

ARTIGO

APRENDIZAGEM INDIVIDUAL, SUPORTE ORGANIZACIONAL E DESEMPENHO PERCEBIDO: UM ESTUDO COM DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Pérola Cavalcante Dourado*

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

Sônia Maria Guedes Gondim**

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

Elisabeth Loiola***

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

Aleciane da Silva Moreira Ferreira****

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

Gisele Debiasi Alberton*****

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador - BA, Brasil

RESUMO: O estudo analisou as relações entre a percepção de aprendizagem de competências e de desempenho de docentes de nível superior. Além disso, testou o papel moderador do suporte organizacional na relação entre a aprendizagem individual e desempenho docente. Participaram do estudo 275 docentes de uma universidade pública federal, que responderam ao inventário de percepção de aprendizagem de competências, suporte à transferência e desempenho docente (ASOD). Foram realizadas análises confirmatórias e testados os modelos de predição e moderação. Uma das conclusões do estudo foi que a aprendizagem docente nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão predizem a percepção de desempenho em cada uma das atividades respectivamente. Não foram encontradas evidências de que o suporte modera as relações entre as aprendizagens e a percepção de desempenho docente.

Palavras-chave: Aprendizagem individual. Suporte organizacional. Desempenho docente.

INDIVIDUAL LEARNING, ORGANIZATIONAL SUPPORT AND PERCEIVED TEACHING PERFORMANCE: A STUDY WITH UNIVERSITY TEACHERS

ABSTRACT: This article analyzes university teachers' perception about competences' learning processes and their perceived performance, as well as the moderating role exercised by organizational support in the relationship

* Mestre em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade Federal da Bahia, MBA em Gestão de Pessoas pelo grupo UNINTER/IBPEX (2012), e Administradora de empresas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2010). Servidora técnico-administrativa em Educação na Universidade Federal da Bahia. E-mail: <perola.dourado@ufba.br >.

** Professora Titular na Universidade Federal da Bahia. E-mail: <sggondim@gmail.com >.

*** Professora Associada na Universidade Federal da Bahia. E-mail: <beteloiola10@gmail.com >.

**** Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: <alecyane@yahoo.com.br >.

***** Doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: <agdebiasi@yahoo.com.br >.

between individual learning and perceived teaching performance. To explore the relationship among competency learning, support and job performance, a survey was carried out with 275 teachers from a federal university in the northeast of Brazil, that replied to the perception inventory of competency learning, transference support and teacher performance (ASOD). By analyzing the replies, it was confirmed that teacher learning in teaching, research, extension and management activities is the best predictor of performance perception. No evidence was found that the support moderates the relationship between teacher learning and perceived performance in the four activities.

Keywords: Individual learning. Organizational support. Teaching performance.

INTRODUÇÃO

As atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão orientam a atuação de docentes de nível superior no contexto universitário público brasileiro (BRASIL, 2012; Reexame do Parecer n. 37, 2007). Esse escopo amplo de atividades tem efeitos nas exigências que se fazem sobre a atuação de docentes universitários de instituições públicas. A atuação no ensino, na pesquisa e na extensão, no entanto, possuem especificidades que requerem competências múltiplas, envolvendo níveis diferenciados de aprendizagem.

O desempenho docente no ensino superior requer, para além do domínio conceitual, competência metodológica em técnicas de ensino para jovens adultos. Certamente que a produção do conhecimento pode ajudar no aumento do domínio conceitual do docente, vindo a melhor qualificá-lo para o ensino. As competências em pesquisa, todavia, estão relacionadas a domínios metodológicos pertinentes à produção do conhecimento, que abrange a definição do problema de pesquisa, os procedimentos de coleta e de análise de dados, resultando na redação de textos científicos. As competências relacionadas à extensão envolvem capacidades de articulação da produção de conhecimento e aplicação prática em contextos sociais diversos, o que também pode vir a ampliar o repertório de competências do docente com efeitos na atuação em ensino.

O grande desafio dos docentes de ensino superior é desenvolver competências que os ajudem a assumir funções de gestão, desde as mais simples, ou seja, as de representação em órgãos colegiados, até as de coordenação, direção e chefia de departamentos e unidades acadêmicas. Ao se submeterem a concursos públicos para ingressar na carreira docente de nível superior em instituições públicas, a grande maioria dos docentes o faz motivada pelo amor ao ensino e demais atividades acadêmicas afins. A vinculação à pesquisa é mais recente e coincide com o crescimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil (CIRANI, CAMPANÁRIO, &

SILVA, 2016; Coordenação de Comunicação da CAPES, 2014; Reexame do Parecer n. 37, 2007), visto que as universidades se apresentam como principais campos de trabalho para quem obtém o título de doutor e pretende seguir carreira acadêmica.

O estudo que será relatado neste artigo procura explorar as relações entre aprendizagem de competências de docentes de universidades públicas para cada uma das atividades exigidas em sua atuação profissional e a autopercepção de seu desempenho. Uma de suas contribuições é a de trazer novas evidências de validade da estrutura fatorial do inventário de aprendizagem, suportes e desempenho docentes (ASOD), uma medida criada para o contexto brasileiro e já testada em outra amostra (PEREIRA, 2014). O referido inventário foi especialmente construído para analisar as relações entre aprendizagem, suporte e desempenho de docentes que atuam em instituições públicas de ensino superior. Uma contribuição adicional é a de oferecer insumos para políticas de qualificação de docentes de nível superior. Finalmente, outra contribuição é a de compreender o papel do suporte organizacional na transferência do aprendizado individual para o desempenho, e quais aprendizagens docentes conseguem ser mais facilmente transferíveis para outros contextos, vindo a repercutir no desempenho de outras atividades para além da atividade mais específica.

Estudos relacionando aprendizagem de competências e desempenho docente ainda são escassos. O estudo de Pereira (2014) desenvolveu e testou um inventário (ASOD) de mensuração da percepção de docentes sobre seus processos de aprendizagem de competências, seu desempenho no cargo, o suporte recebido da organização, e explorou a relação entre aprendizagem de competências, suporte e desempenho no cargo. Constataram-se associações positivas, principalmente entre a aquisição de competências e o desempenho apresentado em cada atividade (ensino, pesquisa, extensão e gestão).

O estudo de Grohmann e Ramos (2012) identificou fortes correlações entre as competências docentes, como didática, conhecimento e relacionamento, e o desempenho docente percebido pelos alunos. O estudo de Balsan, Faller e Pereira (2015), embora ressalte a transformação da aprendizagem individual em competências organizacionais, também evidenciou que a aquisição individual de competências promove a mudança de comportamento que, no caso dos docentes, estabelece-se na sua interação com o ambiente universitário e repercute no seu desempenho.

Essas constatações abrem espaço para estudos que pretendem testar as relações entre competência e desempenho de docentes universitários na perspectiva dos próprios docentes. Este estudo parte

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.

Este estudo permite o planejamento de ações de aprendizagem no âmbito organizacional, oferecendo ambiente propício para os docentes que pretendem adquirir competências de modo mais ativo. Espera-se 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).

APRENDIZAGEM INDIVIDUAL DE COMPETÊNCIAS DOCENTES

A aprendizagem pode ser definida como um processo mediante o qual se adquirem conhecimentos e habilidades que repercutem na mudança do repertório pessoal. A aprendizagem, portanto, está relacionada a uma mudança cognitiva, atitudinal e comportamental relativamente duradoura (ABBAD & BORGES-ANDRADE, 2014; BALSAN *et al.*, 2015). As competências envolvem a articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) e podem ser adquiridas ou aprimoradas mediante processos de aprendizagem (DURAND, 2000; LE BOTERF, 2006). Na perspectiva de Zarifian (2001), competências envolvem também a capacidade de fazer uso da inteligência prática (apoiada em conhecimentos e atitudes) para lidar com diversas situações e atores do cotidiano de trabalho. É pela qualidade do desempenho que se pode inferir o domínio de uma competência.

A aprendizagem profissional decorre tanto de um processo formal, mediante frequência a cursos e treinamentos específicos, quanto das estratégias informais adotadas pelo aprendiz para acelerar o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e construir um repertório que assegure o seu bom desempenho e satisfação profissional. A aprendizagem mediante a experiência (JARVIS, 2006; KOLB, 1984; MUTTI, ALVIM, LOIOLA, GONDIM, & BORGES-ANDRADE, 2015) é de fundamental importância em algumas atividades profissionais, especialmente na carreira de docentes de ensino superior que se inserem em instituições universitárias públicas. O domínio de

conteúdo e de sala de aula, da produção de conhecimento, de atividades de extensão e especialmente de exercício de funções de gestão exige aprendizado decorrente da experiência no exercício de cada uma das atividades. É a experiência que permite armazenar repertório, transferir aprendizagens de um contexto a outro e a responder ou antecipar mais rapidamente as demandas diversificadas do trabalho.

Esse complexo processo de aprendizagem no contexto universitário permite aos docentes a aquisição de capacidades para enfrentar situações análogas, mobilizando múltiplos recursos cognitivos, atitudinais e afetivos, de forma integrada, rápida, pertinente e criativa (PERRENOUD, 2001). A identificação das competências necessárias à prática ampla e diversificada que caracteriza a docência de nível superior pode constituir-se em uma eficaz ferramenta para diagnosticar lacunas, facilitar o planejamento de ações de desenvolvimento profissional e, por conseguinte, melhorar o desempenho de docentes (BANDEIRA & SOUZA, 2014).

Ao tratar das competências docentes no ensino superior, Maduro (2013) afirma que o perfil docente requerido pelo PNG (Plano Nacional de Graduação) requer: 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. No entanto, observa-se que o peso maior está sendo dado a processos de aprendizagem formal (a, b, c e d). Somente o item “e” contempla um aspecto de suma relevância para a atuação do docente de nível superior, a competência pedagógica, que a rigor se desenvolve no âmbito da experiência prática. Não basta fazer cursos de didática de ensino superior, pois é a maneira como o docente aplica este conhecimento levando em conta o seu domínio conceitual e as características dos alunos que revela sua atuação competente. Além disso, este perfil do PNG deixa de fora as demais atividades que fazem parte da carreira docente de ensino superior, as competências em pesquisas, extensão e gestão.

DESEMPENHO DOCENTE

O desempenho é um construto complexo de ser abordado (e.g., BENDASSOLLI & MALVEZZI, 2013; COELHO Jr., 2015; PEIXOTO & CAETANO, 2013). Em uma perspectiva pode-se entender o desempenho como um resultado ou produto final, que permite inferir a competência do indivíduo, do grupo ou da

organização. No caso de docentes universitários, poderia se dizer que o desempenho se manifesta nas atividades desenvolvidas: ensino, pesquisa, extensão e na gestão. Aulas bem preparadas e que favorecem o processo de aprendizagem dos estudantes estão relacionadas ao desempenho docente e permitem inferir as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) deste mesmo docente. A capacidade de desenvolver a contento projetos de pesquisa nos prazos previstos com economia de recursos tendo como produtos: artigos e textos divulgados em eventos científicos e publicados em periódicos afins, constitui o desempenho do pesquisador-docente, que permite inferir domínio de competências em pesquisa deste mesmo docente. Raciocínio similar se aplicaria às atividades de extensão e de gestão. No entanto, o desempenho profissional não se restringe a produtos finais, mas a comportamentos intermediários que contribuem para este produto final. São comportamentos que muitas vezes não estão relacionados diretamente à tarefa, mas que contribuem para ela. Para alguns autores é considerado comportamento extra-papel (e.g., PEIXOTO & CAETANO, 2013). A capacidade de construir redes de relacionamento com os demais pesquisadores pode ser entendida como um comportamento extra-papel que contribui para o desempenho e a competência do pesquisador. A atitude de colaboração com os colegas, substituindo-os em aulas que estes venham a se ausentar, contribui para o bom desempenho do curso de graduação e da universidade, e se mostra como outro exemplo de comportamento extra-papel.

É em virtude desta complexidade que alguns autores afirmam que em se tratando do desempenho estão em jogo múltiplos fatores, visto que o desempenho também possui impacto na própria pessoa e no ambiente em que este desempenho se manifesta. Sendo assim, pode-se definir desempenho de modo mais amplo ao tratá-lo como o conjunto de características, capacidades, comportamentos e ações direcionadas 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 (e.g., BENDASSOLLI & MALVEZZI, 2013). Os elementos chave do desempenho são: atitudes, comportamentos e ações direcionados ou não à tarefa, circunscritos a um contexto social, profissional e organizacional mais amplo, com impactos na própria pessoa e no seu entorno.

Aspectos afetivos, atitudinais, como querer fazer, estar motivado, comprometido e dotar de significado o trabalho são alguns dos fatores subjetivos que interferem no desempenho docente. Além

dos aspectos apontados, o desempenho docente é avaliado também por aqueles que dele se beneficiam. O bom professor permite que os alunos aprendam, o bom pesquisador permite que a população científica ou leiga usufrua do conhecimento produzido e dos resultados da pesquisa, o bom extensionista transfere o conhecimento e a tecnologia produzidos no âmbito universitário para a população e comunidade do entorno. O bom docente-gestor contribui para a harmonia entre processos acadêmicos e burocráticos, permitindo alinhar atividade-meio e atividade-fim.

Se definir desempenho é complexo, sua mensuração é outro grande desafio dos pesquisadores. Autores como Richard, Devinney, Yip e Johnson (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, especialmente pela necessidade de se levar em conta as características em cada contexto.

No desenho deste estudo, cujos resultados serão apresentados a seguir, isso é levado em conta e, em detrimento dos usuais métodos de avaliação que consideram a perspectiva dos discentes ou dos indicadores numéricos, como quantidade de orientações, publicações e projetos, optou-se por apreender o desempenho docente respeitando as especificidades das principais atividades no contexto universitário (ensino, pesquisa, extensão e gestão) a partir da autopercepção do 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. Ao se apoiar na suposição de que o docente aprende fazendo e busca ativamente esta aprendizagem, a autoconsciência é um elemento-chave na aquisição de competências docentes, com prováveis impactos no desempenho. Certamente que nem todo docente universitário ingressa com a expectativa de assumir funções de gestão, embora elas integrem suas atividades, e pensando nisto, o inventário ASOD é previsto para ser desmembrado, e assim atender às especificidades de cada contexto universitário de atuação docente, o que será mais bem descrito na seção de método.

A autopercepção do desempenho docente, apesar de não ser uma medida dura, apresenta-se como um termômetro porque, em se tratando de um aprendiz autônomo, ela contribui para o seu desenvolvimento profissional e para o crescimento institucional, ajudando a garantir o alcance das metas qualitativas e quantitativas esperadas pela sociedade (EMBIRUÇU, FONTES, & ALMEIDA, 2010). Uma das maiores

dificuldades apontadas por Rodrigues e Peralta (2008) e Illeris (2011) sobre o desempenho docente é que ele carece de uma demarcação mais clara. Os autores sugerem uma matriz de referência global (MRF) que contempla 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 aplicada à sua prática profissional.

Em resumo, a avaliação do desempenho docente em contextos de formação universitária necessita respeitar as atividades de sua responsabilidade, e manter alinhamento com os conhecimentos, além das habilidades e as atitudes requeridas para o exercício de tais atividades. Embora tais especificidades ajudem a demarcar o que seja o desempenho docente em instituições de ensino superior, não se pode desconsiderar que, para além de conhecimentos técnicos, habilidades e atitudes, o docente de ensino superior é também um educador (GROHMANN & RAMOS, 2012). Neste nível de educação, uma das principais missões do docente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes e aptos a promover seu autodesenvolvimento sustentado em valores: compromisso com o domínio do conhecimento, com a produção ética em pesquisa e com a atuação profissional responsável.

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 destaca a importância do suporte material e psicossocial na aquisição e transferência das competências às diversas facetas do exercício profissional, o que será tratado na próxima seção.

SUORTE MATERIAL E PSICOSSOCIAL NA AQUISIÇÃO E TRANSFERÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS DOCENTES

O suporte organizacional à aprendizagem pode ser caracterizado como a oferta de condições materiais e socioambientais que estimula o engajamento do trabalhador em ações de aquisição e transferência de aprendizagem (e.g., ABBAD, PILATI, & BORGES-ANDRADE, 1999; BALARIN, ZERBINI, & MARTINS, 2014). Os recursos materiais se referem à oferta de melhores condições de trabalho e de ferramentas que viabilizam a transferência de aprendizagem. Além do suporte material, o ambiente psicossocial envolvendo a chefia e os colegas de trabalho apresenta-se como um forte estimulador para as trocas interpessoais de conhecimentos

e habilidades potencializando a aplicação prática do conteúdo aprendido (e.g., ABBAD, FREITAS & PILATI, 2006; ABBAD *et al.*, 2012; BLUME, FORD, BALDWIN & HUANG, 2010).

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

O estudo desenvolvido por Dourado (2015) com servidores técnicos de uma instituição federal de ensino superior concluiu haver necessidade de um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências, e também da alocação dos colaboradores conforme a formação, os conhecimentos e as habilidades individuais, o que está associado ao aumento da motivação, da eficiência e da eficácia percebidas. Isso permite inferir que os trabalhadores esperam que a organização valorize o nível de conhecimento adquirido e ofereça mais condições para se desenvolverem. A contrapartida seria o melhor desempenho.

No caso de docentes universitários certamente que o forte vínculo afetivo com a carreira docente, que caracteriza esta categoria ocupacional (ROWE, BASTOS & PINHO, 2011), serve de estímulo e motivação contínua para o autodesenvolvimento, mas isto não significa que de fato o docente se disponha a transferir e aplicar este conhecimento. Não é incomum encontrar docentes que investem fortemente no seu autodesenvolvimento sem que necessariamente isto tenha como consequência a melhoria de seu desempenho docente. Nestes casos, a transferência se dá para contextos fora da universidade e atende mais aos interesses individuais de carreira do que aos interesses da instituição educacional empregadora, que muitas vezes investe neste autodesenvolvimento. A suposição é que a percepção de haver suporte organizacional poderia vir a potencializar a relação entre aquisição de competências e a transferência, ou seja, a aplicação da aprendizagem no contexto de trabalho, com benefícios para discentes, colegas, e a comunidade no entorno, além de impactos na imagem e na identidade organizacional.

Autores como Coelho Jr. 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 estudantes e colegas, e não significa que as condições materiais de suporte sejam negligenciadas no aprendizado de competências. O suporte psicossocial não substitui o suporte material, tendo em vista que docentes esperam também dar aulas e exercer atividades de pesquisa e extensão em espaços físicos adequados, com materiais e ferramentas necessárias e contando com recursos humanos de apoio em número e qualidade suficientes.

É esperado que aqueles que abracem a carreira acadêmica e se engajem em instituições de ensino superior encontrem aí um ambiente propício para o seu desenvolvimento e qualificação profissional. Afinal docentes respondem pela formação de recursos humanos para a sociedade e o mercado de trabalho; respondem também pela transmissão de valores e a oferta de modelos que irão contribuir para o desenvolvimento geral da sociedade. O suporte organizacional esperado pelo docente é, portanto, aquele que viabilize o trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão. E ao vir a assumir funções de chefia, coordenação e direção, que lhe sejam oferecidos treinamentos e condições apropriadas para que tal exercício tenha um custo menor.

As relações entre aprendizagem de competências e desempenho docente no contexto da atuação docente universitária é o principal foco do estudo descrito neste artigo. Dois principais objetivos orientaram o desenho do estudo. O primeiro foi o de buscar novas evidências de validade da estrutura fatorial do inventário de aprendizagem, suportes e desempenho docentes (ASOD). O segundo foi o de testar o papel moderador do suporte à aprendizagem e à transferência das competências docentes para o desempenho.

Para confirmar a estrutura fatorial do ASOD, foram formuladas as seguintes hipóteses:

H1: As aprendizagens 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.

Outro conjunto de hipóteses foi proposto para testar relações de predição e moderação:

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

H3: O suporte organizacional à aprendizagem e à transferência modera as 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.

Figura 1. Modelo teórico das hipóteses

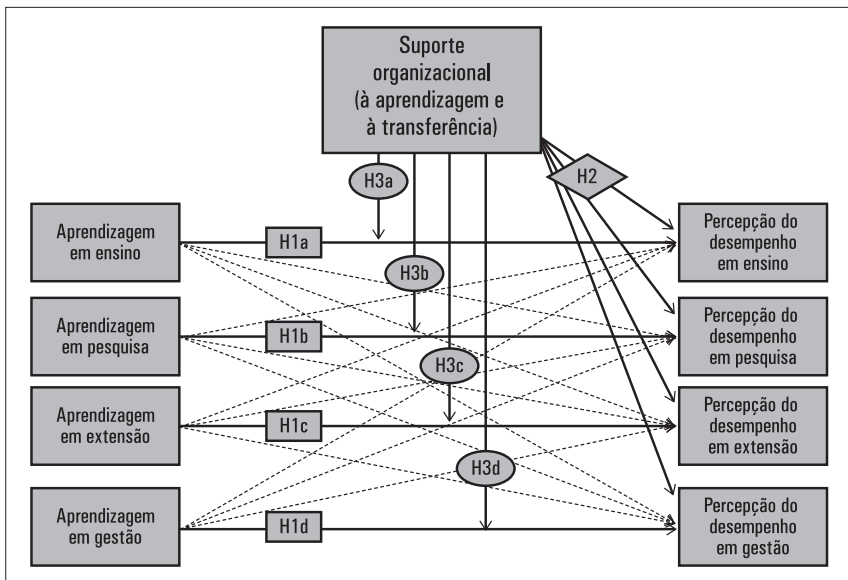


Figura 1. Elaborada pelas autoras.

MÉTODO

Trata-se de um estudo correlacional e de corte transversal (CRESWELL, 2010). É descrito como correlacional, tendo em vista explorar a força da associação entre as variáveis incluídas no desenho

do estudo. Em virtude de os dados terem sido coletados em um único momento, o estudo se caracteriza como de corte transversal.

PARTICIPANTES

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

O tamanho da amostra levou em conta o número de itens da maior escala (desempenho percebido, com quarenta itens), sendo necessários pelo menos cinco participantes por variável, resultando num total em torno de 200 respondentes para tornar viável a análise fatorial confirmatória (FIELD, 2009; HAIR, BLACK, BABIN, ANDERSON & TATHAM, 2007).

INSTRUMENTO

O inventário Aprendizagem/Competências, Suportes Organizacionais e Desempenho de Docentes (ASOD) foi desenvolvido por Pereira (2014) com a finalidade de relacionar aprendizagem de competências e desempenho de docentes, levando em conta as principais atividades desenvolvidas por docentes universitários em instituições de ensino superior. O instrumento completo encontra-se em Pereira, Loiola e Gondim (2016). A tabela 1 apresenta a estrutura do inventário e a confiabilidade dos fatores, conforme resultados obtidos por Pereira *et al.* (2016). Há quatro fatores de aprendizagem, um para cada atividade do docente: ensino, pesquisa, extensão e gestão, assim como quatro fatores de percepção de desempenho nas mesmas atividades: ensino, pesquisa, extensão e gestão. A suposição é de haver associação positiva direta entre cada escala de aprendizagem e seu respectivo desempenho. A escala de resposta é do tipo likert variando de 1 a 5: muito baixo (1), baixo (2), médio (3), alto (4) e muito alto (5).

Tabela 1. Estrutura fatorial do ASOD

Fatores/Número de itens	Descrição e exemplo de item	Alpha de Cronbach ^a
Aprendizagem em ensino (8)	Intensidade com que adquiriu e/ou aperfeiçoou as competências em ensino ao repertório que já tinha (Ex: abordagens teóricas relacionadas às disciplinas que ministrou).	0,81
Aprendizagem em pesquisa (8)	Intensidade com que adquiriu e/ou aperfeiçoou as competências em pesquisa ao repertório que já tinha (Ex: estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas).	0,92
Aprendizagem em extensão (8)	Intensidade com que adquiriu e/ou aperfeiçoou as competências em extensão ao repertório que já tinha (Ex: estratégias de divulgação de resultados (efeitos, produtos e impactos) de pesquisas científico-tecnológicas).	0,90
Aprendizagem em gestão (5)	Intensidade com que adquiriu e/ou aperfeiçoou as competências em gestão ao repertório que já tinha (Ex: em gestão acadêmica).	0,88
Suporte material à transferência (4)	Disponibilidade de material necessário à transferência de aprendizagem (Ex. a instituição forneceu recursos materiais em quantidade para aplicação de novas habilidades e conhecimentos adquiridos).	0,92
Suporte psicossocial à transferência (4)	Apoio socioemocional à transferência de aprendizagem. (Ex. recebi elogios de colegas quando propus mudanças para melhorar o ambiente de trabalho).	0,82
Desempenho em ensino (8)	Intensidade com que apresentou mudanças no comportamento, considerando a influência das competências em ensino adquiridas. (Ex. Atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas).	0,812
Desempenho em pesquisa (8)	Intensidade com que apresentou mudanças no comportamento, considerando a influência das competências em pesquisa adquiridas. (Ex. atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas).	0,909
Desempenho em extensão (8)	Intensidade com que apresentou mudanças no comportamento, considerando a influência das competências em extensão adquiridas. (Ex. atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas).	0,923
Desempenho em gestão (8)	Intensidade com que apresentou mudanças no comportamento, considerando a influência das competências em gestão adquiridas. (Ex. atualizar ao menos uma vez por ano os programas das disciplinas).	0,911

Nota. Informações retiradas de Pereira *et al.* (2016).

^a Alpha de Cronbach é um coeficiente de consistência interna criada por Cronbach em 1951 e indica a confiabilidade de um instrumento de medida. A confiabilidade é atestada pela força da correlação entre as respostas dadas aos itens de uma medida, ou seja, a extensão em que os itens da medida medem o mesmo conceito ou construto (CRONBACH, 1951).

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita mediante um *survey* eletrônico (*survey monkey*), cujo *link* do questionário foi encaminhado individualmente para o e-mail dos docentes. No e-mail também constava a apresentação dos objetivos da pesquisa, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e a identificação dos responsáveis pela pesquisa. Dos 390 questionários registrados no banco de dados, 115 foram descartados por não terem sido completados, resultando numa amostra de 275 respondentes.

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. Os pressupostos de normalidade univariada e multivariada foram respeitados seguindo as orientações de Field (2009) e Marôco (2014). Após os testes específicos, observou-se que a distribuição dos dados não viola os pressupostos de normalidade. Em outras palavras, a distribuição dos erros de medida na base de dados é aleatória e não obedece a um padrão (JUDD, MCLELLAND & RYAN, 2009).

Além de observar o ajuste global, foi verificada a validade intramedida do modelo proposto, ou seja, as validades convergente e discriminante¹ (HAIR *et al.*, 2009). 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 o teste da hipótese 2, de que o suporte organizacional (à aprendizagem e à transferência) prediz o desempenho dos docentes, foram realizados dois procedimentos. O primeiro foi verificar o grau de relacionamento entre as variáveis (FIELD, 2009) aprendizagem, suporte e desempenho, mediante análise de correlação de Pearson. O peso da regressão do suporte sobre o desempenho foi avaliado mediante teste confirmatório (MEE – Modelagem de Equações Estruturais) do modelo para o teste do grupo de hipóteses 3.

A fim de testar o papel moderador do suporte organizacional na relação entre a aprendizagem individual de competências e o desempenho docente, preconizado no grupo de hipóteses 3, utilizou-se MEE com variáveis latentes (AMOS 19 – *Analysis of Moment Structures*; ARBUCKLE, 2010). O método de estimação escolhido foi o de máxima verossimilhança e indicadores de ajustamento ajudaram a avaliar o modelo.²

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.³

RESULTADOS E DISCUSSÃO

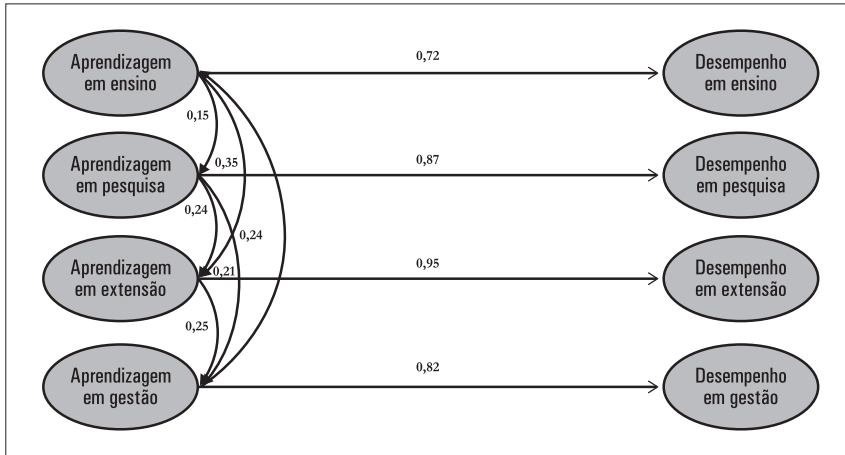
Inicialmente serão apresentados e discutidos os resultados relativos à confirmação da estrutura fatorial do ASOD (grupo de hipóteses 1). Em sequência, serão apresentados os testes das hipóteses de predição e moderação (hipótese 2 e o grupo de hipóteses 3).

ESTRUTURA FATORIAL DO ASOD: ANÁLISE CONFIRMATÓRIA E MODELO PREDITIVO

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 ($X^2=433,506$; $gl=230$; $X^2/gl=1,88$; $GFI=0,88$; $CFI=0,95$; $RMSEA=0,057$ $IC90\%=0,049/0,065$). Apesar de não haver *outliers* e os valores de assimetria e curtose estarem dentro dos de referência (± 3) (FIELD, 2009) e os índices de modificação não acusarem mudanças, foram identificadas trajetórias de regressão não significativas.⁴

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 valores dos coeficientes de regressão estandardizados⁵ indicaram que 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 ($\lambda=0,81$). Aprendizagem em gestão prediz inclusive os itens que compõem os fatores latentes de 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 ($\lambda=0,680-0,931$). A Figura 2 apresenta a análise fatorial confirmatória do ASOD.

Figura 2. Esquema de representação do modelo ASOD testado mediante análise fatorial confirmatória



Nota: A figura 2 apresenta o esquema de representação do modelo ASOD com quatro fatores correlacionados que predizem mais quatro fatores latentes. A imagem foi elaborada pelas autoras com base no output do AMOS (Analysis of Moment Structures; ARBUCKLE, 2010).

Após avaliar a qualidade por meio dos indicadores de ajustamento, foi verificada a confiabilidade composta (Cc) 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,⁶ assim como a validade convergente foi atestada.⁷ Ao cumprir-se a condição de que as variâncias extraídas (VE) dos fatores fossem iguais ou superiores ao quadrado das correlações entre os fatores presentes na análise (MARÔCO, 2014), a validade discriminante foi também confirmada.⁸ Tais resultados indicam que a medida mede os constructos adequadamente.

O resultado obtido nesse estudo corrobora o estudo de Pereira *et al.* (2016) cujo objetivo foi construir e avaliar as propriedades psicométricas de um inventário de percepção docente (ASOD) sobre aprendizagem de competências, o suporte à transferência para o trabalho, além de testar as relações entre aprendizagem e desempenho. No referido estudo, as autoras construíram e testaram o inventário ASOD e após análises concluíram que o instrumento é robusto e apto para medir o desempenho de docentes em diversas atividades.

O resultado obtido neste estudo por meio de modelagem de equações estruturais (MARÔCO, 2014) permitiu confirmar o modelo do inventário ASOD de Pereira *et al.* (2016), que é formado por dimensões de aprendizagem (ensino, pesquisa, extensão e gestão)

correlacionadas, além de atestar o impacto preditivo dessas dimensões no desempenho docente relacionado à dimensão correspondente. O modelo se ajustou bem aos dados coletados entre docentes de nível superior, o que mostra que há fundamento empírico para futuras investigações usando esse instrumento. As atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão direcionam a prática docente no contexto da universidade (BRASIL, 2012). A importância de demarcar essas atividades (ensino, pesquisa, gestão e extensão) como centrais entre as competências dos docentes, é de tentar assegurar a qualidade do trabalho de docentes para com estudantes em formação (DIAS & LOPES, 2003). Os docentes são fundamentais para melhorar a aprendizagem dos alunos, para enriquecer a qualidade da educação e desenvolver o conhecimento (MARCHESI, 2009).

RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS DOCENTES, SUPORTE À TRANSFERÊNCIA E DESEMPENHO: TESTANDO MODELOS PREDITIVOS E DE MODERAÇÃO

O grupo 1 de hipóteses (H1) deste estudo pressupôs que cada tipo de aprendizagem é melhor preditor do desempenho docente em sua respectiva área (ensino, pesquisa, extensão e gestão). Tais hipóteses foram corroboradas, visto que cada dimensão de aprendizagem se mostrou importante preditora do desempenho na mesma atividade. Sendo assim, as competências adquiridas para o exercício de determinada atividade impactam positivamente o desempenho da atividade correspondente: aprendizagem em ensino e desempenho em ensino;⁹ aprendizagem em pesquisa e desempenho em pesquisa;¹⁰ aprendizagem em extensão e desempenho em extensão;¹¹ aprendizagem em gestão e desempenho em gestão.¹²

Destaca-se esse resultado ao considerar o fato que a aquisição de competências para o trabalho docente é realizada via processos de aprendizagem (DURAND, 2000; Le BOTERF, 2006). A aprendizagem é capaz de provocar modificações duradouras no repertório pessoal de conhecimentos, habilidades e atitudes dos docentes (ABBAD & BORGES-ANDRADE, 2014; BALSAN *et al.*, 2015). Essas mudanças são manifestas via desempenho pessoal nas atividades desenvolvidas pelo docente. É por meio da qualidade do desempenho que se pode inferir se os docentes dominam ou não as competências necessárias para desenvolver o trabalho no ambiente universitário (PEIXOTO & CAETANO, 2013).

Após as análises que validaram a estrutura fatorial do instrumento e corroboraram as hipóteses do grupo 1 (H1), efetuou-se o teste das outras hipóteses mediante análise de correlações e

análise confirmatória, mediante técnica de modelagem de equações estruturais. A análise confirmatória do modelo permitiu testar o peso da regressão do suporte no desempenho docente, e o seu papel moderador nas relações entre aprendizagem e desempenho. Os resultados encontram-se descritos na próxima seção.

CORRELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM, SUPORTE E DESEMPENHO DOCENTE

Para testar a hipótese 2 (H2) fez-se uso inicialmente da tabela de correlação para analisar a força da associação entre aprendizagem, suporte e desempenho docente, e também compreender a magnitude e a direção da associação entre as variáveis foram realizadas análises de correlação de Pearson. A Tabela 2 ilustra as relações entre as variáveis do estudo. Em relação à aprendizagem e ao desempenho, foram encontradas correlações positivas e fortes entre aprendizagem em extensão e desempenho em extensão;¹³ aprendizagem em pesquisa e desempenho em pesquisa;¹⁴ e aprendizagem em gestão e desempenho em gestão.¹⁵ Em relação à aprendizagem em ensino e desempenho em ensino, foi encontrada correlação positiva e moderada.¹⁶ Embora haja correlação negativa entre aprendizagem em ensino e desempenho em pesquisa,¹⁷ indicando que a aprendizagem em ensino pode estar associada a um menor desempenho em pesquisa, essa correlação é fraca. Em outras palavras, apesar de os dados sugerirem que um investimento da aprendizagem em ensino pode não ter impacto na atividade de pesquisa, isto não se revelou forte entre os docentes que participaram do estudo. 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 que há impacto positivo da aquisição de competências desenvolvidas para o exercício de uma atividade sobre o desempenho de outra atividade, à exceção da relação inversa entre aprendizagem em ensino e desempenho em pesquisa. Apesar da exceção antes mencionada, esse resultado significa que as competências adquiridas pelo docente podem ter um efeito maior do que o esperado, na medida em que impactam desempenhos em outras áreas. Por exemplo, a aprendizagem em extensão se correlaciona positivamente ao desempenho em pesquisa.¹⁸

A análise anterior 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 em aprendizagem entre o desenvolvimento de competências e a posterior melhoria do desempenho do indivíduo (ABBAD & BORGES-ANDRADE, 2014; ABBAD *et al.*, 2006; BRANDÃO, 2009; GROHMANN & RAMOS, 2012). 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.

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

Variáveis	ApEns	ApPes	ApExt	ApGest	DesEns	DesPes	DesExt	DesGest	Suporte
	3,49 (DP=0,87)								
ApEns	.	3,37 (DP=1,02)							
ApPes	0,142*	.	2,60 (DP=1,19)						
ApExt	0,239**	0,236**	.	2,70 (DP=1,13)					
ApGest	0,180**	0,188**	0,210**	.	3,27 (DP=0,91)				
DesEns	0,552**	0,190**	0,363**	0,095	.	3,30 (DP=1,16)			
DesPes	-0,027**	0,757**	0,221**	0,206**	0,060	.	2,19 (DP=1,13)		
DesExt	0,270**	0,156**	0,811**	0,201**	0,346**	0,131*	.	2,29 (DP=1,17)	
DesGest	0,221**	0,198**	0,330**	0,722**	0,196**	0,228**	0,3399**	.	2,61 (DP=0,76)
Suporte	0,309**	0,074	0,213**	0,211**	0,299**	0,104	0,272**	0,315**	.

Nota. Os números abaixo de cada dimensão indicam a média e o desvio-padrão das variáveis. ApEns: Aprendizagem em ensino. ApPes: Aprendizagem em pesquisa. ApExt: Aprendizagem em extensão. ApGest: Aprendizagem em Gestão. DesEns: Desempenho em ensino. DesPes: Desempenho em pesquisa. DesExt: Desempenho em extensão. DesGest: Desempenho em gestão. Elaborado pelas autoras.

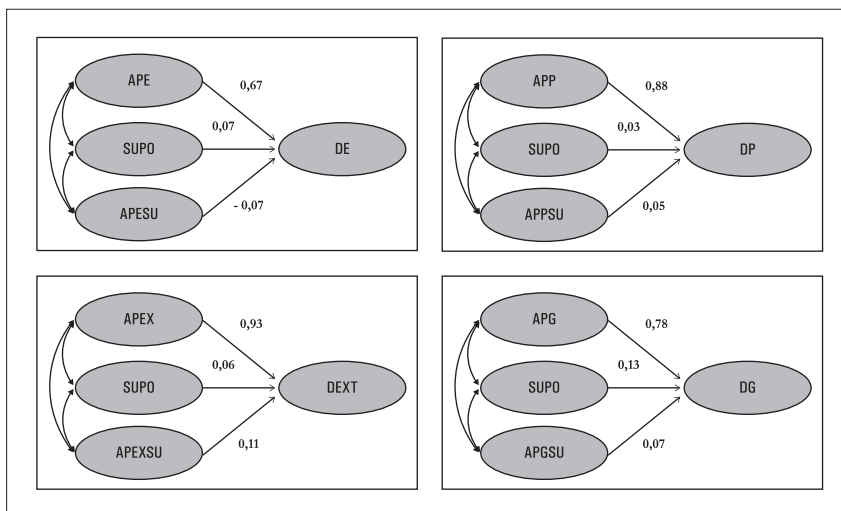
**Significância de $p < 0,001$

*Significância de $p < 0,05$

SUPORE ORGANIZACIONAL COMO MODERADOR NAS RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E DESEMPENHO DOCENTE

Estes últimos resultados se referem à complementação do teste da hipótese 2 (no que se refere à predição) e das hipóteses do grupo 3 (H3). 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, seja entre aprendizagem e desempenho em ensino χ^2 (gl=0,48; N=275) = 96,611 ps<0,001; χ^2 /gl=2,013; GFI=0,946; CFI=0,959 e RMSEA (IC 90%) =0,061 (0,043–0,078) , seja entre aprendizagem e desempenho em pesquisa χ^2 (gl=0,48; N=275) = 76,779 ps<0,001; χ^2 /gl=1,600; GFI=0,956; CFI=0,982 e RMSEA (IC 90%) =0,047 (0,026–0,066), seja ainda entre aprendizagem e desempenho em extensão χ^2 (gl=0,48; N=275) = 105,077 ps<0,001; χ^2 /gl=2,189; GFI=0,942; CFI=0,968 e RMSEA (IC 90%) =0,066 (0,049–0,083) e também entre aprendizagem e desempenho em gestão χ^2 (gl=0,48; N=275) = 95,203 ps<0,001; χ^2 /gl=1,983; GFI=0,946; CFI=0,975 e RMSEA (IC 90%) =0,060 (0,042 – 0,077).

Figura 3. Modelo de Moderação



Nota. A figura 3 apresenta o teste de moderação de aprendizagem e suporte à aprendizagem e à transferência sobre o desempenho. A imagem foi elaborada pelas autoras com base no output do AMOS (Analysis of Moment Structures; ARBUCKLE, 2010). APE: Aprendizagem em Ensino; SUPD: 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. Elaborada pelas autoras. Os valores nas figuras indicam as trajetórias de regressão do modelo.

Os resultados apenas ratificam os resultados do teste das hipóteses do grupo 1 (H1) da estrutura do ASOD. Ou seja, todas as dimensões da aprendizagem têm efeito nas dimensões de desempenho: Aprendizagem em ensino;¹⁹ aprendizagem em pesquisa;²⁰ aprendizagem em extensão;²¹ e aprendizagem em gestão.²² No que tange ao papel do suporte no desempenho docente, embora tenham sido encontradas correlações entre suporte e desempenho de gestão, ensino e extensão (vide Tabela 2), no teste confirmatório, o suporte se apresentou como preditor somente para o desempenho em gestão (gestão - $\beta=0,13, SE=0,050, p<0,05$; ensino- $\beta=0,07, SE=0,043, p>0,05$; pesquisa- $\beta=0,03, SE=0,041, p>0,05$; extensão - $\beta=0,06, SE=0,044, p>0,05$). Além disso, o suporte não moderou as relações entre aprendizagem e desempenho percebido nas quatro dimensões, o que indica a rejeição do grupo de hipóteses H3 (a) (b) (c) (d) e (e).

Os achados deste estudo vão de encontro às evidências apontadas por alguns autores em organizações do mundo dos negócios de que o suporte organizacional seria uma variável explicativa da transferência de aprendizagem e competências e, por conseguinte, do desempenho (COELHO JR. & BORGES-ANDRADE, 2011; COELHO JR. & MOURÃO, 2011). As estratégias de aprendizagem e a expressão de competências também seriam moderadas pela percepção de suporte organizacional (BRANDÃO, 2009). Corroboram, todavia, resultados encontrados por Pereira et al (2016) em pesquisa focando um instituto federal de ensino superior.

Pode-se dizer que os achados deste 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.

CONCLUSÕES

Dois principais objetivos orientaram o estudo descrito neste artigo, o primeiro foi 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. O segundo foi o de

testar o papel moderador do suporte organizacional na transferência das competências para o desempenho. Os resultados encontrados permitem concluir haver 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. Este último resultado replica os encontrados por Pereira *et al.* (2016) em pesquisa em uma instituição federal de ensino superior.

A atuação docente de instituições públicas de ensino superior no Brasil exerce um papel estratégico na missão científica, educadora, tecnológica e social das universidades. Ao se ter em conta sua atuação múltipla, nas esferas de ensino, pesquisa e extensão necessita estar engajado em um contínuo processo de aprendizagem fortemente alinhado à sua experiência cotidiana no exercício de todas estas atividades. Adicionalmente lhe é demandado assumir novos papéis, como o de gestor, um pouco distantes das competências mais relacionadas às suas atividades-fim. Certamente que esta amplitude de exercício profissional impõe desafios para o próprio desempenho docente, visto que as aprendizagens que asseguram um domínio de competências para um campo de atividades, nem sempre são facilmente transferíveis a outro. Estudos que busquem compreender melhor as associações entre aprendizagens de competências e desempenho docente podem contribuir para o processo de autoconscientização de suas aprendizagens, ajudando docentes a escolher melhor suas estratégias. Os resultados apresentados neste artigo deixam em evidência que as aprendizagens relacionadas à extensão oferecem melhor potencial de transferência de aprendizagem com impactos no desempenho de outras atividades docentes. Paradoxalmente, atividades de ensino impactam negativamente sobre atividades de pesquisa, o que nos desafia a buscar explicações para este resultado. Será que as competências em ensino teriam especificidades que não as tornariam facilmente transferíveis para o campo da atuação prática em pesquisa? Em estudos futuros isto poderia ser mais bem investigado.

Os resultados também ajudam a compreender que o suporte organizacional parece não exercer o mesmo papel que em outras ocupações na transferência de aprendizado para docentes. Neste estudo, conforme já foi dito, o suporte não moderou a transferência da aprendizagem de competências no desempenho de docentes, corroborando resultado similar já indicado por Pereira *et al.* (2016). 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. Uma das possíveis razões pode ser a de que docentes que atuam neste contexto adquirem uma autonomia em seu processo de aprendizagem, criando poucas expectativas acerca do suporte material e psicossocial que a universidade poderia vir a oferecer.

Dito de outro modo, os resultados encontrados 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.

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, especialmente em um momento crítico pelo qual passam as universidades públicas. No atual cenário econômico e político das instituições públicas de ensino superior, grandes desafios se apresentam para a gestão universitária.

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. A aprendizagem de competências é um processo e a experiência no trabalho tem um papel importante nesta aquisição. Estudos longitudinais poderiam ajudar a compreender melhor o processo de transferência de competências aprendidas de docente de um contexto para o outro. Outra limitação se deve à investigação ter se realizado em uma única organização, uma universidade pública federal. Embora haja certa homogeneidade no contexto das universidades públicas federais, por questões geográficas, de contexto ou gestão, pode ter havido peculiaridades nos resultados, o que representa um desafio às 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.

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, explorar junto a docentes quais elementos do suporte, sejam eles materiais ou psicossociais, são tidos como mais importantes para a aprendizagem e a transferência. Provavelmente a medida de suporte organizacional usada neste estudo pode não estar alinhada às expectativas de docentes universitários.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. da S., & BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. & BASTOS, V. B. (org.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil** (p. 244-284). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ABBAD, G. da S., FREITAS, I., & PILATI, R. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S. & MOURÃO, L. (org.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas** (p. 231-254). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.
- ABBAD, G. S., PILATI, R., & BORGES-ANDRADE, J. E. Percepção de suporte organizacional: Desenvolvimento e validação de um instrumento. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, 3(2), 29-51. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65551999000200003>, 1999.
- ABBAD, G. S.; SALLORENZO, L. H.; COELHO JR., F. A.; ZERBINI, T.; VASCONCELOS, L. & TODESCHINI, K. Suporte à transferência de treinamento e suporte à aprendizagem. In: ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE, J. E. & VILAS-BOAS, R. (ed.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. (p. 244-263). Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.
- ABBAD, E. B.; ZANINI, R. R. & SOUZA, A. M. Orientação para aprendizagem, orientação para mercado e desempenho organizacional: evidências empíricas. **RAC: Revista de Administração Contemporânea**, 16(1), 118-136. Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v16n1/a08v16n1.pdf>, 2012.
- ARBUCKLE, J. L. **IBM SPSS Amos 19 user's guide**. Chicago: IBM, 2010.
- BALARIN, C. S.; ZERBINI, T. & MARTINS, L. B. A relação entre suporte à aprendizagem e impacto de treinamento no trabalho. **REaD – Revista Eletrônica de Administração**, 20(2), 341-370. Recuperado em: file:///C:/Users/Luciano/Downloads/Balarin_Zerbini_Martins_2014_Arelacao-entre-suporte-a-apre_31734.pdf, 2014.
- BALSAN, L. A. G., FALLER, L. P., & PEREIRA, B. A. D. As transformações da aprendizagem individual em competências organizacionais. **Estudo e Debate**, 22(2), 171-194. doi: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-036X.v22i2a2015.661>, 2015.

- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, 19, 44, p.19-32. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003>, 1998.
- BANDEIRA, Y. M.; & SOUZA, P. C. Z. 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. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182745>, 2014.
- BENDASSOLLI, P. & MALVEZZI, S. Desempenho no trabalho: definições, modelos teóricos e desafios à gestão. In: BORGES, L. O. & MOURÃO, L.(org.), **O trabalho e as organizações: Atuações a partir da Psicologia** (p. 53-84). Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BLUME, B. D.; FORD, J. K.; BALDWIN, T. T. & HUANG, J. L. Transfer of training: A meta-analytic review. **Journal of Management**, 36 (4), 1065-1105, 2010.
- BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível** (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- BRANDÃO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. **Revista Gestão. Org**, 6(3), 321-342. Recuperado em: <http://periodicos.ufpe.br/revistas/gestao/article/view/8488/8489>, 2008.
- 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. Recuperado em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/49565389/dou-secac-1-31-12-2012-pg-1?print=true>, 2012.
- CIRANI, C. B. S., CAMPANÁRIO, M. A., & SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação**, 20, 1, p. 163-187. doi: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000500011>, 2015.
- COELHO Jr, F. A., & MOURÃO, L. Suporte à aprendizagem informal no trabalho: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração Mackenzie**, 12(6), 224-253. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-69712011000600010>, 2011.
- COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO DA CAPES. **Resultado da Avaliação da Capes revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio**. Recuperado em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>, 2014.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the internal structure of tests. **Psychometrika** 16, p. 297-334, 1951.
- DIAS, R. E. & LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, 24(85), p. 1155-1177. Recuperado em: <http://www.cedes.unicamp.br>, 2003.
- DOURADO, P. C. Impactos da gestão por competências na motivação e desempenho profissional. **Revista Organização Sistêmica**, 7(4), 95-114. Recuperado em: <http://www.uninter.com/revistaorganizacaoSistemica/index.php/organizacaoSistemica/article/view/349>, 2015.
- DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, 1(127), p. 93-102, 2000.
- EMBIRUÇU, M.; FONTES, C. & ALMEIDA, L. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 18(69), p. 795-820, 2010.

- FIELD, H. (2009). **Descobrimos a estatística usando o SPSS-2**. Porto Alegre: Bookman Editor.
- 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**, 17(1), 65-86. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000100004>, 2012.
- HAIR, J. R. Jr.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E. & TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- ILLERIS, K. Workplaces and learning. In: MALLOCH, M.; CAIRNS, L.; EVANS, K. & O'CONNOR, B. N. (Edits.), **The SAGE handbook of workplace learning** (p. 32-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd., 2011.
- JARVIS, P. **Towards a comprehensive theory of Human Learning: Lifelong learning and the learning society**. London: Routledge, 2006.
- JUDD, C. M.; MCCLELLAND, G.H. & RYAN, C.S. **Data analysis. A model comparison approach**. 2ª ed. New York: Routledge, 2009.
- JÚNIOR, F. A. C. Desempenho no trabalho. In: BENDASSOLLI, P. & BORGES-ANDRADE, J. E. (org.). **Dicionário de psicologia do trabalho e das organizações**. (p. 271-278). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- KOLB, D. A. **Experiential Learning: Experience as the source of learning and development**. ENGLEWOOD CLIFFS, N. J.: Prentice-Hall, 1984.
- LE BOTERF, G. Três dimensões a explorar. **Pessoal**, 60-63. Recuperado em: <http://www.guyleboterfconseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf>, 2006.
- LE FRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage, 2008.
- LITTLE, T. D.; CUNNINGHAM, W. A.; SHAHAR, G. & WIDAMAN, K. To Parcel or Not Parcel: Exploring the Question, Weighing the Merits. **Structural Equation Modeling**, 9(2), p. 151-173. doi: 10.1207/S15328007SEM0902_1, 2002.
- MADURO, M. R. Identificação do perfil de competências docentes em uma instituição estadual de ensino superior. **TAC**, 3(2), p. 79-94, 2013.
- MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais. Fundamentos teóricos, software e aplicações**. Portugal: Report Number, 2014.
- MARCHESI, A. Preâmbulo. In: MEDARNO, C. V. & VAILLANT, D. (coord.), **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**. OEI; Fundación Santiliena. Recuperado em: <http://www.oei.es/metas2021/aprendydesarrprofesional.pdf>, 2009.
- MUTTI, C.; ALVIM, S.; LOIOLA, E.; GONDIM, S.M.G. & BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem experiencial: articulando cognições e emoções para aprender a trabalhar. In: GONDIM, S. M. G. & LOIOLA, E. (org.). **Emoções, aprendizagem comportamento social. Conhecendo para melhor educar nos contextos escolares e de trabalho** (p.53-88). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- PEIXOTO, A. L. A. & CAETANO, A. Avaliação de desempenho. In: BORGES, L. O. & MOURÃO, L. (org.). **O trabalho e as organizações: Atuações a partir da Psicologia** (p. 53-84). Porto Alegre: Artmed, 2013.
- PEREIRA, L. M. R. **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, 2014.

PEREIRA, L. M. R.; LOIOLA, E. & GONDIM, S. M. G. Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. **O & S – Organizações & Sociedade**, 23(78), p. 438-459. doi: 10.1590/1984-92307856, 2016.

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

REEXAME DO PARECER N. 37, DE 10 DE MAIO DE 2007. **Dispõe sobre o art. 52 da Lei n.º. 9.394/1996 e institui orientações para o seu atendimento, tendo em vista consulta do CRUB e da SESu/MEC**. Recuperado em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces121_07.pdf

RICHARD, P. J.; DEVINNEY, T. M.; YIP, G. S. & JOHNSON G. Measuring organizational performance: towards methodological best practices. **Journal of Management**, 35(3), p. 718-804, doi: 10.1177/0149206308330560, 2009.

RODRIGUES, A. & PERALTA, H. **Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores**. Lisboa. Recuperado em: http://renatocosta4.com.sapo.pt/consideracoes_avaliao_desempenho.pdf, 2008.

ROWE, D. E. O., BASTOS, A. V. B., & PINHO, A. P. M. Comprometimento e Entrincheiramento na Carreira: um Estudo de suas Influências no Esforço Instrucional do Docente do Ensino Superior. **RAC**, 15, 6, 973-992. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552011000600002>, 2011.

SEVERINO, A. J. Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades. **Avaliação**, 14(2), 253-266. Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2.pdf>, 2009.

TARDIF, M. 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, p. 5-24. Recuperado em: http://www.joinville.udesc.br/portal/professores/jurema/materiais/RBDE13_05_MAUICE_TARDIF.pdf, 2000.

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

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2005.

NOTAS

¹ Validades convergente e discriminante intramedida se referem respectivamente ao quanto os fatores da medida estão correlacionados pertencendo ao mesmo construto e o quanto se diferenciam entre si, medindo dimensões distintas do mesmo construto.

² 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).

³ O *parceling* é uma técnica de medição utilizada em abordagens multivariadas e caracteriza-se por agregar variáveis manifestas em parcelas (LITTLE *et al.*, 2002).

⁴ Os pesos de regressão padronizados apresentaram cargas fatoriais abaixo de 0,5 (MARÔCO, 2014).

⁵ Valores $\lambda \geq 0,5$.

⁶ Confiabilidade composta (Ap_ensino=0,79; Ap_pesquisa=0,84; Ap_extensão=0,84; Ap_gestão=0,88).

⁷ Variância extraída (Ap_ensino=0,56; Ap_pesquisa=0,64; Ap_extensão=0,63 e Ap_gestão=0,72).

⁸ 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: $r=0,253/r^2=0,064$.

⁹ $r = 0,552, p < 0,001$

¹⁰ $r = 0,757, p < 0,001$

¹¹ $r = 0,811, p < 0,001$

¹² $r = 0,722, p < 0,001$

¹³ $r = 0,811, p < 0,001$

¹⁴ $r = 0,757, p < 0,001$

¹⁵ $r = 0,722, p < 0,001$

¹⁶ $r = 0,552, p < 0,001$

¹⁷ $r = -0,027, p < 0,001$

¹⁸ $r = 0,22, p < 0,001$

¹⁹ ($\beta=0,720, SE=0,102, p < 0,001$).

²⁰ ($\beta=0,931, SE=0,082, p < 0,001$).

²¹ ($\beta=1,005, SE=0,079, p < 0,001$).

²² ($\beta=1,039, SE=0,097, p < 0,001$).

Submetido: 07/04/2017

Aprovado: 07/10/2017

Contato:

Universidade Federal da Bahia
Rua Barão de Jeremoabo, PAF 5, sala 308, Campus Ondina
Salvador | Bahia | Brasil
CEP 40.170-115