gt	A_G	D_E	D-P	D-Ex	D-Gt	D-G	ST_m	ST_p	Média	Desvio-padrão
A-E	1												3,57	0,628
A-P	428**	1											2,87	0,945
A-Ex	245**	420**	1										2,29	0,981
A-Gt	230**	354**	520**	1									2,53	1,023
A_G	525**	426**	366**	495**	1								3,40	0,726
D_E	701**	349**	304**	132*	483**	1							3,68	0,587
D-P	313**	822**	476**	336**	335**	280**	1						2,41	0,910
D-Ex	249**	365**	850**	416**	350**	323**	436**	1					2,11	0,918
D-Gt	202**	300**	528**	765**	498**	209**	330**	493**	1				2,74	0,959
D-G	428**	525**	475**	461**	691**	434**	497**	450**	495**	1			3,35	0,796
ST_m	263**	257**	281**	345**	323**	168*	223**	313**	344**	278**	1		2,58	0,951
ST_p	319**	253**	343**	411**	476**	304**	217**	381**	381**	398**	571**	1	2,70	0,879

Fonte: Adaptada de Pereira (2014).

Notas: ** $p < 0,001$ e * $p < 0,05$

Tabela 5 – Análises de regressão para a variável dependente desempenho.

Desempenho em ensino ¹ D_E			Desempenho em pesquisa ² D_P			Desempenho em extensão ³ D_Ex			Desempenho em gestão ⁴ D_Gt			Desempenho geral ⁵ D_G		
B	SE_B	β	B	SE_B	β	B	SE_B	β	B	SE_B	β	B	SE_B	β
Constante	1,196	,166	,286	,211	,038	,197	,503	,247	,446	,221				
A_E	,555	,053	,595**	-,067	,067	-,046	,004	,063	,003	-,062	-,062	,024	,070	,019
A_P	,006	,035	,009	,758	,044	,787**	-,010	,041	-,011	-,040	-,040	,181	,046	,214**
A_Ex	,108	,034	,180*	,160	,043	,173**	,788	,040	,848**	,167	,051	,139	,045	,171*
A_Gt	-,118	,034	-,206**	-,003	,044	-,004	-,085	,041	-,095*	,563	,051	-,032	,046	,041
A_G	,145	,051	,181*	-,045	,065	-,036	,040	,061	,032	,225	,076	,546	,068	,497**
ST_m	-,049	,033	-,085	,003	,042	,003	,044	,039	,048	,065	,049	-,022	,044	-,028
ST_p	,060	,038	,098	-,010	,048	-,010	-,084	-,045	-,088	-,015	,056	,035	,050	,042

Fonte: Adaptada de Pereira (2014).

Notas: B = coeficiente de regressão não estandarizado; SE_B = standard error; β = coeficiente de regressão estandarizado.

**p < 0,001 e *p < 0,05.

R²ajustado¹ = 0,535; R²ajustado² = 0,688; R²ajustado³ = 0,730; R²ajustado⁴ = 0,615; R²ajustado⁵ = 0,55.

O estudo aqui relatado oferece duas principais contribuições. A primeira é colocar à disposição da comunidade científica um inventário testado com base em análise fatorial exploratória e com bons indicadores psicométricos. O inventário na íntegra encontra-se no Apêndice 1. A segunda contribuição, que poderá ajudar na elaboração de políticas de formação e capacitação docente, diz respeito ao valor preditivo dos diversos tipos de aprendizagem de competências específicas à carreira docente de nível técnico e superior no desempenho geral do docente. Apesar dessas contribuições, há que se levar em conta, no entanto, algumas limitações do estudo.

A primeira limitação se deve ao fato de o estudo ter sido realizado somente em uma única instituição pública de ensino, e estudos comparativos entre IES públicas e privadas podem trazer resultados mais ricos para a área de conhecimento. A segunda limitação se refere às medidas construídas. Com relação às escalas de suporte à transferência, uma revalidação poderia confirmar a adequação dos itens aos fatores extraídos. Novos estudos trariam maior clareza acerca da diferenciação, difícil de estabelecer até conceitualmente, entre suportes materiais e psicossociais, providos pelas organizações a seus funcionários. Com relação às escalas de aprendizagem de competências e de desempenho docente nos cinco domínios, seria necessário testar em outras amostras de docentes, tendo em vista que ela foi apresentada estabelecendo equivalência entre a aprendizagem específica e o desempenho, conforme pode ser visto no Apêndice 1. O receio é que isso possa ter induzido as respostas dos docentes. Sugere-se em outras amostras mudar a forma de apresentação do inventário, no caso de se usarem todas as subescalas de aprendizagem e de desempenho.

Ainda sobre as escalas testadas e que apresentaram evidências de validação, duas considerações merecem destaque. Primeiro, a competência "domínio de língua estrangeira", tão ressaltada atualmente como pré-condição para objetivos de internacionalização de programas de pós-graduação, não apresentou carga fatorial mínima para permanecer em subescala de aprendizagem de competências. Conjectura-se que tal resultado pode estar relacionado ao perfil dos respondentes, sobretudo com o fato de 74,88% desses serem mestres, especialistas e graduados. Segundo, o item da subescala de desempenho em ensino "planejar aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas", que se mostra sintonizado com o projeto de ensino por competências, não apresentou carga suficiente para sua permanência na subescala de desempenho, o que surpreende, tendo em vista que o IFBA, originalmente, era uma instituição de ensino tecnológico, na qual a prática era o valor central.

As regressões realizadas apontaram vários caminhos de investigação no que tange ao desempenho do docente. A aprendizagem em gestão apresenta uma relação de predição negativa com o desempenho em ensino, que precisa ser mais bem explorada em estudos futuros. Os resultados indicam que quanto mais o docente fortalece sua aprendizagem em gestão, menos apto ele se torna para desempenhar suas atividades de ensino. O desempenho em gestão mostrou ser significativamente influenciado pelas aprendizagens em gestão e em extensão. Os resultados apontaram também que, para melhorar o desempenho em ensino, não há que se investir em aquisição de competências em gestão, e para melhorar o desempenho em gestão, as competências em ensino não se mostram significativas. Há que se pensar no papel do docente que divide seu tempo entre vários domínios de atividades para maximizar as possibilidades de combinação e de sinergias entre essas atividades. Por exemplo, os resultados desta pesquisa sugerem que o desempenho em sala de aula do professor é negativamente influenciado, principalmente, se esse professor exerce cargos de gestão. Inversamente, verifica-se que aprendizagens de competências de extensão têm impactos positivos no desempenho do professor em suas diversas áreas de atuação. Ainda assim, considera-se prematuro fazer recomendações com base nos resultados dos testes de dependência da variável desempenho em relação à aprendizagem de competências em ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para tanto, sugere-se a replicação da pesquisa para ver se o padrão de resultados mantém-se com a ampliação e diversificação da amostra de professores.

A análise das relações entre suporte e desempenho não corroborou resultados encontrados em algumas das pesquisas revisadas neste estudo. O suporte à transferência apresentou relações fracas e não significativas com o desempenho docente da amostra do estudo (uma IES no Brasil). O suporte à transferência do que foi aprendido para o trabalho e sua relação com o desempenho docente parece merecer novos enquadramentos e contextualizações. Nas IES federais, sobretudo, o plano de carreira dos docentes está consolidado. Esse plano classifica e categoriza os professores por titulação (graduação, especialização, mestrado e doutorado), avaliação de produção e tempo de exercício profissional. A progressão pode ser horizontal (dentro de cada categoria) ou vertical (mudança de categoria), e realiza-se conforme parâmetros estabelecidos por normas (hora-aula, publicações, projetos de pesquisa, liderança de grupos de pesquisa, orientações concluídas e em curso, etc.). Também há regulamentos que asseguram o desenvolvimento da carreira do professor. Incentiva-se e financia-se sua formação, em cursos de mestrado, doutorado e em estágios pós-doutorais. Essa política de formação fortalece-se com o apoio à participação em congressos e seminários nacionais e internacionais, e em editais de agências de financiamentos – que lhes possibilitam a aquisição de materiais permanentes, realização de pesquisas de campo, participação em redes de pesquisas, etc.

É importante ressaltar também que, ao realizar um trabalho de caráter mais autônomo e focado em suas crenças sobre o papel e a missão das universidades e a natureza do aluno de ensino superior, o docente tende a traçar suas próprias metas de aprendizagem e estabelecer expectativas de desempenho, prospectando outras fontes de suportes à sua atuação, no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão. Sugere-se, portanto, que o inventário seja aplicado em outras amostras de docentes de instituições educacionais de nível superior, públicas e privadas, com o objetivo de testar a adequação dos instrumentos e do modelo hipotetizado antes de iniciativas de generalização dos resultados.

Referências

- ABBAD, G da S.; FREITAS, I. A. de; PILATI, R. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L. (Org.). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 231-254.
- ABBAD, G da S. et al. Aprendizagem em organizações e no trabalho. In: BORGES, L. O.; MOURÃO, L. (Org.). *O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia*. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 467-527.
- AVALOS, B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, n. 1, p. 10-20, jan. 2011.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 44, p. 19-32, 1998.
- BLUME, B. D. et al. Transfer of training: a meta-analytic review. *Journal of Management*, v. 36, n. 4, p. 1065-1105, 2010.
- BORGES, J. P. F. et al. Individual competences of distance education tutors. *Educ. Pesqui.* [online], v. 40, n. 4, p. 935-951, 2014. ISSN 1517-9702.
- BRANDÃO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. *GESTÃO.Org – Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 6, n. 3, p. 321-342, 2010.
- BRASIL. Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 40, 24 fev. 2006. Seção 1, p. 3-4.

- BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 72, 15 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4.
- BRASIL. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008; (...). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 251, 31 dez. 2012. Seção 1, p. 1-19.
- CARDOSO, E. O.; CERECEDO, M. T.; VANEGAS, E. A. Las competencias docentes en los programas de Posgrado em Administración. Un estudio de diagnóstico. *Formación Universitaria*, v. 6, n. 2, p. 43-50, 2013.
- CHENG, E. W. L.; HAMPSON, I. Transfer of training: a review and new insights. *International Journal of Management Reviews*, v. 10, n. 4, p. 327-341, 2008.
- CHIABURU, D. S.; DAM, K. V.; HUTCHINS, H. M. Social support in the workplace and training transfer: a longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, v. 18, p. 187-200, 2010.
- CHOI, W.; JACOBS, R. L. Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning. *Human Resource Development Quarterly*, v. 22, n. 3, p. 239-257, 2011.
- COELHO JÚNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. *Paideia*, Brasília, v. 18, n. 40, p. 221-234, 2008.
- COELHO JÚNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Efeitos de variáveis individuais e contextuais sobre desempenho individual no trabalho. *Estudos de Psicologia*, v. 16, n. 2, p. 111-120, maio/ago. 2011.
- COELHO JÚNIOR, F. A.; MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. *RAM*, São Paulo, v. 12, n. 6, p. 224-253, 2011.
- CONCEIÇÃO, C.; SOUSA, O. de. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, v. 20, p. 81-98, 2012.
- DANCEY, C. P.; REIDY, J. *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FIELD, A. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *RAC*, p. 183-196, 2001. Edição especial.
- FREITAS, I. A. de; BORGES-ANDRADE, J. E. Efeitos de treinamento nos desempenhos individual e organizacional. *RAE*, v. 44, n. 3, p. 44-56, 2004.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa Survey. *Revista de Administração da USP*, RAUSP, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set. 2000.
- GRIFFIN, M. A.; NEAL, A.; NEALE, M. The contribution of task performance and contextual performance to effectiveness: investigating the role of situational constraints. *Applied Psychology: an International Review*, v. 49, n. 3, p. 517-533, 2000.
- GROHMANN, M. Z.; RAMOS, M. S. Competências docentes como antecedentes da avaliação de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 65-86, 2012.

- GUIMARÃES, J. de C. Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração* (RPCA), Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 167-185, abr./jun. 2014.
- HAIR JÚNIOR, J. F. et al. *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman, 2007.
- HAIR JÚNIOR, J. F. et al. *Fundamentos e métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- IGNACIO POZO, J. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ILLERIS, K. Workplaces and learning. In: MALLOCH, M. et al. (Org.). *The SAGE handbook of workplace learning*. Sage Publications, 2011. p. 32-45.
- JALIL, S. W. et al. Individual characteristics and job performance: generation Y at SMEs in Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, v. 170, p. 137-145, 2015.
- KOVAC, M.; SLOAN, S.; STARC, G. Competencies in physical education teaching: Slovenian teachers' views and future perspectives. *European Physical Education Review*, v. 3, n. 4, p. 299-323, 2008.
- LE BOTERF, G. *Três dimensões a explorar*. 2006. Disponível em: <<http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- LEY, T. et al. Scaling informal learning at the workplace: a model and four designs from a large-scale design-based research effort. *British Journal of Educational Technology*, v. 45, n. 6, p. 1036-1048, 2014.
- LOIOLA, E.; PEREIRA, M. E.; GONDIM, S. Aprendizagem e mecanismos de aprendizagem de trabalhadores em empresas da fruticultura irrigada do Baixo Médio São Francisco. *Gest. Prod.*, v. 18, n. 1, p. 91-104, 2011.
- MADURO, M. R. Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. *TAC*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 79-94, 2013.
- MARCHESI, A. Preâmbulo. MEDARNO, C. V. de; VAILLANT, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI; Fundación Santiliena, 2009. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- MATTOS, A. R. et al. O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia*, v. 18, n. 2, p. 369-377, abr./jun. 2013.
- NOE, R. A.; CLARKE, A. D. M.; KLEIN, H. J. Learning in the twenty-first-century workplace. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, v. 1, p. 245-275, 2014.
- ODELIUS, C. C. et al. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. *Cadernos EBAPE. BR*, v. 9, n. 1, artigo 11, p. 199-220, mar. 2011.
- PASQUALI, L. Psicometria. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 43, n. especial, p. 992-999, 2009.
- PASQUALI, L. Testes referentes a construto: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI, L. e cols. *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 165-198.
- PATARAIA, N. et al. Discovering academics' key learning connections: an ego-centric network approach to analyzing learning about teaching. *Journal of Workplace Learning*, v. 26, n. 1, p. 56-72, 2014.

- PEREIRA, L. M. R. *Inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente: construção e evidências de validação*. 2014. 109 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2014.
- PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RODRIGUES, A.; PERALTA, H. *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. 2008. Disponível em: <http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes_avaliacao_desempenho.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- SANTOS, A. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Competências no trabalho: “estado da arte” da produção científica portuguesa e estrangeira. *Psychologica*, n. 55, p. 39-59, 2011.
- SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, 2004.
- SILVA, M. R. da. A formação de professores reformada: a noção de competências e a produção do controle. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 195-210, 2004.
- SONNENTAG, S.; FRESE, M. Performance concepts and performance theory. In: SONNENTAG, S. *Psychological Management of individual performance*. Chichester: Wiley, 2002. p. 3-26.
- SOUZA, A. N. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: PINO, I. R.; PACHECO E ZAN, D. D. (Org.). *Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos*. Inep, 2013. p. 155-168.
- STROOBANTS, M. A visibilidade das competências. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências – o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 135-166.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; CNE. Conselho Nacional de Educação. *Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1136.3*. “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”. Produto 1 – Panorama e diagnóstico da oferta e qualidade da educação superior brasileira. São Paulo, abr. 2013.
- VAN DAM, K.; SCHIPPER, M.; RUNHAAR, P. Developing a competency-based framework for teachers’ entrepreneurial behavior. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, n. 4, p. 965-971, 2010.
- VELOSO, A. L. de O. M. et al. Fatores que afetam a transferência da aprendizagem para o local de trabalho. *Rev. adm. empres.* [online], v. 55, n. 2, p. 188-201, 2015.

Apêndice 1 – Inventário de aprendizagem de competências docentes e desempenho.

Aprendizagem em ensino	Desempenho em ensino
<p>Abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministro (novas correntes teóricas, novos conceitos ou pesquisas).</p> <p>Estratégias de avaliação do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Tecnologias digitais de ensino-aprendizagem.</p> <p>Técnicas de planejamento do ensino.</p> <p>Formas de lidar melhor com alunos na sala de aula.</p> <p>Ferramentas de busca bibliográfica.</p> <p>Realização de aulas associando teoria e prática simultaneamente.</p> <p>Estratégias de exposição oral.</p>	<p>Atualizar, pelo menos uma vez por ano, os programas das minhas disciplinas.</p> <p>Transmitir de forma clara e precisa os conteúdos da minha área de formação.</p> <p>Planejar e organizar minhas atividades docentes antes de realizá-las.</p> <p>Utilizar novos recursos didáticos ou de informática nas minhas aulas.</p> <p>Reestruturar minhas atividades de ensino com base em <i>feedbacks</i> recebidos dos alunos.</p> <p>Introduzir semestralmente métodos didáticos diferenciados.</p> <p>Introduzir diferentes formas de avaliar a aprendizagem conforme o perfil ou a demanda da turma.</p> <p>Promover atividades extracurriculares com os alunos.</p> <p>Planejar aulas relacionando conteúdos ministrados a atividades práticas.</p>
Aprendizagem em pesquisa	Desempenho em pesquisa
<p>Formas de captação de recursos para desenvolver pesquisas científico-tecnológicas.</p> <p>Abordagens metodológicas de pesquisa científico-tecnológicas.</p> <p>Estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas.</p> <p>Estratégias de apropriabilidade de resultados (efeitos, produtos, processos) de pesquisas científico-tecnológicas.</p> <p>Estratégias para desenvolver e participar de redes de pesquisas científico-tecnológicas.</p> <p>Elaboração de projetos e de outras produções científico-tecnológicas.</p> <p>Avaliação da produção científico-tecnológica de terceiros.</p> <p>Orientação de estudantes em atividades de pesquisa científico-tecnológica.</p>	<p>Participar de redes de pesquisa científico-tecnológicas.</p> <p>Participar de editais de pesquisa científico-tecnológicas.</p> <p>Publicar em periódicos especializados.</p> <p>Promover encontros, seminários, debates, cursos voltados à disseminação de resultados de pesquisas científico-tecnológicas.</p> <p>Liderar equipes de pesquisa científico-tecnológicas.</p> <p>Preparar estudantes para atuar em pesquisas científico-tecnológicas.</p> <p>Preparar relatórios de processos e de resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de pesquisas científico-tecnológicas.</p> <p>Obter registros de propriedade intelectual de produtos e processos resultantes de pesquisas científico-tecnológicas.</p> <p>Atuar em Núcleos de Inovação e Transferência Tecnológica (NITT).</p>
Aprendizagem em extensão	Desempenho em extensão
<p>Construção de parcerias interinstitucionais (comunitárias, empresariais, públicas, etc.).</p> <p>Elaboração de projetos e de outros produtos vinculados à extensão.</p> <p>Avaliação de produções extensionistas de terceiros.</p> <p>Organização de seminários, debates ou cursos para a divulgação de projetos ou de resultados (efeitos, produtos e impactos).</p> <p>Identificação de oportunidades institucionais para articular componentes curriculares às demandas da sociedade.</p> <p>Formas de captação de recursos para promover extensão.</p>	<p>Propor novos projetos de extensão a partir da análise das necessidades relacionadas a diferentes segmentos da sociedade.</p> <p>Atuar em redes extensionistas.</p> <p>Emitir pareceres de relatórios e de outras produções decorrentes de atividades de extensão.</p> <p>Avaliar com os beneficiários resultados (efeitos, produtos e impactos) dos projetos de extensão.</p> <p>Propor a criação de Atividades Curriculares em Comunidade (ACCs).</p> <p>Preparar estudantes para atividades de extensão, levando em conta os contextos de atuação.</p> <p>Participar de editais de extensão.</p> <p>Publicar materiais extensionistas (cartilhas, folhetos, orientações, manuais de boas práticas).</p>

**Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente:
evidências de validação de escala e teste de relações**

Aprendizagem em gestão	Desempenho em gestão
<p>Em gestão administrativa.</p> <p>Em gestão acadêmica.</p> <p>Em avaliação institucional.</p> <p>Em desenvolvimento institucional.</p> <p>Em gestão de pessoas (seleção, treinamento, progressão, avaliação, remuneração).</p>	<p>Alcançar metas em comum acordo com a instituição.</p> <p>Propor novas ideias/projetos para a melhoria da gestão.</p> <p>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.).</p> <p>Participar de órgão de gestão administrativa (departamentos, coordenações, assessorias, comissões, etc.).</p> <p>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.).</p> <p>Participar de comissões para definir modelos de avaliação institucional.</p> <p>Participar de comissão para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).</p> <p>Participar de comissões de avaliação funcional.</p> <p>Participar de comissão ou grupo para planejamento de qualificação/capacitação.</p>
Aprendizagem geral	Desempenho geral
<p>Lidar melhor com colegas de trabalho.</p> <p>Estratégias de interação e de trabalho colaborativo.</p> <p>Planejamento e monitoramento de minha carreira.</p> <p>Domínio de normas e procedimentos formalizados da instituição.</p> <p>Domínio de normas e regras não formalizadas na instituição.</p> <p>Domínio de línguas estrangeiras.</p> <p>Domínio de políticas públicas no campo da educação.</p> <p>Domínio de políticas públicas em ciência e tecnologia.</p>	<p>Definir objetivos de desenvolvimento de carreira a médio e longo prazos.</p> <p>Identificar oportunidades de apoio material e financeiro para ações de ensino, pesquisa e extensão, e de melhoria de infraestrutura.</p> <p>Colaborar com outros colegas em projetos inter e multidisciplinares.</p> <p>Reestruturar minha atuação em função da identificação de tendências das políticas brasileiras para educação superior.</p> <p>Ter alguma participação em atividades de minha instituição, além daquelas previstas em meu contrato de trabalho.</p>

Submissão: 26/02/2015

Aprovação: 10/11/2015