

## **Competências do Docente para o Ensino e a Pesquisa na Perspectiva da Sustentabilidade Profissional**

**CARLA MARIA HOLANDA DE LIMA FAÇANHA**  
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)  
carlamariahollanda@gmail.com

**MONICA MOTA TASSIGNY**  
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)  
monica.tass@gmail.com

**FABIANA PINTO DE ALMEIDA BIZARRIA**  
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA (UNIFOR)  
bianapsq@hotmail.com

**MARCOS ANTONIO MARTINS LIMA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)  
marcos.a.lima@terra.com.br

# COMPETÊNCIAS DO DOCENTE PARA O ENSINO E A PESQUISA NA PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE PROFISSIONAL

## 1 INTRODUÇÃO

O trabalho do professor universitário tem sido alvo de importantes debates nas últimas décadas (NASSIF; HANASHIRO; TOREES, 2010; VALENTE; VIANA, 2011). Pesquisas sobre qualidade do Ensino Superior indicam que o desempenho docente é reflexo de processos formativos, envolvendo o desenvolvimento de competências para atender demandas do mercado, que se revela cada vez mais seletivo (MEDEIROS, 2007, FERREIRA, 2015).

O cenário competitivo das organizações impõe às Instituições de Ensino Superior (IEs), a necessidade de um posicionamento estratégico e, com isso, adaptações na estrutura organizacional, pessoal, métodos, técnicas e materiais (KNOWLES, 1980). Nessa lógica, fala-se que esses profissionais precisam adaptar-se às mudanças contextuais de um mundo globalizado (MICHAUX, 2011; SEVERINO, 2013).

Variedade de formas de ensino, por exemplo, exige que o docente exerça um papel multidimensional, quando ensino, pesquisa e extensão agregam-se à formação internacionalizada, com ampliação de parcerias educacionais e consideração à diversidade cultural (NASSIF; HANASHIRO 2005; TEICHLER, 2004; GUITEL, 2006; BESHARA, 2016; BRACKMANN, 2013; SOUZA, 2010). Além disso, avanços nas Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações (TDIC) acrescentam desafios inerentes à novas concepções educativas (NIVALA, 2009), e a demanda por produção acadêmica com foco em *rankings* nacionais e internacionais impõe *status* competitivo ao seu exercício (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009), o que reflete em competências diferenciadas.

Surge, então, a ideia de que competências docentes precisam ser sustentáveis, ou seja, flexíveis, adaptáveis e estratégicas, compatíveis com as demandas de um mercado de trabalho em contínua mudança (ALMEIDA, 2008; VEIGA, 2011). Competências estas requisitadas na reformulação de projetos político-pedagógicos, situando preocupações dos próprios docentes em relação à carreira, bem como em atenção à exigências normativas (CAMPOS; SILVA; CICILLINI, 2015). Com isso, novos conhecimentos, novas habilidades e atitudes podem repercutir em uma maior sustentabilidade profissional.

Em análise, competências sustentáveis alinham-se à demandas do mercado de trabalho, embora este também seja pensando no desenho dos cursos, o que é suscitado quando a leitura de mercado é promovida por profissionais críticos e flexíveis (VALENTE; VIANA 2011). Tanto no âmbito da docência, como na formação que esta propicia, esses aspectos se tornam elementares à defesa da ideia de “sustentabilidade”.

Pesquisas que abordam a docência como profissão ainda dão ênfase ao processo de ensino-aprendizagem, como o estudo de Nassif e Hanashiro (2005), ou, ainda, em interação com a atuação em pesquisa, como o de Pereira (2007). A extensão tem emergido nesse campo de estudo, particularmente por meio de experiências de projetos extensionistas, a exemplo do que se apresenta nas coletâneas de Addor e Lianza (2015), Addor e Henriques (2015) e Addor (2015), fruto de atividades do Núcleo de Solidariedade Técnica (Soltec), vinculado ao Departamento de Engenharia Industrial da Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tais experiências, contudo, se apresentam em processo de elaboração-reflexão, sem delimitação de suas atividades por meio de competências docentes específicas.

As pesquisas de Almeida (2008), Lima (2003) e Moura e Soares (2009), tratam da relação entre sustentabilidade e profissão, porém, sem avançar a discussão para o docente. Assim, considera-se necessário inserir essa discussão, quando a formação desse profissional envolve não apenas a situação em que ele terá que formar profissionais para o mercado de trabalho, mas ele próprio a se considerar inserido nesse contexto.

Com esse argumento, questiona-se sobre quais dimensões definem competências do docente do Ensino Superior no contexto da sua sustentabilidade profissional? Para tanto, objetiva-se dimensionar competências do docente para o ensino e a pesquisa e compreendê-las à luz de demandas profissionais da atualidade.

Nesse sentido, parte-se do estudo de Pereira (2007) que aborda competências do docente relacionadas ao ensino e à pesquisa. O instrumento do autor é adaptado e aplicado à fim de verificar as dimensões emergentes (associando ensino e pesquisa), com base em Análise Fatorial Exploratória (AFE) e Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Com esse estudo, parte-se para a compreensão dessas dimensões com suporte em entrevistas semiestruturadas, junto à docentes gestores de uma Instituição de Ensino Superior. As dimensões identificadas, então, são associadas às entrevistas no âmbito de uma discussão sobre competências sustentáveis do profissional docente.

## **2 COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR**

As organizações se encontram em constante competitividade e, por isso, atentas à novos aprendizados e novas estratégias para maximizar as possibilidades de sobrevivência (FLEURY; FLEURY, 2001, 2004). Nesse contexto, a competência se torna condição necessária para lidar com o contexto globalizado, complexo e competitivo (NASSIF; HANASHIRO, 2005), sendo ela definida em duas abordagens: as Competências Individuais (McCLELLAND, 1973) e as Competências da organização (HAMEL; PRAHALAD, 1995; RUAS; 2005).

Competências individuais são vistas como essenciais, situam a adaptabilidade do homem em diferentes contextos e, por serem particulares, são menos passíveis de disseminação (PRAHALAD; HAMEL, 1990). No âmbito dessas, têm-se o saber agir, que implica mobilizar, integrar, se responsabilizar, características pessoais que agregam valor à organização à sociedade e ao indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001, 2004; ZARIFIAN, 2001). Competências organizacionais, por sua vez, envolvem o saber-fazer coletivo, uma articulação de recursos organizacionais (pessoas, tecnologia, estrutura de gestão) (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Na leitura de Bonfim (2012), inicialmente, acreditava-se que sobre as competências individuais se desenvolviam na interação do homem com a sociedade, e as organizacionais seriam aquelas necessárias para o exercício da função. Com o avanço dos estudos, as competências passaram a ser analisadas em conjunto, quando as individuais são mais contextualizadas às organizações, posto que os conhecimentos adquiridos só apresentam *status* de competência se ocorrer compartilhamento, em rede, em processo de comunicação (FLEURY; FLEURY, 2001, 2004, DUTRA, 2004); e as organizacionais passam a considerar os conhecimentos particulares dos membros, dinamizados na integração e transferência de competências individuais referidas ao contexto profissional (LE BOTEERF, 2003).

Nessa lógica, competência individuais e organizacionais fazem parte de um *continuum*, quando a transformação de uma e de outra depende da dinâmica entre indivíduos e organizações (PERRENOUD, 2000). De forma genérica, então, associa-se a ideia de competência à capacidade de apreciar e resolver problemas dentro de um contexto (BOOG, 1991).

No âmbito educacional, as competências envolvem não apenas um saber-fazer, mais avança para um saber-fazer-transmitir, referenciado em estratégias pedagógicas resolutivas (LE BOTERF, 2003). Além do ato de ensinar, outras atividades cercam esse profissional, seja no âmbito da pesquisa, da extensão, seja no âmbito da gestão (PERRENOUD, 2000; PEREIRA, 2007; BRASIL, 2009).

As competências docentes acabam por centrar esforços no “ensinar”, sendo outras

atividades situadas numa discussão complementar, como observa-se em Masetto (2003) e Perrenoud (2000) e Freire (1997). Especificamente a competência pedagógica é definida por Masetto (2003) em três dimensões: domínio de uma área de conhecimento (saber teórico-prático adquirido na formação e exercício profissional); domínio pedagógico (essencial, mas visto como fragilizado pelo fato do pouco investimento na área); e o exercício da dimensão política (como cidadão, o compromisso com a sociedade).

Apesar de Perrenoud (2000) pesquisar a docência nos ensinos médio e fundamental, compreende-se implicação das competências que define para a formação superior, no caso: planejar e aplicar experiências de aprendizagem; administrar o desenvolvimento das aprendizagens; criar e fazer surgir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos na construção da aprendizagem; trabalhar em conjunto com outros docentes e alunos; participar da administração da escolar; utilizar novas tecnologias; enfrentar as questões éticas da profissão; e buscar seu próprio aperfeiçoamento profissional. Freire (1997), por sua vez, fala que o exercício da docência precisa de método, pesquisa ética e criatividade, com postura de humildade, bom senso, alegria e esperança.

As competências do docente universitário na concepção de Nassif e Hanashimiro (2005) envolvem a dimensões técnica, com a competência didática e teórica; a interpessoal, com a comunicacional e motivacional; a intelectual, com a busca de novos conhecimentos; social, com a ética e o comportamento equilibrado; a dimensão metódica e participativa, com as respectivas competências relacionadas à preparação de aula e feedback dos trabalhos realizados; e flexibilidade, iniciativa e ação.

Outras competências são introduzidas ao rol, como, por exemplo, as que envolvem conhecimento (UBEDA, 2003), criatividade (DUDZIAK, 2003; UBEDA, 2003), ética, visão sistêmica, liderança trabalho em equipe (UBEDA, 2003), empatia (LEITE FILHO; MARTINS, 2006), flexibilidade (DUDZIAK, 2003; UBEDA, 2003) e proatividade (DUDZIAK, 2003).

No que se refere à pesquisa, as normativas indiquem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na leitura de Pereira (2007) essas relações podem, de fato, ser integradas, o que é mais perceptível ao nível da pós-graduação, mas, também, dissociadas, quando o docente envolve-se exclusivamente com o ato de ensinar. O relacionamento entre ensino e pesquisa consiste mais em um desejo da academia do que, de fato, uma realidade (CAMPOS; SILVA; CICILLINI, 2015). Considerando as tensões nas demandas que esse relacionamento impõe, tanto o docente, como a cultura organizacional, ou mesmo interesses políticos interferem nesse contexto (HEALEY, 2005).

Como exemplo, têm-se a Conferência Mundial de Educação Superior, ocorrida em 1998, que introduz quatro recomendações às IEs: variedade de serviços à sociedade; a multidimensionalidade da docência, com o foco em pesquisa e extensão; a internacionalização; e o avanços das TDIC (NASSIF; HANASHIRO, 2005; NIVALA, 2009). A essas recomendações somam-se intensos movimentos de reforma em debate nas décadas de 1980 e 1990 que impactam na demanda pela ampliação do acesso à Educação Superior para as classes menos favorecidas (AROCENA; SUTZ, 2005).

Tanto a democratização do acesso percebida nas décadas seguintes, como a abertura à novas culturas por meio da experiência com a internacionalização, exigem novas capacidades comunicacionais por parte do docente que, agora, além de “ensinar” deve, cada vez mais, preocupar-se com o “como ensinar” diante da diversidade cultural (BESHARA, 2016; BRACKMANN, 2013; SOUZA, 2010). Com a Educação a Distância, os desafios se intensificam, haja vista a interação discente-docente mediada pela tecnologia, sendo esta, muitas vezes, apreendida durante o processo, ou seja, sem que se tenha formação prévia (NIVALA, 2009; JOLY; SILVA; ALMEIDA 2012).

Diante desse contexto, têm-se que a formação tradicional de professores, como um

processo de transmissão de conhecimentos científicos e culturais, centrada no domínio de conceitos e estrutura de assuntos, em que é especialista, não mais se mostra satisfatória para o exercício da função (MARLI, 2010). Além dos aspectos pedagógicos, outros elementos são somados à ideia de competência docente, por meio de novas concepções de desempenho, efetividade, utilização de novos recursos, capacidade de realizar determinada atividade em função de um contexto organizacional, inclusão da relação trabalhador/e trabalho com enfoque mais social (MOURA; SOARES, 2009).

Na leitura de Moura e Soares (2009) e Duarte (2004), por exemplo, essas competências passam a ser sustentáveis se mais flexíveis, estratégicas, adaptáveis e compatíveis com demandas do mercado. Nessa concepção, ser sustentável é ser empregável, posto que a empregabilidade amplia as oportunidades em diferentes contextos socioeconômicos, por exemplo. Ser sustentável, ainda, envolve elo com a sociedade, assumindo postura crítico-política; meio ambiente, diante da consciência ecológica e atitude de proteção dos recursos naturais; com a economia, pela relação desta com a melhoria de condições sociais em respeito ao meio ambiente.

Ao docente no Ensino Superior, então, compete competências menos cristalizadas em conhecimentos adquiridos, mas conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas à inovação e a cooperação, sendo esta elementar à ideia de conhecimento compartilhado (ALMEIDA, 2008), e à construção coletivas de alternativas superadoras de problemas que emergem na atividade profissional (REBELO; PESSOA; BARREIRA, 2010). Aprender e criar coletivamente, em contextos de mudanças, tornam-se prerrogativas essenciais à ideia de competência docentes sustentáveis (LIMA, 2003).

Traduzindo esses argumentos para o campo da gestão, têm-se que a ideia de que competências sustentáveis mobilizam recursos internos à organização (Instituição de Ensino) na geração de valor (VASCONCELOS; CYRINO, 2000), sendo este associado à inovação (valor econômico, valor social, valor ambiental). Com isso, têm-se que competências sustentáveis geram vantagem competitiva sustentável para a instituição (PHAHALAD; HAMEL, 1990; BARNEY; HESTERLY, 2007). Quando se fala nesses termos no âmbito do Ensino Superior, pode-se supor, por exemplo vantagens competitivas no âmbito de obtenção de recursos para pesquisa, quando as IEs podem colocar-se como referência na produção de conhecimento favorável à melhoria das condições de vida.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa, registrada na Plataforma Brasil, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de vínculo dos autores, sob o parecer n. 1706.456, em atenção à Resolução CNS/MS 466/12 e diretrizes. A pesquisa possui duas etapas: uma quantitativa e uma qualitativa.

Com o objeto de dimensionar competências docentes, na primeira etapa, realizou-se pesquisa quantitativa junto à 213, de uma população aproximada de 1200 docentes, vinculados à uma Instituição de Ensino Superior privada, com *status* de Universidade. A instituição é composta por quatro centros de ciências, que se dividem em: Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro das Ciências da Comunicação e Gestão (CCG), Centro de Ciências Jurídicas (CCJ) e Centro de Ciências Tecnológicas (CCT).

Para tanto, utilizou-se o instrumento de Pereira (2007), com uma escala *likert* de 10 pontos. O autor desenvolveu duas escalas, uma para o ensino e outra para a pesquisa, cada uma com 25 itens. Adaptação do instrumento resultou em questionário único, associando ensino e pesquisa, computando 30 itens, que foi enviado aos docentes por e-mail (formulário do *Google Docs*). Como os respondentes apenas enviavam o formulário com o preenchimento de todos os itens, não identificou-se *missing values*.

O Quadro 1 reúne as competências desenvolvidas por Pereira (2007) e a distribuição de itens realizada para esta pesquisa.

Quadro 1 – Instrumento da pesquisa quantitativa

Competências		Itens da Escala
1	Domínio- Área de Conhecimento	1.Possuir sólidos conhecimentos nas áreas de pesquisa nas quais atua e das disciplinas ministradas. 2.Realizar pesquisas em áreas relacionadas com as disciplinas ministradas 3.Possuir relevante produção científica
	Didático- Pedagógica	4.Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos 6.Participar (ou já ter participado) de curso específico de metodologia científica e na área de didático - pedagógica
	Metodologia Científica	5.Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa
2	Relacionamento interpessoal	7.Estabelecer um relacionamento harmônico e saudável com seus diversos parceiros na pesquisa e alunos 8.Administrar de forma equilibrada os eventuais conflitos que possam surgir na relação com seus parceiros de pesquisa e com seus alunos
	Trabalho em equipe	9.Cooperar e obter cooperação de seus colegas nos grupos de pesquisa nos quais atua e de seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns
	Criatividade	10.Criar conceitos ou produtos inovadores nas atividades de pesquisa nas quais atua e na atividade de ensino
	Visão Sistêmica	11.Perceber a integração e a interdependência entre um assunto pesquisado e demais assuntos de interesse para a pesquisa entre um assunto ensinado e demais assuntos de um curso de graduação ou pós-graduação 12.Perceber o real impacto daquilo que se pesquisa sobre a ciência e/ou a sociedade como um todo e Refletir com seus alunos sobre a relação entre aquilo que estão aprendendo e aspectos globais da ciência e/ou da sociedade como um todo.
	Comunicação	13.Ouvir, processar e compreender as diferentes necessidades de seus parceiros de pesquisa, inclusive de seus orientados de mestrado e doutorado e dos alunos de graduação e fornecer feedback adequado 14.Expressar-se bem, em especial, de forma escrita e oral , de tal modo que possa ser facilmente compreendido pela comunidade científica de uma forma geral e pelos seus alunos
	Liderança	15.Incentivar seus colegas de pesquisa e alunos a atingirem ou superarem os objetivos individuais no seu processo de aprendizagem e organizacionais de produtividade científica estabelecidos 16.Influenciar os seus colegas de pesquisa em relação as suas responsabilidades pessoais no processo de produção científica e seus alunos em relação as suas responsabilidades pessoais no seu processo de aprendizagem
	Planejamento	17.Saber estabelecer objetivos, justificativa e metodologia de um projeto de pesquisa e Saber elaborar ementas e planos de curso de disciplinas de graduação e pós- graduação 18.Saber definir fontes de recursos humanos, físicos e financeiros de um projeto de pesquisa e Saber preparar material didático de apoio às atividades de um curso 19.Saber elaborar cronograma físico-financeiro de um projeto de pesquisa e Organizar a sequência lógica das atividades de cada aula lecionada
3	Comprometimento	20.Comprometer-se com a obtenção de resultados positivos nas atividades de pesquisa nas quais atua e com a obtenção de resultados positivos nas atividades de ensino sob a sua responsabilidade
	Ética	21.Demonstrar respeito por todos os alunos 22.Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos 23.Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas à divulgação de trabalhos científicos 24.Utilizar um critério único de avaliação para todos os seus alunos
	Proatividade	25.Ter a iniciativa pessoal de praticar ações concretas que contribuam para o aprimoramento do processo de pesquisa científica e do processo educacional de uma forma geral
	Empatia	26.Criar uma relação de confiança e harmonia com seus colegas de pesquisa e com os alunos que conduza a um maior grau de abertura deles para aceitar conselhos e sugestões 27.Colocar-se no lugar de um colega de pesquisa e do aluno para compreender o seu comportamento pessoal, visando poder auxiliá-lo a ser mais produtivo em suas pesquisas e no seu aprendizado
	Flexibilidade	28.Adaptar-se a novas situações quando necessário frente a novos desafios nos processos de ensino nos quais atua 29.Reavaliar os objetivos e metodologia de um processo de pesquisa em função de novos dados obtidos de referências bibliográficas e/ou novos resultados obtidos na pesquisa 30.Estar disposto a rever o processo de pesquisa quando confrontado com argumentações convincentes de seus pares ou parceiros de pesquisa e a rever o processo de ensino com base em resultados de avaliações efetuadas

Fonte: Adaptado de Pereira (2007)

Nota: Legenda 1 (Conhecimentos); 2 (Habilidades) e 3 (Atitudes)

Considerando que Pereira (2007), ao dimensionar as competências, fez uso de teorias e não avançou em análises que confirmassem a disposição os itens em relação à dimensões criadas, foram realizadas duas Análises Fatoriais. A primeira, exploratória, com suporte no *Statistical Package for the Social Sciences*, (SPSS), versão 22, objetivou identificar um conjunto reduzido de variáveis latentes (fatores ou constructos) que explicasse a estrutura correlacional observada entre um conjunto de itens, tendo em vista os resultados dos testes *Kaiser-Meyer-Okin* (KMO) e o de esfericidade de Bartlett, *Rotated Commponente Matrix*. Nesse caso, atende-se à recomendação de Hair et al. (2009) de, no mínimo, cinco vezes mais observações do que o número de variáveis e amostras maiores que 100 observações.

Sendo a AFE indicada quando não há informação prévia sobre a estrutura fatorial que pode explicar as correlações entre os itens (MARÔCO, 2014), nessa pesquisa, mesmo que

Pereira (2007) tenha sugerido o dimensionamento das competências, observou-se a possibilidade de algumas dimensões compartilharem de uma mesma estrutura correlacional e, por isso, optou-se iniciar pela AFE.

Com o resultado da AFE, realizou-se Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para confirmar padrões estruturais, com base no método *Partial Least Squares Path Modeling* (PLS-PM), sendo este possível sem a suposição de normalidade multivariada (HAIR Jr.; GABRIEL; PATEL, 2014), que, na leitura de Marôco (2014, p. 25) resulta da “ausência de pressupostos fortes sobre a forma de e sobre a multicolinearidade das variáveis nos modelos”. Para a análise, utilizou-se o *software* SmartPLS (versão 3.0).

Na perspectiva de compreender as dimensões (fatores) relativas às competências docentes em função das demandas profissionais da atualidade, realizou-se, na segunda etapa, entrevista semiestruturada com três docentes gestores de três áreas de atuação: ensino, pesquisa e extensão. As entrevistas foram gravadas, totalizando 1 hora e 51 minutos de áudio transcrito. Com a Análise de Conteúdo identificou-se relações de co-ocorrências, ou seja, “(...) relações entre os elementos da mensagem, (...) presenças simultâneas (co-ocorrências ou relação de associação)”. (BARDIN, 2011, p. 259-260). Nesse caso, busca-se as co-ocorrências em função das categorias operacionais da pesquisa (MINAYO, 2014), no caso, as dimensões identificadas na etapa quantitativa.

#### 4 RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA

O perfil dos respondentes apresentou as seguintes características: gênero feminino (55%); faixa etária entre 30 e 50 anos (62%); titulação de mestrado (56%) e doutorado (25%); experiência acima de 8 anos com docência (67%); regime de trabalho na categoria horista (49%), exercendo apenas a função de docência (60%), com atuação dos centros de CCG (19%), CCS (43%), CCT (22%), CCJ (12%); com ocupação nas áreas de ensino (35%), ensino e pesquisa (38%) e as áreas de ensino, pesquisa e extensão (17%).

Dois testes estatísticos indicam a viabilidade da AFE. O testes *Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy* (KMO), com valor de 0,926, representa valor superior à 0,70 (valor de referência), o que indica que a amostra possui correlações entre pares de variáveis que podem ser explicadas por outras variáveis (Fatores). Com o teste de esfericidade de *Barlett* (BTS), por sua vez, sugere-se a existência de relação suficiente entre os indicadores para aplicação da AF (BEZERRA, 2012). Nesse caso, a estatística qui-quadrado aproximada é de 4085,462, com 435 graus de liberdade, significativa ao nível de 0,000. Para que seja possível a AF, recomenda-se que o valor de *Sig.* (teste de significância) não ultrapasse 0,05 (BEZERRA, 2012). Com esses testes têm-se que a AFE é adequada à amostra, sendo o passo seguinte a determinação do número de fatores que serão extraídos (Tabela 1).

Tabela 1 – Determinação do total de Fatores

	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	12,707	42,358	42,358	12,707	42,358	42,358	4,206	14,019	14,019
2	2,028	6,760	49,118	2,028	6,760	49,118	3,976	13,255	27,274
3	1,689	5,629	54,747	1,689	5,629	54,747	3,527	11,756	39,030
4	1,501	5,004	59,751	1,501	5,004	59,751	3,080	10,268	49,298
5	1,188	3,962	63,713	1,188	3,962	63,713	2,655	8,850	58,148
6	1,056	3,519	67,232	1,056	3,519	67,232	2,475	8,249	66,397
7	1,027	3,424	70,655	1,027	3,424	70,655	1,277	4,258	70,655
8	,819	2,729	73,385						

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Nota 1: A tabela continua até a linha 30, sendo subtraída a partir da linha nove em função do espaço

Nota 2: Extração pelo componente principal, tipo de rotação ortogonal pelo método *Varimax*

Nota 3: Nível de significância utilizada é de 5% (0,05)

Sob o critério da raiz latente, apenas fatores que têm raízes latentes (ou autovalores) acima de 1,0 são considerados significantes (HAIR Jr. et al. 2009; MALHOTRA, 2012). Com isso, a Tabela 1 indica a existência de sete fatores a explicar as variáveis do instrumento, com 70,65% da variância explicada, acima do percentual de 60%, como sugere Hair Jr. et al. (2009).

Ainda em relação à AFE, a Tabela 2 apresenta a matriz rotacional, quando se estabeleceu o valor de 0,40 como carga fatorial significativa para classificar a distribuição das variáveis entre os fatores, seguindo recomendação de Hair Jr. et al. (2009). Por meio da matriz, pode-se verificar a relação entre variáveis e fatores. Há que se notar que há variáveis com mais de uma carga fatorial relevante, no caso, as variáveis Q15, Q8, e Q13.

Tabela 2 - Matriz rotacionada dos componentes dos fatores

	Rotated Component Matrix*						
	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
Q30	,793						
Q28	,777						
Q27	,768						
Q29	,747						
Q26	,590						
Q25	,423						
Q18		,720					
Q16		,651					
Q19		,606					
Q17		,603					
Q20		,597					
Q15		,570	,521				
Q12		,442					
Q4			,704				
Q7			,663				
Q6			,589				
Q14			,516				
Q2				,777			
Q1				,766			
Q3				,615			
Q5				,591			
Q23					,774		
Q21					,722		
Q22					,674		
Q10						,736	
Q9						,707	
Q8					,463	,539	
Q11						,482	
Q13		,453				,458	
Q24							,909

Nota 1: Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.a

Nota 2: As variáveis Q30, Q18, Q4, Q2, Q23, Q10 são as que possuem maiores cargas fatoriais.

Nota 3: Adotou-se o critério *suppress small coefficients-absolute value below 0,4*.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A Tabela 3 informa o *Alfa de Cronbach*, ferramenta estatística que quantifica, numa escala de 0 a 1, a confiabilidade de um questionário, sendo o *alfa* é entre 0,70 e 0,90 o valor de referência (HAIR et al., 2009). Optou-se por analisar a confiabilidade de cada fator, e, nesse caso, optou-se por excluir o item 24, considerando sua vinculação única a um fator e, também, leitura de que este item, conceitualmente, não se aproxima dos demais fatores. Assim, seis fatores apresentam confiabilidade de acordo com os valores *alfa*.

Tabela 3 – Teste de confiabilidade

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	N. of Items	
,880	6	Fator 1
,894	7	Fator 2
,792	4	Fator 3
,778	4	Fator 4
,765	3	Fator 5
,829	5	Fator 6

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Nota: Com a exclusão do item 24, a escala resultante é composta por 29 itens.



Antes de apreciar os fatores em função de seus itens, na perspectiva de designar significado (rótulo) à configuração de cada fator, inclusive considerando que as cargas mais altas devem possuir preponderância nessa significação (HAIR et al. 2009), optou-se por realizar Análise Fatorial Confirmatória (AFC), a fim de obter padrão de validade e confiabilidade à escala por meio da técnica de mínimos quadrados parciais.

Para a avaliação do modelo de mensuração, recomenda-se a análise da Validade Convergente, obtida pela (*Average Variance Extracted* – AVEs), sob o critério de Fornell e Larcker (1981). Pela Tabela 4, observa-se que todas as variáveis latentes possuem níveis de AVE acima de recomendado (AVE > 0,50). Da mesma forma, constata-se que a Consistência interna (*alpha de Cronbach*) ( $\alpha > 0,7$ ) e a Confiabilidade Composta (*Reliability composite*) ( $0,7 < CC < 0,95$ ), assumem valores acima da referência do primeiro caso, e dentro do esperado, no segundo (HAIR Jr. et al., 2014).

Tabela 1 – Matriz de correlações entre as Variáveis Latentes

	Fator1	Fator2	Fator3	Fator4	Fator5	Fator6
<b>Fator1</b>	<b>0,802</b>					
<b>Fator2</b>	0,729	<b>0,787</b>				
<b>Fator3</b>	0,596	0,743	<b>0,800</b>			
<b>Fator4</b>	0,459	0,624	0,608	<b>0,785</b>		
<b>Fator5</b>	0,552	0,551	0,502	0,393	<b>0,839</b>	
<b>Fator6</b>	0,647	0,743	0,719	0,567	0,596	<b>0,780</b>
Alfa	0,889	0,897	0,812	0,794	0,789	0,840
AVE	0,644	0,619	0,639	0,616	0,704	0,609
CC	0,915	0,919	0,876	0,865	0,876	0,886

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Legenda: Alfa: *Cronbach's Alpha*; AVE: *Average Variance Extracted*; CC: *Composite Reliability*

Nota 1: Valores em negrito na diagonal são a raiz quadrada da variância média extraída (AVE)

Também na Tabela 4 constam as raízes quadradas das AVEs, que devem ser maiores que as correlações entre os *constructos* ( $\sqrt{\text{AVE}} > \text{correlações de Pearson}$  entre os construtos) (FORNELL; LARCKER, 1981), indicando, portanto, que há Validade Discriminante dos constructos do modelo de mensuração. A Tabela 5, por sua vez, informa a Validade Discriminante dos indicadores.

Tabela 5 –Validade Discriminante dos indicadores (ou itens)

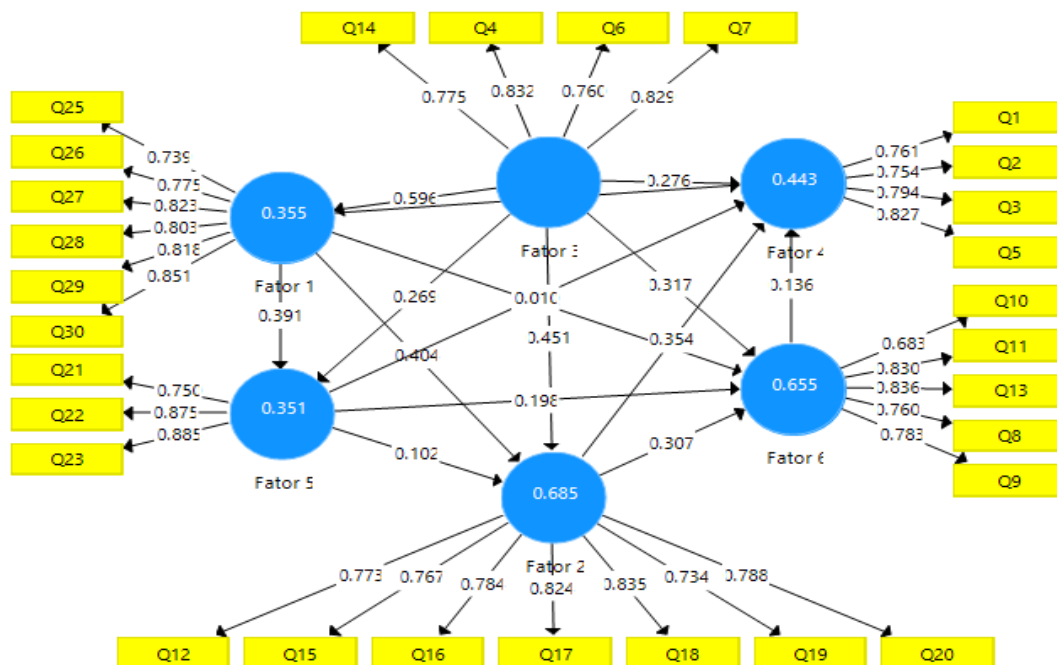
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
<b>Q25</b>	<b>0,739</b>	0,638	0,553	0,558	0,511	0,516
<b>Q26</b>	<b>0,775</b>	0,617	0,429	0,340	0,449	0,561
<b>Q27</b>	<b>0,823</b>	0,594	0,454	0,255	0,341	0,528
<b>Q28</b>	<b>0,803</b>	0,463	0,420	0,251	0,418	0,458
<b>Q29</b>	<b>0,818</b>	0,582	0,470	0,407	0,434	0,458
<b>Q30</b>	<b>0,851</b>	0,577	0,510	0,341	0,471	0,573
<b>Q12</b>	0,584	<b>0,773</b>	0,645	0,512	0,383	0,697
<b>Q15</b>	0,621	<b>0,767</b>	0,647	0,390	0,372	0,541
<b>Q16</b>	0,558	<b>0,784</b>	0,562	0,398	0,337	0,543
<b>Q17</b>	0,587	<b>0,824</b>	0,639	0,547	0,477	0,592
<b>Q18</b>	0,579	<b>0,835</b>	0,572	0,483	0,431	0,594
<b>Q19</b>	0,522	<b>0,734</b>	0,469	0,531	0,528	0,512
<b>Q20</b>	0,559	<b>0,788</b>	0,542	0,561	0,504	0,591
<b>Q14</b>	0,398	0,619	<b>0,775</b>	0,516	0,470	0,598
<b>Q4</b>	0,451	0,562	<b>0,832</b>	0,511	0,351	0,542
<b>Q6</b>	0,457	0,585	<b>0,760</b>	0,444	0,308	0,483
<b>Q7</b>	0,589	0,607	<b>0,829</b>	0,471	0,459	0,660
<b>Q1</b>	0,298	0,433	0,407	<b>0,761</b>	0,337	0,378
<b>Q2</b>	0,368	0,410	0,370	<b>0,754</b>	0,296	0,430
<b>Q3</b>	0,317	0,516	0,471	<b>0,794</b>	0,225	0,416
<b>Q5</b>	0,442	0,570	0,613	<b>0,827</b>	0,371	0,534
<b>Q21</b>	0,319	0,388	0,453	0,220	<b>0,750</b>	0,443
<b>Q22</b>	0,524	0,531	0,420	0,432	<b>0,875</b>	0,557
<b>Q23</b>	0,520	0,453	0,403	0,311	<b>0,885</b>	0,490
<b>Q10</b>	0,303	0,433	0,395	0,375	0,321	<b>0,683</b>
<b>Q11</b>	0,655	0,716	0,656	0,557	0,423	<b>0,830</b>
<b>Q13</b>	0,577	0,719	0,642	0,490	0,522	<b>0,836</b>
<b>Q8</b>	0,439	0,444	0,572	0,356	0,550	<b>0,760</b>
<b>Q9</b>	0,473	0,506	0,486	0,391	0,503	<b>0,783</b>

Nota: As cargas dos indicadores nos *constructos* devem ser maiores que as cargas dos mesmos indicadores nos outros *constructos*

Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Avaliou-se, também, as cargas fatoriais do modelo de análise (Figura 3). Todos os indicadores foram mantidos no modelo estrutural, considerando as cargas acima de 0,7.

Figura 3 - Cargas Fatoriais do Modelo Mensuração.



Fonte: Dados da Pesquisa (2017)

Nota: Apenas o indicador Q10 apresenta carga abaixo de 0,7, embora, sendo o valor muito próximo (0,68), optou-se por mantê-lo no modelo.

## 5 DISCUSSÃO: dimensionamento das competências

Com o dimensionamento resultante da AFE e da AFC têm-se a possibilidade de definir cada fator. O Fator 1, concebido como “Flexibilidade” reúne itens relativos à flexibilidade, à empatia e à proatividade. Considera-se a flexibilidade como a abertura à contextos diversos e à diferentes posturas, opiniões e ações, o que reflete, também, na capacidade de empatia, no caso, na busca de compreender a posição do outro. Embora a proatividade seja inserida nesse fator, ele possui menor carga fatorial, e, com isso, uma menor relação com a dimensão. De todo modo, a flexibilidade e a empatia, definidas por Pereira (2007) como atitudes, envolve proatividade. O Fator “Flexibilidade” responde por 14,01% da variância explicada, sendo a disposição à diferentes argumentos o item (Q30) que melhor representa o fator.

Com o Fator “Flexibilidade”, confere-se a principal competência atribuída ao docente em pesquisas como as de Moura e Soares (2009), Duarte (2004) e Valente e Viana (2011), no que tange ao contexto social marcado por um mercado efêmero e que impõe a necessidade de constante formação, o que imprime a ideia de um conhecimento sempre em processo. Além disso, a empatia como uma atitude de flexibilidade à posição do outro assume especial relevo, diante da democratização do acesso ao Ensino Superior e à internacionalização, considerando a diversidade cultural que isso implica (NASSIF; HANASHIRO 2005; TEICHLER, 2004; GUITEL, 2006; BESHARA, 2016; BRACKMANN, 2013; SOUZA, 2010). Nesse caso, abertura à mudanças, à novos conhecimentos, ao saber do outro (tanto do colega docente, como dos discentes), associado à proatividade situam novas demandas ao profissional docente.

O Fator 2 “Gestão de Tarefas”, com 13,25% da variância explicada, abrange itens de planejamento, liderança e visão sistêmica. A definição surge da ideia principal associada ao item (Q18) que melhor representa o fator, no caso o saber-fazer as atividades cotidianas do profissional. A “Gestão de Tarefas” define atenção ao que Pereira (2007) e Brasil (2009) ressaltam: a docência exige gestão, não apenas a gestão acadêmica (gestão de cursos, de departamentos, institutos etc.), mas a própria gestão das suas atividades inerentes. Com isso, o Fator situa a discussão de Gramigna (2004), que defende a capacidade de gestão na perspectiva do sucesso, haja vista a importância dessa habilidade para contornar situações complexas, em contextos mutáveis.

O Fator 3 “Domínio Didático-Pedagógico”, possui a terceira maior variância explicada, no caso, 11,75%. Integram esse Fator o domínio do conhecimento, associado à um relacionamento interpessoal saudável, à formação metodológica e à capacidade comunicativa do docente. Nesse caso, o Fator 3 envolve três componentes, conhecimento (conteúdo e metodologia), e habilidades de relacionamento e de comunicação. Com essa configuração, têm-se que o conhecimento ainda é o aspecto preponderante, representando o principal item associado ao Fator, mas agrega habilidades necessárias à construção do conhecimento pelo discente, no caso, o saber-ensinar mediado por uma relação docente-aluno propícia, o que converge com os achados de Nassif (2005) e de Marli (2010), por exemplo.

O Fator 4, “Domínio em pesquisa”, confere itens no âmbito do conhecimento em pesquisa. Curiosamente, esse Fator emerge da AFE e AFC como separado do Fator 3, representando 10,26% da variância explicada. Mesmo diante do discurso da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, estas, em conjunto, trazem desafios adicionais à profissão, em função do volume de demandas (CAMPOS; SILVA; CICILLINI, 2015). Têm-se, neste fator, o conhecimento para a pesquisa como específica, o que associa-se ao contexto acadêmico cada vez mais voltado à produtividade, quando a excelência do ensino é conferida com base na participação em *rankings* de publicação (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009).

O Fator 5, “Comportamento Ético”, responde por 8,85% da variância explicada. Estão envolvidos nesse Fator o compromisso ético diante da produção científica, item (Q23) de maior representatividade, postura ética com discentes e com os recursos públicos. De forma geral, o conteúdo ético do fator associa-se à postura de responsabilidade desse profissional diante da sua atuação, incluindo o impacto desta na sociedade, o que reflete no argumento de Masetto (2003) no que tange à importância da atitude ética/política do docente.

Por fim, o Fator 6, “Inovação e Cooperação”, apresenta 4,2% da variância explicada. Reúne habilidades no que tange à inovação (item com maior representatividade-Q10) em sintonia com a cooperação, a mediação de conflitos e abertura ao diálogo. Com isso, o Fator agrega aspectos convergentes ao que Almeida (2008) argumenta, no caso, em contextos de mudanças, em que o conhecimento é efêmero, há que se apostar na cooperação na construção de conhecimentos. Nesse caso, o compartilhar e construir coletivamente assume relevo diante de novas ideias, novas propostas de resolução de problemas.

O Quadro 2 resume a dimensionalidade das competências para o ensino e a pesquisa, sugeridas pelo presente estudo. O Tipo de competência situa como cada nova dimensão assumida se comporta em relação à conhecimentos, habilidades e atitudes definidas por Pereira (2007).

Quadro 2- Competências para o ensino e a pesquisa

Competências	Concepção	Tipo de Competência
Flexibilidade	Ser flexível envolve a atitude do docente diante do contexto social e organização que impõe mudanças constantes. Com isso, conseguir adaptar-se, apontar soluções e manter-se em processo de contínua exige	Atitudes

	flexibilidade desse profissional. Ao mesmo tempo, para ser flexível com outros (colegas de trabalho e discentes, por exemplo) a empatia releva-se essencial, principalmente quando o acesso às Instituições de Ensino Superior é mais democratizado e internacionalizado.	
Comportamento Ético	O compromisso com a atuação profissional e o impacto desta na sociedade manifesta-se na competência ética. Nesta o docente coloca-se atento às consequências de suas ações no âmbito da responsabilidade ante ao discente, à produção acadêmica e aos recursos públicos.	
Gestão de Tarefas	Ser capaz de gerir tarefas corresponde à habilidade em planejar atividades, ao mesmo tempo que se consegue liderar projetos, ações coletivas, com suporte em visão sistêmica. Assim, além do ensino, da pesquisa e da extensão, o docente é, cada vez mais, convocado à ter habilidades de gestão, para, inclusive, equacionar as múltiplas demandas de essas áreas exige desse profissional.	Habilidades
Inovação e Cooperação	Inovar e cooperar refletem a necessidade de transformar constantemente conhecimentos na perspectiva da resolutividade. Assim, o compartilhar tanto facilita o fluxo de ideias, como estas, coletivamente, apontam para propostas inovadoras.	
Domínio Didático-Pedagógico	Ter domínio de conhecimentos e habilidades interpessoais e comunicacionais permitem ao docente exercer a competência didático-pedagógica. Nesta, têm-se, nesse caso, o processo do saber-ensinar-aprender, quando a competência se completa com aprendizado do aluno.	Conhecimento /habilidades
Domínio em Pesquisa	Ter conhecimento para a pesquisa é competência do docente associada à demanda por produção acadêmica, intensificada nos últimos anos em função da relação rankings-excelência-recursos-sucesso	Conhecimento

Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

## 6 DISCUSSÃO: Competências Sustentáveis do docentes para o ensino e a pesquisa

Com a Análise de Conteúdo das entrevistas foi possível identificar alguns segmentos de texto referentes a cada competência dimensionada na pesquisa. Como as questões foram levantadas na perspectiva da sustentabilidade profissional, as cocorrências exemplificaram relações entre as competências e as demandas atuais para o docente. O Quadro 3 ilustra os trechos selecionados

Quadro 3 – Trechos selecionados das entrevistas

<b>Flexibilidade</b>	<b>Domínio em Pesquisa</b>
<p>Para que você possa garantir a sustentabilidade da sua profissão, você tem que estar em consonância com as necessidades da sociedade (E1)</p> <p>(...) no sentido da sustentabilidade (...) uma certa readaptação, reorganização e reinvenção aos desafios que o contexto lhe impõe. (E2)</p> <p>O profissional docente sustentável seria aquele que seria capaz de atender as exigências desse contexto educacional atual (E2)</p> <p>(...) a aproximação dessa função docente com essas necessidades do mercado tem mesclado o papel docente com o papel profissional (E2)</p> <p>(...) poder reflexivo, visão complexa, diálogos, escuta atenta (E2)</p>	<p>(...) a pesquisa deve ser o centro, o eixo principal (...) é na pesquisa que o professor cria novas formas de ensino, de metodologias (...) na pesquisa você vivencia aquele conhecimento. Então na hora que você vivencia, você internaliza muito mais (E1)</p> <p>Existe a profissão pesquisador e a profissão instrutor (...)</p> <p>Nem todo professor das universidades ensinam e obviamente, nem todos os professores e na grande maioria não atuam na pesquisa. (E2)</p> <p>O MEC está mais voltado para (...) a pós graduação e particularmente no estrito senso (...)</p> <p>A usina de produção acadêmica se encontra inserida na pós graduação e stricto senso (E2)</p> <p>A postura do professor pesquisador está quando eu pego um assunto e digo assim: Analise esse artigo aqui. O que esse artigo pode está errado? Não professor esse é uma artigo seu. Mas vamos criar uma análise critica , vamos atrás da literatura, o que contradiz a esse artigo ? O que que nega esse artigo? Isso é ciência, você a parti dai criar um novo conhecimento (E2)</p>
<b>Comportamento ético</b>	<b>Domínio Didático-Pedagógico</b>

(...) com um mínimo dano possível ao meio ambiente e no ambiente corporativo, institucional ou acadêmico, por exemplo, usando os recursos da forma mais eficiente, da forma mais adequada, com o menor dano possível, inclusive a ecologia institucional (E2) (...) O professor que eu vou lembrar é aquele que trouxe outros referenciais, trouxe atividades de extensão e de responsabilidade social, discutiu política, discutiu cultura, levou o aluno para outros espaços e essa é uma competência muito difícil de alcançar (E2)	(...) aula, aula, aula, aula, ele é enxotado, por que o aluno não quer mais isso, ele não espera só isso (E2) O aluno quer contribuir, ele quer participar, quer interagir e é isso que se o professor não cria mecanismo, método, não muda a abordagem para criar essa espaço (...) (E2) (...) o que é muito exigido na prática docente é a vivência no mercado, hoje não se quer mais o professor doutor de aula (...) mas será que não é um pouco impossível, ele ser o docente e ao mesmo tempo está no mercado e conciliar ? (E3)
<b>Gestão de Tarefas</b>	<b>Inovação e Cooperação</b>
Eu tenho que resolver as questões educacionais da melhor forma possível (E2) (...) a docência hoje, você trabalha a docência em um escopo muito grande de ações (E2) (...) gestão, eu sou um gestor, por que o meu desenvolvimento docente não incorpora programas de desenvolvimento gerencial? como gestor, é uma função docente, eu sou um gestor acadêmico, essencial (E2)	(...) inovação é extremamente importante, pra que você crie coisas novas, não seja simplesmente um replicador do conhecimento, e sim, você gere novos conhecimentos. Então, acho que, para você atender às necessidades, porque o próprio termo diz, inovação é o quê? É você atender a uma necessidade que até então não estava sendo atendida (E1) (...) O docente do século XXI não é o cara que sabe muito, (...) ele não faz isso sozinho (E2).

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Pelo quadro 3 identifica-se que a sustentabilidade da profissão associa-se à demandas da sociedade, particularmente do mercado de trabalho. Esta visão é a que sustenta essa pesquisa, situada nos argumentos de Moura e Soares (2009), Duarte (2004) e Almeida (2008), por exemplo. A flexibilidade envolve a adaptação do docente às demandas mercadológicas, quando a capacidade reflexiva, o coloca ativo da reinvenção de suas atividades.

O comportamento ético surge associado ao compromisso com o meio ambiente e com a instituição, sendo o conteúdo político projetado como uma competência rara, embora sendo intensamente valorizada. No que tange à gestão de tarefas, as citações envolvem o aporte de ações que esse profissional vem assumindo com o tempo e mesmo a gestão acadêmica de cursos, departamentos etc. A gestão é lembrada como componente essencial, embora a formação para essa função ainda seja negligenciada na concepção dessa profissão, o que aponta importante desafio à sustentabilidade dessa competência.

A Inovação e a Cooperação são requisitados à formação de novos conhecimentos em função de necessidades emergentes, ao passo que nessa construção o docente é convocado à construir coletivamente. No âmbito do domínio didático-pedagógico, têm-se que o ato de “ensinar” não mais atende às necessidades dos discentes, ao passo que estes buscam, cada vez mais, interagir, o que exige a mobilização de outras competências, no caso, a própria capacidade de interação e comunicação do docente.

No que diz respeito à pesquisa, há ênfase no fato dela “dever ser” o centro da atuação docente. No entanto, têm-se, ainda, distância entre o ensino e a pesquisa, ao passo que se constitui dois tipos de profissionais, o docente instrutor e o docente pesquisador. Nesta concepção, aquele que envolve-se com a pesquisa acaba recebendo importante incentivo em função de políticas voltadas para a produção científica e distancia-se das atividades de ensino na graduação. Mesmo que essa seja definida como uma realidade, das falas deriva-se que a sustentabilidade da profissão está associada à equilibrar atuação no ensino e na pesquisa. A primeira, coordenada com a experiência da prática profissional no mercado, a segunda em função da produtividade em pesquisa. No entanto, coloca-se em questão até que ponto uma mesma pessoa consegue equilibrar essas funções.

## 7 CONCLUSÃO

A pesquisa centra esforços na busca de dimensionar competências docentes e compreendê-las à luz das demandas profissionais da atualidade. Nesse sentido, de 13 competências para o ensino e a pesquisa definidos por Pereira (2007), a pesquisa quantitativa fez emergir seis dimensões (Flexibilidade, Comportamento ético, Gestão de tarefas, Inovação e Cooperação, Domínio Didático-Pedagógico e Domínio em Pesquisa).

No âmbito do agrupamento das dimensões, têm-se que competências sustentáveis alinham-se à flexibilidade, que se desdobra em empatia e proatividade. Estas, em conjunto, informam a necessidade de adaptação do profissional ante o mercado que se apresenta efêmero; a capacidade multifuncional, agregando habilidade com a gestão, no sentido de saber-fazer diante de múltiplas atividades cotidianas, inclusive gestão da carreira, incluindo atuações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão; o potencial didático-pedagógico desse profissional alia conhecimentos em sintonia com um ambiente interativo com os discentes, ao passo que a comunicação sustenta essa competência.

É tido como sustentável, ainda, o compromisso ético diante da responsabilidade social e política da atuação desse profissional, inclusive por ser este formador de opinião; a Inovação e a Cooperação, diante da premissa de um conhecimento que se apresenta cada vez mais fugaz e, por isso, em construção coletiva permanentemente na busca de formulações inovativas.

A competência para a pesquisa surge como fator-chave nesse estudo, haja vista sua indicação como competência específica no âmbito quantitativo, o que reflete a realidade discutida pelas entrevistas, mas, ao mesmo tempo, sua integração com o ensino é requisitado na busca de superação de problemas, haja vista que por meio da pesquisa se torna possível gerar conhecimento mais reflexivo e contextualizado.

Dois ponderações. A pesquisa não assume crítica ao mercado, no sentido de questionar se a competência sustentável deve existir. Aponta-se que, teoricamente e empiricamente, há confluências no âmbito de associar competências sustentáveis do docente à empregabilidade, às demandas do mercado e, com isso, sua adaptação a este. Todavia, a pesquisa é empreendida em Instituição de Ensino Superior privada, cujo sentido “mercado educacional” ganha maior relevo. Essa questão gera importante indicação para estudos futuros, haja vista que, assim como emerge alguns questionamentos sobre mercado nos relatos, em instituições públicas o aspecto pode suscitar reflexões mais profundas.

A outra ponderação diz respeito ao volume de respondentes vinculados exclusivamente ao ensino de graduação (60%) e o percentual de 25% de doutores. Esses dados podem, de fato, repercutir na separação do ensino e da pesquisa, haja vista que a formação em nível de doutorado oferece maiores oportunidades de atuação em pesquisa. Com isso, análises comparativa por nível de ensino e por titulação pode agregar novas configurações no âmbito das competências.

Por fim, têm-se a limitação da pesquisa no sentido não avançar na análise da extensão, inclusive pela opção do instrumento quantitativo adotado. Nesse caso, mesmo que a extensão tenha sido levantada em entrevista, embora com pequeno retorno, não foi possível compreender a extensão na perspectiva das competências. Nesse caso, ampliar o instrumento para atender quesitos no âmbito da extensão favorece avanço do que tange à compreender as competências do docente para o ensino, a pesquisa e a extensão.

## REFERÊNCIAS

ADDOR, F (Org.) *Extensão e Políticas Públicas* – o agir integrado para o desenvolvimento social. Editora UFRJ, 2015.

ADDOR, F.; HENRIQUES, F. C. (Org.) *Tecnologia, participação e território* – reflexões a

partir da prática extensionista. Editora UFRJ, 2015.

ADDOR, F.; LIANZA, S. (Org.) *Percursos na extensão universitária – saindo da torre de marfim*. Editora UFRJ, 2015.

ALMEIDA, F. *Os desafios da sustentabilidade: uma ruptura urgente*. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2008.

AROCENA, R.; SUTZ, J. Latin American Universities: from an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education*, n. 50, p. 573-592, 2005.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARNEY, J. B; HESTERLY, W. S. *Administração Estratégica e Vantagem Competitiva: casos brasileiros*. São Paulo: Pearson, 2007.

BESHARA, G. *Educação e política externa: a experiência brasileira no Mercosul Educacional*. Disponível em: <[http://www.users.rdc.puc-rio.br/agendas\\_de\\_politica\\_externa\\_iri/pdfs/ec/rel\\_ic\\_/rel-ac-gregory.pdf](http://www.users.rdc.puc-rio.br/agendas_de_politica_externa_iri/pdfs/ec/rel_ic_/rel-ac-gregory.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2016.

BEZERRA, F. A. Análise Fatorial. In: CORRAR, L. J, et. al (Org.). *Análise Multivariada: para os Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia*. 1 ed, 4. Reimpr, São Paulo: Atlas, 2012.

BONFIM, R. M. Competência profissional: uma revisão bibliográfica. *Revista Organização Sistêmica*, v. 1, n. 1, jan./jun. 2012.

BOOG, G. G. *O desafio da competência: Como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para o future*. São Paulo: Best Seller, 1991.

BRACKMANN, M. M. A Internacionalização da Educação Superior e Política externa brasileira: A contribuição da UNILA. *Competências*, Porto Alegre, RS, v. 6, n. 1, p. 11-29, jan./jul. 2013.

BRASIL. Decreto-lei nº 205/2009. *Diário da República*, 1º série, nº 168, 31 de agosto de 2009. (Revisão dos estatutos das carreiras docente do ensino universitário, de investigação, e docente do ensino superior politécnico).

CAMPOS, V. T. B.; SILVA, F. A. ; CICILLINI, G. A. Os sentidos dos silêncios na educação: representações sociais de professores formadores da Universidade Federal de Uberlândia. MG. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 17, p. 442-462, 2015.

DUARTE, M. E. O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica*, Special issue, p. 549-557, 2004.

DUDZIAK, E. A. Análise das competências essenciais nos grupos de pesquisa: estudo do caso em três laboratórios na escola politécnica da USP. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 23., 2003, São Paulo. *Anais...* São Paulo, p. 2863-2877, 2003.

DUTRA, J. S. *Competências conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

FERREIRA, L. R. *O trabalho do Professor Jovem-Doutor na Pós-Graduação: produção de conhecimento e discurso do professor*, Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2015.

FLEURY, M.T. L. FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, Ed. especial. p. 183-196, 2001.

FLEURY, M.T.L; FLEURY, A. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FORNELL, C.; LARCKER, D. F. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*. v.18, n. 1, pp. 39-50, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz na Terra, 1997.

GUITEL, V. Intercultural or Cross Cultural Management? The confirmation of the research field and the issue concerning the definition and the development of an intercultural

competency for expatriates and international managers. *Revista Economia e Gestão (E&G)*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, jan. 2006.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. *Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HEALEY, M. Linking research and teaching: exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In: BARNETT, R (Ed.). *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. McGraw Hill: Open University Press, 2005.

JOLY, M. C. R.; SILVA, B. D.; ALMEIDA, L. S. Avaliações das competências docentes para utilização das tecnologias digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 83-96, set./ dez. 2012.

HAIR, Jr. et al. *Análise Multivariada de Dados*. Tradução Adonai Schlup Sant Anna e Alselmo Chaves Neto. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAIR JR., J.; GABRIEL, M.; PATEL, V. Modelagem de Equações Estruturais baseada em Covariância (CB-SEM) com o AMOS: orientações sobre a sua aplicação como uma ferramenta de pesquisa de Marketing. *Revista Brasileira de Marketing*, v. 13, n. 2, p. 43-53, 2014.

HAIR, J. F.; HULT, T. M.; RINGLE, C. M.; SARSTEDT, M. *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Los Angeles: SAGE, 2014.

KNOWLES, M. *The modern practice of adult education, revised and updated*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1980.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE FILHO, G. A. R.; MARTINS, G. A. Relação orientador orientado e suas influências no processo de elaboração de e dissertações. *Revista de Administração Eletrônica-RAE*, 2006. Ed. especial.

LIMA, G. C. O Discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. *Ambiente & Sociedade*, v. 6, n. 2, p. 99-119, jul. /Dez. 2003.

MARLI, A. Formação de professor: A constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. /dez. 2010.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. 6.ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MARÔCO, J. *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações*. 2 ed. Pêro Pinheiro: ReportNumber, 2014.

MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, p. 1-14, jan. 1973.

MEDEIROS, A. C. P. *Análise da relevância das competências individuais para o ensino: Um estudo de caso no curso de Administração da Faculdade de Ciências humanas e Sociais da Igarassu – PE*. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pesquisa em Administração, Faculdade de Boa Viagem, Cidade, 2007.

MICHAUX, V. Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In.: RETOUR, Didier et al. *Competências coletivas: no limiar da estratégia*. Porto Alegre: Bookman, 2011

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOURA, M. A. M.; SOARES, F. A Sustentabilidade da Carreira dos Profissionais no Século XXI: Reflexões sobre as Competências Baseadas no Comportamento de Entrega e o Mito Proteu. *Revista Gestão & Tecnologia*, Pedro Leopoldo, v. 9, n. 2, p. 1-16, ago./dez. 2009.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M. Competências de Professores: Um Fator



Competitivo. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios-RBGN*, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 45-56, jan./abr. 2005.

NASSIF, V. M. J.; HANASHIRO, D. M. M.; TORRES, R. R. Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 364-379, 2010.

NIVALA, M. Simple answers for complex problems: education and ICT in Finnish information society strategies. *Media, Culture & Society*, SAGE Publications, Los Angeles, London, New Delhi and Singapore, v. 31, n. 3, p. 433-448, 2009.

PEREIRA, M. A. C. *Competências para o ensino e a pesquisa: Um Survey com docentes de engenharia química*. 2007. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, Boston, v. 68, n. 3, p. 79-91, May/June 1990.

REBELO, P. V. PESSOA, T.; BARREIRA, C. Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 44-1, p. 63-82, 2010.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SEVERINO A. J. Da docência no ensino superior: condições e exigências, *Comunicações*, Piracicaba, ano 20, n. 1 p. 43-52 jan.-jun. 2013.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtividade acadêmica*. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SOUZA, J. J. M. *A internacionalização e a mobilidade na educação Superior: O debate na America latina*. v.10, n 2, 2010.

TEICHLER, U. The Changing debate on Internationalization of higher education. *Higher Education*, n. 48, p. 5-46, 2004.

UBEDA, C. L. *A gestão de competências em uma empresa de pesquisa e desenvolvimento*. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2003.

VASCONCELOS, F. C.; CYRINO, A. B. Vantagem competitiva: os modelos teóricos atuais e a convergência entre estratégia e teoria organizacional. *Revista de Administração de Empresas*, v. 40, n. 4, p. 20-37, Out./Dez. 2000.

VEIGA, I. P. A. A docência na Educação Superior e as didáticas especiais: campos em construção, *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.