



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ
UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR**

CARLA MARIA HOLANDA DE LIMA FAÇANHA

**FORÇAS COERCITIVAS NO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO E
COMPETÊNCIAS SUSTENTÁVEIS NA CONTEMPORANEIDADE**

**FORTALEZA
2017**

CARLA MARIA HOLANDA DE LIMA FAÇANHA

**FORÇAS COERCITIVAS NO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO E
COMPETÊNCIAS SUSTENTÁVEIS NA CONTEMPORANEIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Administração de Empresas.

Área de Concentração: Fundamentos e Processos Estratégicos para a Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Mota Tassigny.

**FORTALEZA
2017**

Ficha catalográfica da obra elaborada pelo autor através do programa de geração automática da Biblioteca Central da Universidade de Fortaleza

Façanha, Carla Maria Holanda de Lima.

Forças Coercitivas no Trabalho Docente Universitário e Competências Sustentáveis na Contemporaneidade / Carla Maria Holanda de Lima Façanha. - 2017

82 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade de Fortaleza. Programa de Mestrado em Administração de Empresas, Fortaleza, 2017.

Orientação: Mônica Mota Tassigny.

1. Docente universitário.. 2. Teoria institucional. 3. Teoria baseada em recursos. I. Tassigny, Mônica Mota. II. Título.

CARLA MARIA HOLANDA DE LIMA FAÇANHA

FORÇAS COERCITIVAS NO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO E COMPETÊNCIAS SUSTENTÁVEIS NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação julgada e aprovada para obtenção do título de Mestra em Administração de Empresas, outorgado pela Universidade de Fortaleza.

Área de Concentração: Fundamentos e Processos Estratégicos para a Sustentabilidade.

Linha de Pesquisa: Estudos Sócio Ambientais.

Aprovada em: 19/06/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Mota Tassigny
(Orientador/Universidade de Fortaleza - UNIFOR)

Prof. Dr. José Sarto Freire Castelo
(Membro/Universidade de Fortaleza - UNIFOR)

Prof. Dr. Marcos Antônio Martins Lima
(Membro/Universidade Federal do Ceará - UFC)

À minha família, em especial ao meu esposo
Walter Façanha Freitas e aos meus filhos
Catarina Holanda Façanha e Vicente Holanda
Façanha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter abençoado esse momento de desenvolvimento profissional em minha vida, e por ter possibilitado a oportunidade de conhecer e cultivar relacionamento com pessoas especiais, que fizeram diferença para que esse sonho fosse realizado.

Aos meus pais, pelo exemplo de determinação e humildade.

Ao meu marido, Walter Façanha pelo apoio e incentivo para o meu desenvolvimento profissional.

Aos meus filhos, Catarina e Vicente, pela compreensão em ter que dedicar uma parte do meu tempo a produção da dissertação.

À minha professora e orientadora Mônica Tassigny, pela sua disponibilidade e compreensão para com a orientação da minha dissertação, tendo sempre a preocupação em me formar como docente.

Aos meus colegas das turmas 21 e 22 do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

A todos os professores do PPGA/UNIFOR e aos que participaram da pesquisa, sendo solidários e disponíveis em transmitir conhecimento e experiências para a concretização do estudo.

Aos professores que integraram minha banca, pela disponibilidade e interesse em contribuir com a minha dissertação.

FAÇANHA, Carla Maria Holanda de Lima. **Forças Coercitivas no Trabalho Docente Universitário e Competências Sustentáveis na Contemporaneidade**. 2017. 82 f. Dissertação na modalidade opcional (Mestrado em Administração de Empresas) – Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas (PPGA), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, 2017.

Perfil da autora: Especialista em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

RESUMO GERAL

Nessa dissertação optou-se pelo método opcional estabelecido pelo Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), com a elaboração de dois artigos que se relacionaram, na medida que o primeiro artigo visou identificar e descrever as forças coercitivas que influenciam na profissão docente e o segundo artigo, objetivou verificar e identificar quais as competências sustentáveis na profissão docente universitário de uma instituição privada. Diante das influências das forças coercitivas e das transformações sociais no ambiente educacional, os docentes estão adaptando-se as demandas da contemporaneidade, tendo que assumir uma nova postura frente aos novos desafios, sendo necessário o desenvolvimento de competências que possam promover a sustentabilidade da profissão do docente no ambiente competitivo. Para entendimento do fenômeno, os estudos tiveram como fundamentação teórica os seguintes autores: No primeiro estudo, a teoria utilizada foi a institucional, tendo como autor base o DiMaggio e Powell (1991) e no segundo artigo foi a teoria baseada em recursos de Barney e Herstrly (2007). Como abordagem metodológica, o primeiro estudo foi qualitativo e o segundo adotou uma abordagem mista. Com o resultado, pode-se concluir no primeiro artigo, que as forças coercitivas são percebidas de forma diferente e muitas vezes antagônicas, quando analisadas sob a percepção dos docentes e dos coordenadores dos cursos e no segundo artigo, os docentes de um modo geral reconhecem as competências sustentáveis como relevantes e verificou a identificação de seis competências sustentáveis que foram: empatia, liderança, domínio da área de conhecimento, conhecimento didático e metodológico, postura ética e visão sistêmica e além dessas verificou-se a necessidade de desenvolvimento de mais quatro competências que foram: interdisciplinaridade, gestão entre as áreas, postura inovativa e tecnológica e profissionalização do docente no mercado.

Palavras-chave: Docente universitário. Teoria institucional. Teoria baseada em recursos.

FAÇANHA, Carla Maria Holanda de Lima. Coercive Forces in University Teaching Work and Sustainable Competences in Contemporaneity, 2017. 82 p. Dissertation (Masters in Business Administration) – Graduate Program in Business Administration (PPGA), Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Fortaleza, 2017.

Author profile: Specialist in Human Resources Administration by Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduated in Psychology by Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

GENERAL ABSTRACT

In this dissertation, we opted for the optional method established by the Graduate Program in Business Administration of Fortaleza (UNIFOR), with the elaboration of two articles that were related, as the first article aimed to identify and describe the coercive forces that influence in the face of the influences of the coercive forces and the social transformations in the educational environment, the teacher is adapting the demands of the contemporaneity, taking into account the needs of the teacher, and the second article aimed at verifying and identifying sustainable competences in the university teaching profession of a private institution. And to assume a new posture in the face of the new challenges, it is necessary the development of competências that can promote the sustainability of the teaching profession in the competitive environment. In order to understand the phenomenon, the theoretical background was the following authors: In the first study, the one used was the institutional one, having as base author DiMaggio and Powell (1991) and in the second article was the resource-based theory of Barney and Herstrly (2007). As a methodological approach the first study was qualitative and the second one adopted a mixed approach. With the result, it can be concluded in the first article, that the coercive forces are perceived differently and often antagonistic, when analyzed under the view of the teachers and coordinators of the courses and in the second article, teachers generally recognize The sustainable competences as relevant and verified the identification of six sustainable competences that were: empathy, leadership, mastery of the area of knowledge, didactic and methodological knowledge, ethical posture and systemic vision and beyond these it was verified the need to develop four more competences Which were: interdisciplinarity, management among the areas, innovative and technological posture and professionalization of the teacher in the market.

Keywords: University lecturer. Institutional theory. Resource-based theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadros	Página
Artigo 1	
1 Guia com fundamentos teóricos para a discussão do grupo focal	27
2 Categorias e unidade de registro de análise.....	28
Artigo 2	
1 Instrumento da pesquisa quantitativa.....	54
2 Competências para o ensino e a pesquisa.....	63
3 Trechos selecionados das entrevistas.....	64
Figuras	Página
1 Introdução Geral	
1 Relação entre as duas pesquisas	13
Artigo 1	
1 Resultados analisados no Atlas/TI: coleta de dados do grupo focal e entrevistas – categorias – órgãos reguladores.....	29
2 Resultados analisados no Atlas/TI: coleta de dados do grupo focal e entrevista – categorias – mercado	33
3 Resultados analisados no Atlas/TI: coleta de dados do grupo focal e entrevistas – categorias – cliente.....	34
Artigo 2	
1 Cargas Fatoriais do modelo mensuração.....	61

LISTA DE TABELAS

	Página
Artigo 2	
1 Determinação do total de fatores	57
2 Matriz rotacionada dos componentes dos fatores.....	58
3 Teste de confiabilidade.....	59
4 Matriz de correlações entre as variáveis latentes	59
5 Validade discriminante dos indicadores (ou itens).....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de <i>Cluster</i>
AF	Análise Fatorial
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CCG	Centro de Ciências da Comunicação e Gestão
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CCT	Centro de Ciências Tecnológicas
CEP	Comitê de Ética de Pesquisa
CHAs	Conhecimento, Habilidade e Atitudes
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa de Universidade
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
KMO	<i>Kaiser Meyer Olkim</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TDIC	Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIFOR	Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

	Página
1 INTRODUÇÃO GERAL	12
1.1 Contextualização	12
1.2 Problematização e questão de pesquisa	12
1.3 Objetivos.....	15
1.3.1 <i>Objetivo geral</i>	15
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	15
1.4 Justificativa	15
1.5 Estrutura do trabalho	16
2 ARTIGO I E ARTIGO II	18
ARTIGO I – TRABALHO DOCENTE EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA E INFLUÊNCIA DE FORÇAS COERCITIVAS.....	18
1 INTRODUÇÃO	19
2 DOCENTE UNIVERSITÁRIO E CAMPO INSTITUCIONAL E SUAS FORÇAS COERCITIVAS	20
3 METODOLOGIA.....	25
4 DISCUSSÕES DE RESULTADOS	28
5 CONCLUSÃO	36
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL.....	41
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	42
ANEXO A – ORIENTAÇÕES PARA O GRUPO FOCAL.....	43
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	44
ARTIGO II – TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO E COMPETÊNCIAS SUSTENTÁVEIS NA CONTEMPORANEIDADE	47
1 INTRODUÇÃO	48
2 COMPETÊNCIAS DO PROFISSIONAL DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	50
3 METODOLOGIA.....	53
4 RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA.....	56
5 DISCUSSÃO: DIMENSIONAMENTO DAS COMPETÊNCIAS	61

6	DISCUSSÃO: COMPETÊNCIAS SUSTENTÁVEIS DOS DOCENTES PARA O ENSINO E A PESQUISA	64
7	CONCLUSÃO	66
	REFERÊNCIAS.....	68
	APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	71
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	74
3	CONCLUSÃO GERAL	80
	REFERÊNCIAS GERAL.....	82

1 INTRODUÇÃO GERAL

1.1 Contextualização

Os anos 1990 foram marcados por inúmeras mudanças no ambiente educacional superior. Essas mudanças envolveram principalmente as instâncias regulatória, de acompanhamento e de avaliação do sistema de ensino superior brasileiro (BALBACHEVSKY; HOLZHACKER, 2005) e, além dessas mudanças, que repercutem até hoje, o mundo contemporâneo enfrenta inúmeras mudanças que marcam várias transformações, envolvendo aspectos econômico, social, ambiental, tecnológico e cultural, os quais provocam influências no ambiente educacional superior, exigindo assim, principalmente dos docentes, novas posturas que ultrapassam os limites do exercício da profissão, pois além de atuarem como educadores, precisam atuar como orientadores, pesquisadores e coordenadores entre outras atividades administrativas (MAFRA; SILVA, 2014).

Diante desse cenário, um novo modelo se configura no ambiente do ensino superior, que consolida o conceito de mercantilização na instituição. Esse modelo passou a ser visto como o solucionador dos problemas das organizações educacionais, transformando os alunos em clientes e os cursos em produtos (ALCADIPANI, 2011; FERRO; GONÇALVES, 2010).

Frente à estas mudanças, interligadas aos avanços da globalização, grandes desafios são colocados ao trabalho do docente, exigindo atitudes complexas e dinâmicas, levando as pessoas e as instituições a pensarem sobre as competências necessárias à sobrevivência, dentro de um ambiente marcado pela competitividade (NASSIF; HANASHIRO; TORRES, 2010).

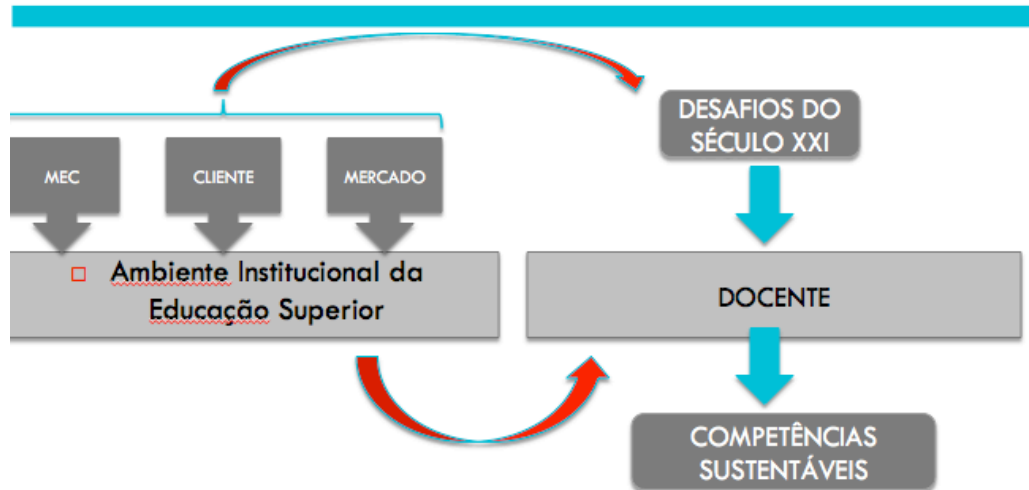
1.2 Problematização e questão de pesquisa

Para compreender melhor esses processos, que envolvem o ambiente educacional, a **Figura 1** ilustra a relação entre os dois estudos que foram realizados dentro de uma modalidade opcional do Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), tendo como objeto de estudo o trabalho docente. Com esse formato de produção de dois artigos, a primeira pesquisa com o título: “Trabalho

docente em uma universidade privada e a influência de forças Coercitivas”, contempla a relação entre teoria institucional (CARVALHO; VIEIRA; SILVA, 2005; DIMAGGIO; POWELL, 1983; MEYER; ROWAN, 1991) e o trabalho docente (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006; ROWE; BASTOS, 2009; ROWE; BASTOS; PINHO, 2011). Essa relação, apresenta-se como adequada, para melhor entendimento sobre, como determinadas estruturas atuam sobre a ação dos indivíduos, por meio de forças coercitivas oriundas de órgãos reguladores, do mercado e do cliente ao ambiente institucional, por intermédio de controles normativos, como padrões de crenças, valores e normas. Dessa forma, a pesquisa visa identificar e descrever como as forças coercitivas exercem influência sobre o trabalho docente.

A segunda pesquisa com o título: Trabalho docente universitário e competências sustentáveis na contemporaneidade, aborda uma reflexão sobre a diversidade de papéis, que os professores universitários são demandados a exercer, acompanhado das mudanças, rápidas e complexas, características da sociedade contemporânea. Frente à essas mudanças, o referente estudo visa verificar e identificar quais são as competências sustentáveis na profissão do docente universitário de uma instituição privada (BONFIM, 2012; DUTRA, 2004; FLEURY; FLEURY, 2004; LE BOTEERF, 2003; PERRENOUD, 2000; PRAHALAD; HAMEL, 1990; ZARIFIAN, 2001). Diante desse cenário, o docente universitário deve estar centrado numa busca constante por aprimoramento, para alcançar a sustentabilidade profissional. E ser sustentável é ser empregável e, para isso, é necessário desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o tornem um profissional diferenciado e importante para à instituição (ALMEIDA, 2008; MOURA; SOARES, 2009) e assuma uma vantagem competitiva frente ao mercado acadêmico educacional de nível superior dentro de uma visão baseada em recursos de Barney e Hesterly (2007).

Figura 1 – Relação entre as duas pesquisas



Fonte: Elaborada pela autora (2016).

Todas essas influências das forças coercitivas no ambiente institucional de Educação, provocando evoluções dos processos de ensino superior, assim como as transformações sociais que ocorreram ao longo dos últimos anos, trouxeram mudanças no ambiente educacional superior, exigindo dos docentes uma nova postura (DELIBERAL et al., 2014). Nesse contexto, os dois estudos visam responder as seguintes perguntas: Como as forças coercitivas exercem influências no trabalho docente em Instituições de Ensino Superior (IES) privada? E quais as competências sustentáveis para atender as demandas da contemporaneidade do docente universitário?

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, foi adotado uma abordagem qualitativa, sendo utilizado como ferramenta de coleta de dados, a técnica do Grupo Focal com docentes do Centro de Ciências e Comunicação e Gestão (CCG) de uma universidade particular da cidade de Fortaleza-CE e, como outra técnica, a entrevista semi-estruturada com os coordenadores dos cursos dos envolvidos na técnica anterior, com a finalidade de um maior aprofundamento do estudo, por meio de uma visão de gestão dos respondentes. E na segunda pesquisa, a escolha da abordagem foi mista, tendo como população todos os docentes da referida universidade, como respondentes de um SURVEY adaptado, do instrumento de Pereira (2007) para atender as questões quantitativas e, para atender as questões qualitativas, foi utilizado uma entrevista semiestruturada com os representantes das áreas de ensino, pesquisa e extensão da mesma universidade.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Identificar e descrever como as forças coercitivas exercem influência sobre o trabalho docente e verificar e identificar quais são as competências sustentáveis na profissão do docente universitário de uma instituição privada.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar as percepções dos docentes e coordenadores sobre as influências das forças coercitivas no trabalho, descrevendo como os docentes e coordenadores caracterizam e reagem as elas;
2. Verificar a similaridade entre os perfis de docentes, em relação as competências relevantes na profissão docentes e identificar as competências que sejam sustentáveis, para atender as demandas da contemporaneidade.

1.4 Justificativa

O interesse pelo tema “Trabalho Docente” emergiu da necessidade de abordar um campo de investigação, que vem crescendo na última década, em função das mudanças no contexto social, que refletem na expansão do ensino superior no Brasil (SILVA; MAFRA, 2014). Dentro desse cenário atual, o primeiro estudo mostra-se bastante relevante, pois visa estudar a temática do trabalho docente, colocando uma série de questões para serem entendidas, sob a ótica da teoria institucional, por meio das forças coercitivas, oriundas dos órgãos reguladores, mercado e cliente. O estudo pretende sanar uma lacuna teórica. Apesar de existirem pesquisas sobre a teoria institucional, como base para entendimento dos fenômenos que acontecem nas IES, acabam se relacionando apenas a adaptação estratégica das instituições superiores e análise de mercado (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006; FERRO; GONÇALVES, 2010; KOCHHANN; RODRIGUES e MOISEICHYK, 2016), não tendo assim nenhum estudo que relacione diretamente a teoria institucional exercendo influência no trabalho do docente.

Outra contribuição, presente na segunda pesquisa, que reforça a importância do estudo para o meio científico, está voltado para a temática de competência do docente. Essa discussão, no âmbito do ensino superior, mostra-se em construção na academia (DELIBERAL et al., 2014; NASSIF, 2005). O diferencial da pesquisa está em ampliar o estudo, envolvendo não apenas a dimensão de ensinar e pesquisar, mas também o papel do docente frente às práticas de extensão, bem como o papel do docente, frente aos desafios que emergem no século XXI, na qual demandam novas posturas do mesmo, diante do exercício da profissão. Outro aspecto abordado, refere-se à sustentabilidade de carreira, poucos são os estudos nessa área, e os estudos que existem, não direcionam as pesquisas para a profissão do docente, seja ela da educação básica ou superior (LIMA, 2003; MOURA; SOARES, 2009).

1.5 Estrutura do trabalho

A primeira pesquisa, alude sobre atuação do docente frente às forças coercitivas, que exercem pressões, por meio dos Órgãos Reguladores, Mercado e Cliente. Na primeira seção, foi abordado a temática “Docente e Campo Universitário”, na qual define o trabalho docente, inserido dentro de um ambiente institucional. A segunda seção trata da fundamentação teórica, tendo a teoria institucional como base para entendimento dos fenômenos e suas relações com as forças coercitivas. Para cumprimento do estudo, os dados foram coletados por meio da aplicação da técnica de Grupo Focal e Entrevista, a fim de compreender com maior profundidade, a percepção dos docentes e coordenadores sobre as influências das forças coercitivas. Em seguida, os dados foram analisados, com base na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2012), tendo como ferramenta de apoio, o sistema Atlas/TI.

A segunda pesquisa versa sobre as competências sustentáveis do docente, frente às novas demandas que emergem na contemporaneidade. O referencial teórico contempla uma seção sobre competências, que apresenta as principais definições desse conceito, dentro do contexto educacional superior. Logo após, são apresentados os principais desafios da contemporaneidade, com base no levantamento teórico. Na terceira seção, é explorado o conceito de competências sustentáveis no âmbito geral. A fim de atingir os objetivos da pesquisa, o estudo adota uma abordagem quantitativa e qualitativa. Para atender aos objetivos quantitativos, foi utilizado um SURVEY (adaptado para esta pesquisa) do

instrumento de Pereira (2007), buscando, por meio da exploração, realizar uma análise multivariada de *Clusters*, relacionando as competências com as variáveis: titulação, categoria, regime de trabalho, tempo de docência, idade, centro de estudo e dimensão de atuação, visando identificar os possíveis agrupamentos de similaridade do perfil dos docentes com a identificação de relevância das competências. Bem como, por via de uma Análise Fatorial (AF) exploratória, o levantamento visa validar com base em dados estatísticos as competências que antes tinham sido construídas apenas por fundamentação teórica. E para o alcance do objetivo qualitativo, foi utilizado um roteiro de entrevista para levantar a necessidade de desenvolvimento de novas competências, que sejam sustentáveis para atender as áreas de ensino, pesquisa e extensão, juntamente com as demandas da contemporaneidade.

2 ARTIGO I E ARTIGO II

ARTIGO I – TRABALHO DOCENTE EM UMA UNIVERSIDADE PRIVADA E INFLUÊNCIA DE FORÇAS COERCITIVAS

RESUMO

O ambiente educacional superior tem enfrentado inúmeras mudanças, que marcam várias transformações no âmbito do ensino e da aprendizagem, exigindo, principalmente dos docentes, novos posicionamentos frente às influências relacionadas aos órgãos reguladores (MEC), mercado e cliente. Este estudo teve, como objetivo geral, identificar e descrever como as forças coercitivas exercem influência sobre o trabalho. O estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e os dados foram coletados por meio de duas técnicas: grupo focal e entrevista. No grupo focal, docentes dos cursos do Centro de Ciências e Comunicação e Gestão (CCG) participaram, expressando suas percepções relacionadas às forças coercitivas. A entrevista semiestruturada foi realizada com coordenadores dos cursos do CCG. Dentre os estudos na área, este faz-se original por associar a temática “trabalho docente e teoria institucional” e também pela aplicação de duas técnicas de coleta de dados, possibilitando um maior aprofundamento dentro de duas visões distintas do fenômeno das influências das forças coercitivas sobre o trabalho docente. Os resultados evidenciaram percepções diferentes entre os grupos de professores e os de coordenadores, com relação às influências das forças coercitivas. Essas percepções inferem reações antagônicas de conflito e de integração, quando analisadas as relações entre as mesmas. Desse modo, os docentes apresentaram percepções mais negativas em relação às forças coercitivas, enquanto os coordenadores as consideraram mais positivas, na medida em que reconheceram como meio de regulamentação e alinhamento do ambiente institucional de educação superior.

Palavras-chave: Trabalho docente. Forças coercitivas. Teoria institucional.

ABSTRACT

The higher educational environment has faced many changes, which mark several transformations in the scope of teaching and learning, requiring, mainly from teachers, new positions in relation to influences related to regulatory bodies (MEC), market and customer. This study aimed to identify and describe how coercive forces influence work. The study was developed from a qualitative approach and the data were collected through two techniques: focus group and interview. In the focus group, lecturers from the courses of the Center for Science and Communication and Management (CCG) participated, expressing their perceptions related to coercive forces. The semi-structured interview was carried out with coordinators of the GCC courses. Among the studies in the area, this one is original because it associates the theme "teaching work and institutional theory" and also by the application

of two techniques of data collection, allowing a greater deepening within two distinct visions of the phenomenon of the influences of coercive forces on teaching work. The results showed different perceptions between teacher and coordinator groups regarding the influence of coercive forces. These perceptions infer antagonistic reactions of conflict and integration, when analyzed the relations between them. In this way, teachers presented more negative perceptions regarding coercive forces, while the coordinators considered them more positive, insofar as they recognized as a means of regulation and alignment of the institutional environment of higher education.

Keywords: Teaching work. Coercive forces. Institutional theory

1 INTRODUÇÃO

O campo de investigação do trabalho docente vem crescendo desde a última década (2000) em função das mudanças nos contextos econômico e social que refletem, diretamente, em Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo, devido ao aumento significativo da oferta de cursos de graduação e pós-graduação no Brasil (SILVA; MAFRA, 2014). O crescimento do ensino superior tem-se evidenciado na mercantilização do ensino e, conseqüentemente, na precarização das condições de trabalho dos professores, implicando novos posicionamentos dos docentes frente aos desafios. Identificar como essas influências são percebidas pelos docentes, sob a ótica da teoria institucional, mostra-se, assim relevante, pois apesar de existirem estudos da teoria institucional focando no entendimento dos fenômenos das IES, estes não estão relacionadas à influência direta das forças dos órgãos reguladores, mercado e cliente sobre o trabalho docente (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006; FERRO; GONÇALVES, 2010). Inúmeras são as influências que emergem no ambiente das IES e que exercem pressões diretas no trabalho do docente. A teoria institucional foi utilizada como recurso para entender o funcionamento dessas influências que se configuram como forças coercitivas nas explicações de como as organizações adaptam a sua estrutura e cultura organizacional, para enfrentar valores socialmente estabelecidos pelos ambientes externo e interno.

Várias pesquisas acadêmicas tem foco voltado para a institucionalização dos controles normativos como padrões de crenças, valores e normas (CARVALHO; VIEIRA; LOPES, 1999; DI MAGGIO; POWELL, 1991; MEYER; ROWAN, 1991). Estes estudos, contudo, não compreendem nenhum aspecto voltado para a explicitação da relação entre trabalho docente e teoria institucional. Desse modo, a partir da identificação deste “gap” teórico, esta

pesquisa pretende responder o seguinte questionamento: Como as forças coercitivas exercem influências no trabalho docente em uma IES privada? Pretende-se evidenciar a relação entre teoria institucional e trabalho docente, a partir dos aspectos coercitivos que se configuram como pressões internas e externas ao ambiente institucional, a fim de ocasionar a uniformização nas organizações e ambiente institucional de ensino superior. A pesquisa tem como objetivo identificar e descrever como as forças coercitivas exercem influência sobre o trabalho docente. No estudo, foram analisadas as pressões, vindas não só dos **órgãos reguladores**, mas do **mercado** e do **cliente**, sob o trabalho do docente, por meio das percepções dos docentes e coordenadores de cursos ocasionando a necessidade de uniformização das instituições.

Esta pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil por meio do envolvimento do Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa de Universidade (CONEP), tendo a aprovação do colegiado, sob o parecer n. 1706.456, em atenção à Resolução CNS/MS 466/12 e diretrizes. A pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa explicativa (GODOY, 2005), a partir de Grupo Focal e análise de conteúdo (BARDIN, 2012), a partir da utilização do Software Atlas/TI.

2 DOCENTE UNIVERSITÁRIO E CAMPO INSTITUCIONAL E SUAS FORÇAS COERCITIVAS

O docente universitário encontra-se inserido em um ambiente em constante processo de turbulência ambiental. A busca crescente de respostas para os processos de interação e adaptação entre as organizações universitárias e o ambiente externo, tem se tornado um fenômeno fundamental para a sobrevivência das mesmas, exercendo influência na instituição e diretamente entre os docentes (ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES, 2006).

A noção de campo institucional consiste na existência de uma comunidade de organizações, que compartilham um sistema de significados e que interagem entre si. A teoria institucional define, como base, que a influência sobre as organizações é executada por diversos grupos ou normas sociais, tanto dentro do ambiente, como externo ao ambiente das organizações. Dessa forma, pode ser compreendido que o docente sofre influência dos padrões institucionalizados no ambiente institucional, que são influenciados por mecanismos coercitivos (DIMAGGIO; POWELL, 1991).

A inserção do docente no trabalho, leva em consideração a heterogeneidade das condições do ambiente entre o público e o privado, mas apesar dessa separação entre as instituições, os dois ambientes partilham características semelhantes, o que diferem os contextos institucionais, segundo os estudos de Balbachevsky (2007), são duas variáveis: (1) proporção de doutores, que revela ser um indicador importante para sedimentar as atividades de pesquisa dentro das instituições; e (2) a proporção de professores da instituição com vínculo integral ou dedicação exclusiva.

Esse crescimento acelerado de doutores dentro das IES do Brasil, hoje ainda é uma realidade. Os resultados do instituto nacional de estudos e pesquisa educacionais Anísio Teixeira (INEPI, 2015), demonstram um crescimento de 89% de doutores, enquanto de mestre foi apenas 33%, comparado com o último estudo realizado por Balbachesky (2007). Além do aumento dos cursos de pós-graduação, a titulação tornou-se bastante comum devido também as pressões do mercado, órgãos reguladores e clientes, por criarem um ambiente mais complexo, na qual fica mais preciso e mais heterogêneo os procedimentos para avaliação das instituições.

O ensino superior no Brasil é regulado pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e de outros órgãos associados pelo MEC, como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Apesar do controle desses órgãos, o estado não possui monopólio, pois o ensino superior é também oferecido pelo setor privado (BARREYRO; ROTHEN, 2007; SCAGLIONE; COSTA, 2011). com esse crescimento, observa-se que o governo reduz a responsabilidade em ofertar ensino superior e transfere esse papel ao setor privado, promovendo um elevado índice de expansão do número de oportunidades de cursos, ocorrendo uma mercantilização deste serviço no brasil (FERRO; GONÇALVES, 2007). E dentro desse cenário, as instituições e os docentes sofrem pressões dos órgãos legais como também do mercado, sob duas óticas relacionada tanto a demanda por receber profissionais qualificados quanto sob o aspecto do mercado educacional na qual se configura cada vez mais competitivo e dos alunos dentro do conceito de cliente exigindo sempre a disponibilização dos melhores serviços.

A teoria institucional, nos últimos anos, recebeu algumas mudanças que têm tido reflexo no seu renascimento no campo das ciências sociais. Para alguns teóricos, essas mudanças são vistas como uma orientação teórica e não como uma construção de uma nova

teoria (DIMAGGIO; POWELL, 1991). Essa construção teórica, ao longo do século XX e que marca o conceito até os tempos atuais, foi chamada de neo-institucionalismo, baseou-se na crença de que as influências externas, como normas sócio-culturais pré-existentes, as relações entre as organizações ou as pressões políticas impostas pelos governos, visavam estabelecer influências para mudar as rotinas organizacionais. Dessa forma, várias organizações sociais são moldadas dentro de uma complexa estrutura que exerce pressão para a formação de um isomorfismo institucional (HASSELBLADH; KALLINIKOS, 2000).

Assim, o isomorfismo institucional define como as organizações se estruturam e reflete uma sociedade socialmente construída, a partir das exigências do seu ambiente, tornando-as homogêneas, sem necessariamente as tornarem mais eficientes (DI MAGGIO; POWELL, 1991; MEYSER; ROWAN, 1991). As forças isomórficas, conforme definido por Di Maggio e Powell (1991) são as seguintes:

- a) isomorfismo coercitivo, que remete às forças resultantes das pressões de outras organizações, órgãos e expectativas da sociedade, exercidas nas organizações, tanto formais como informais;
- b) isomorfismo mimético que reflete às incertezas e que fortalece a imitação;
- c) isomorfismo normativo, que se associa ao domínio das profissões.

Essas forças isomórficas podem acontecer de forma simultânea e, às vezes, mostram-se de forma obscura. Essas pressões, comuns nas três forças, proporcionam a homogeneidade das organizações e o processo de mudança surge, a partir das imposições no campo institucional.

Quando especifica-se o estudo para entendimento do campo institucional das universidades, como fator coercitivo, pode-se destacar que as IES brasileiras, sofreram ao longo dos anos, reformas educacionais que exerceram influência em sua dinâmica de estruturação e sobrevivência (CARVALHO; VIEIRA; SILVA 2012). O trabalho do docente de nível superior se constitui frente às várias influências vivenciadas dentro do contexto social de mudanças, na forma e nas relações do mundo do trabalho. Nos últimos anos, em virtude da globalização, as instituições estão vivendo um momento de transição, no que se refere ao modo de gestão, deixando de lado uma administração burocrática e passando a ter uma gestão mais empresarial (MAUÉS, 2009). Os alunos, se tornam clientes, e os cursos,

produtos. Com esse novo posicionamento, o professor passa a ser um mero prestador de serviços, tirando do foco o papel de educador. A lógica do ensino-aprendizagem é subvertida pela lógica do consumo-satisfação e destitui o objetivo da formação de um sujeito maduro e reflexivo (ALCADIPANI, 2011).

Analisando a influência das forças coercitivas dos **órgãos reguladores**, o governo estabelece por intermédio do MEC, maior participação nas políticas de educação superior, determinando diversos projetos de reforma constitucional e leis que criam mudanças, principalmente no sistema de avaliação, de financiamento e na relação mais próxima da universidade como o mercado. Assim, é percebido um direcionamento para a formação profissional, flexibilidade, competitividade e avaliação, por meio de uma diversidade de estabelecimentos, que surgem visando obedecer às demandas do mercado (FERRO; GONÇALVES, 2007).

Dessa forma, a uma produção tecnológica e científica que apresenta vantagens para dar apoio ao processo de concorrência, garantindo a legitimação do próprio sistema educacional. Assim, o professor universitário precisa atuar num complexo sistema que engloba diferentes tipos de pressões institucionais. As determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) estabelece atividades de ensino, pesquisa e extensão e lança além das obrigações institucionais burocráticas, pressões voltadas para exigências de órgãos regulamentadores, como a CAPES, e o sistema Qualis/CAPES de citação e a atualização do Currículo Lattes. O docente está, cada vez mais, em situação de isolamento, afastando-o de qualquer relação que não seja a de produção. Essas pressões, que podemos configurar como forças coercitivas, configuram um trabalho docente desprivilegiado e preconizado (SILVA; MAFRA, 2014).

Quando avalia-se as influências do **mercado**, esse assume aspectos importantes que refletem diretamente na postura do docente em sala de aula. A sociedade se encontra na busca por mudanças, que são necessárias para transformar as IES em escolas, com referência na formação ampla, na qual esteja envolvido a formação ética e cidadã do indivíduo (GUIMARÃES; LIMA, 2016). O que se percebe é uma dissociação entre a missão das IES e a sociedade. O que se espera é um ensino-aprendizagem de uma maneira mais participativa e atenta às mudanças ambientais, na qual possa agregar no ambiente social, independente do âmbito profissional. Além do mercado de trabalho consumidor, as IES estão também tendo que enfrentar o mercado de concorrência entre as IES. O ensino

superior no Brasil passa por um processo de expansão muito grande nos últimos anos. E, além desse crescimento, encontra-se inserido em um quadro geral de flexibilização e precarização do trabalho, na maioria das IES. Os docentes são levados a buscar conciliar o trabalho em duas ou mais instituições, ou dedicar-se as atividades de extensão. O vínculo com a carreira recebe influências frente a esse movimento de ameaças e incertezas (ROWE; BASTOS; PINHO, 2011).

Outro aspecto de influência refere-se ao **cliente** que deve ser ressaltado no sistema educacional superior, na qual envolve 2 (duas) importantes mudanças que merecem destaque. A primeira é quanto ao processo de massificação de acesso ou democratização do acesso, ocasionando maior diversidade do corpo discente. A diversidade cultural, que antes não era acentuada, passa a ser um desafio para os docentes, pois eles precisam saber lidar com esse novo aluno, que surge de um segmento social que até há pouco não era “sujeito” deste nível de educação. Os discentes que chegam, muitas vezes se encontram pouco motivados e comprometidos com sua aprendizagem e, por outro lado, é um público exigente quanto à qualidade do curso, em virtude do alto grau de competitividade de mercado de trabalho (PACHANE; PEREIRA, 2004; SETTON, 2005; ZAGO, 2006). O novo aluno universitário, em sua maioria, pertence a uma geração de longa escolaridade e vem de um meio social cuja a maior expectativa era ter um título, para ser aceito no mercado de trabalho. Muitos deles possuem uma escolaridade média insuficiente, com pouco contato com outras formas de objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica. Além disso, costumam ter pouca disponibilidade para estudar diurnamente e para participar do ambiente acadêmico, pois trabalham durante o dia. Todos esses aspectos interferem diretamente nas práticas intelectuais e nas avaliações internas das IES (BOURDIEU, 2011).

Por outro lado, ao mesmo tempo, esse novo aluno apresenta uma segunda mudança e que surge no ambiente educacional. O novo discente encontra-se inserido dentro de uma era digital e apresenta-se curioso e com grande habilidade em utilizar recursos tecnológicos para as mais diversas finalidades (entretenimento, informação, aprendizagem, comunicação, consumo, construção de personalidade e de identidade social, consolidação de redes de sociabilidade, (FREIRE FILHO; LEMOS, 2008). Diante desse cenário, o professor precisa entender e analisar essa realidade que emerge e procura desenvolver estratégias que o permitam pensar sobre o seu papel como docente dentro um contexto mais amplo. São pressões que surgem e exigem do professor uma postura diferenciada frente as novas

demandas dentro do ambiente institucional de ensino superior.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil por meio do CEP e da CONEP, tendo a aprovação do colegiado, sob o Parecer nº 1706.456, em atenção à Resolução CNS/MS 466/12 e diretrizes.

A pesquisa caracteriza-se, como abordagem qualitativa explicativa (GODOY, 2005), pois visa analisar e explicar como as forças coercitivas, presentes nos órgãos reguladores, mercado e cliente influenciam o trabalho docente universitário. a pesquisa foi composta por duas técnicas de coleta de dados: grupo focal e entrevista semiestruturada.

O estudo contemplou uma instituição de ensino superior privada de Fortaleza-CE. A escolha da instituição ocorreu de forma intencional, por ser a primeira instituição universitária privada do estado do Ceará, que além da maturidade acadêmica, tem grandes vivências sobre as diversas influências de forças coercitivas, no decorrer de sua trajetória de existência. A coleta de dados foi realizada no Centro de Ciências da Comunicação e Gestão (CCG) por ser o maior centro acadêmico da instituição, em relação a diversidade de cursos (administração, audiovisual, comércio exterior, ciências contábeis, ciências econômicas, jornalismo, publicidade e propaganda). Com essa diversidade, foi possível levantar as diversas percepções sobre como as forças coercitivas exercem influência no trabalho do docente. A escolha da amostra foi realizada com base nos 151 docentes desse centro.

A amostra foi escolhida de forma intencional, pois foram selecionados 28 professores que se encontravam entre os cursos de turismo, economia, administração, publicidade e jornalismo. Além da diversidade de cursos, outro aspecto priorizado na seleção, foi a diversidade do perfil dos participantes, relacionando as características de titulação (especialista, mestre, doutor e pós-doutor), categoria de trabalho (auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular) e regime de trabalho (horista, parcial e integral). Dos 28 participantes convidados por meio de e-mail formal, enviado pela instituição e contato telefônico feito pela secretaria do centro, foram confirmados 10 participantes.

A estruturação da dinâmica do grupo focal foi fundamentada nos seguintes teóricos: Barbour (2009), e Bauer e Gaskell (2002). Sua aplicação considerou as seguintes etapas: (i) esclarecimento – antes das discussões em grupo, os participantes foram notificados e

assinaram o termo de consentimento, com esclarecimento sobre a condução da técnica e sobre a importância da participação com a confiabilidade dos dados; e (ii) iniciação - no momento de iniciação da técnica, o pesquisador esclareceu a temática do estudo e apresentou os aspectos coercitivos, especificando os aspectos dos órgãos reguladores, mercado e cliente como fatores que influenciam os próprios docentes. as discussões seguiram as questões especificadas no Quadro 1, que foi elaborado a partir dos objetivos da pesquisa, tendo como fundamentação teórica os autores da teoria institucional.

Quadro 1 – Guia com fundamentos teóricos para a discussão do grupo focal

Fundamentação Teórica	Tema	Pontos importantes do objetivo da pesquisa	Perguntas - Grupo Focal
ALPERSTEDT; MARTIGNAGO, G; FIATES (2006) DIMAGGIO; POWELL, (1991) * ALCADIPANI, (2011)	Fatores Coercitivos isomórficos institucional	Analisar como as forças coercitivas dos órgãos reguladores	* Como os órgãos reguladores exercem influências no trabalho do docente?
		Analisar as forças coercitivas (Mercado)	* Quais são as pressões e influências exercida pelo mercado no trabalho do docente ?
		Analisar as forças coercitivas (Cliente)	* Quais são as pressões e influências exercida pelo Cliente no trabalho do docente ?

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No final da técnica, que corresponde a etapa (III) Fechamento, o pesquisador agradeceu aos participantes, realizando um fechamento dos principais pontos discutidos e solicitando em seguida que os mesmos preenchessem o formulário de caracterização.

Com objetivo de ampliar o entendimento sobre como essas forças coercitivas exercem influência sobre o trabalho do docente, foi realizado também, agora sob a ótica de 4 (quatro) coordenadores dos cursos do CCG, entrevista por meio de um roteiro de questões semiestruturadas. A escolha desse método para complementar o estudo, possibilitou maior compreensão dos significados, dos valores e das opiniões dos atores envolvidos na situação coercitivas, vivenciadas no ambiente institucional (FRASER; GONDIM, 2004).

Para tratamento dos dados, foram adotados na pesquisa, o método de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2012), visa a descobrir os pontos de sentido, presentes na composição da comunicação e a frequência do surgimento, as quais podem representar algum sentido para o objetivo do estudo.

Na realização da análise de conteúdo foram seguidas 4 (quatro) etapas para a organização da análise: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. As categorias foram preestabelecidas com o objetivo de direcionar o início do estudo, mas as unidades de registro emergiram durante a coleta dos dados e sofreram alterações durante o momento de codificação de acordo com o Quadro 2 (MINAYO, 2007).

Quadro 2 – Categorias e unidade de registro de análise

CATEGORIAS	UNIDADE DE REGISTRO - DOCENTES - GRUPO FOCAL	UNIDADE DE REGISTRO - COORDENADORES - ENTREVISTAS
Forças coercitivas dos órgãos reguladores	Dimensão ensinar e pesquisar/ Produção Científica	
		Promoção de linearidade da matriz, corpo docente e discente
	Conflito academicismo e mercadológico	Normas estáticas x Mercado dinâmico
	Incentivo governamental	Influências de outros órgãos reguladores
Forças coercitivas do mercado	Relação com o mercado concorrente	
	Perfil esperado = Teoria + prática	
Forças coercitivas do cliente	Termômetro para o processo de ensino e aprendizagem	
	Perfil de aluno passivo	Perfil de aluno participativo

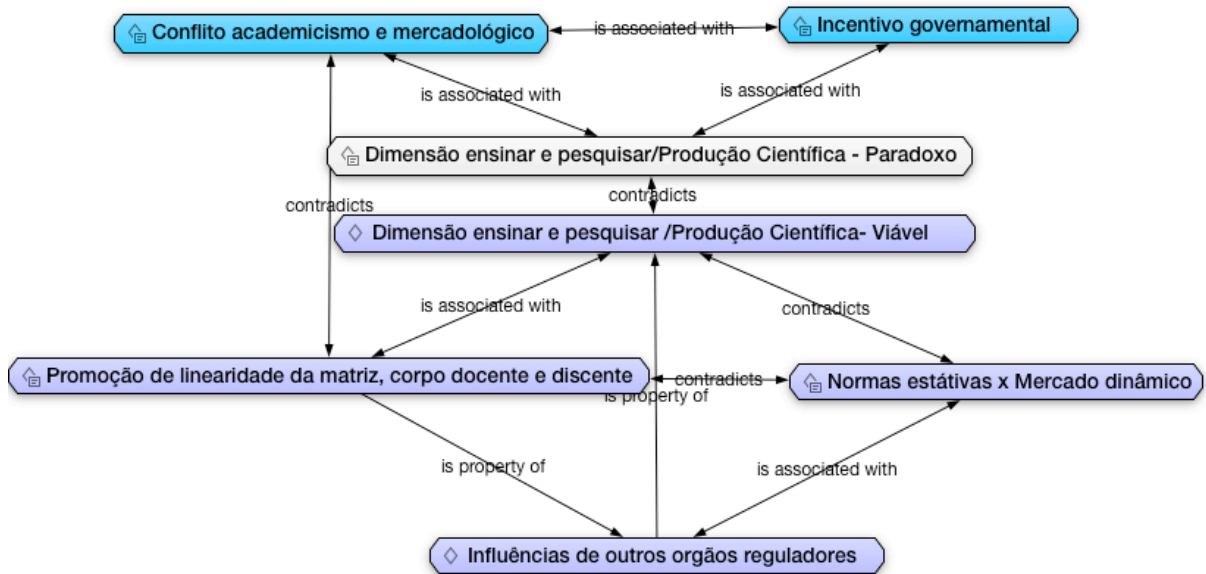
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em seguida, os dados foram transcritos, tendo o grupo focal registrado 1 hora e 36 minutos de áudio e imagem e as 4 entrevistas totalizando 3 horas e 21 minutos. Por fim, foi feita codificação dos trechos para facilitar o processo de tratamento eletrônico utilizado no *software* Atlas/TI.

4 DISCUSSÕES DE RESULTADOS

A primeira força coercitiva referente aos **órgãos reguladores**, que corresponde as pressões oriundas do MEC, como principal órgão legal, mas também foram identificados outros órgãos que se encontram inseridos naquele ministério como: capes e cnpq e também os conselhos regionais dos cursos. foi percebido que entre as forças estudadas, essa apresentou uma maior diferenciação de percepções e de entendimento sobre como os órgãos reguladores exercem influências no trabalho docente.

Figura 1 – Resultados analisados no Atlas/TI: coleta de dados do grupo focal e entrevistas – categorias – órgãos reguladores



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2016).

No grupo de docentes foi identificado que as influências dos órgãos reguladores geram conflito entre os mundos acadêmico e o mercadológico. Na fala dos coordenadores, essa dicotomia, entre o que o mercado quer e o que a instituição exige, não deve existir, pois o que foi percebido, na visão deles, foi que os órgãos reguladores, tornam-se fundamentais para promover a linearidade entre os cursos e a formação dos docentes.

Esse aspecto de linearidade promovido pelas pressões do MEC, foi apresentado durante as entrevistas com os coordenadores, como fator mais positivo relacionado às forças coercitivas reguladoras, tanto no que se refere ao processo de elaboração das matrizes do curso, como no processo de formação dos corpos docente e discente da instituição. Com esse enfoque, Ferro e Gonçalves (2007) reforçam que o MEC surge para determinar projetos de reformas e leis envolvendo mudanças no sistema de avaliação do ensino, visando a busca pela aproximação da universidade com o mercado, a partir da obediência às demandas do mercado.

O MEC tem uma série de normas que nós precisamos cumprir, e acaba que o nosso PPC precisa estar alinhado com o MEC [...] é interessante essa ligação porque a gente precisa de uma certa linearidade de conversa entre os cursos e o MEC [...]. (E-1).

Mas apesar desse aspecto positivo, os coordenadores ressaltaram que as diretrizes promovem essa padronização dos cursos, mas por outro lado, elas possuem alguns aspectos burocráticos, que não acompanham as mudanças do mercado, sendo necessário uma certa flexibilização da instituição, para adequar as demandas do MEC e do mercado.

A forma que o MEC interfere hoje, nos cursos de graduação, o papel que ele representa, eu acho que precisaria mudar muitas coisas, só que a gente não pode mudar o MEC. Então, na verdade, de fato, a gente precisa se adequar. Procurar se adequar na melhor forma, buscar flexibilidade onde a gente encontre brecha para isso, até mesmo para que a gente não engesse o curso, para que a gente não pare no tempo, porque sabemos que tem norma que o MEC adota, que são muito engessadas, que dificultam muitas coisas. (E-4).

Outros aspectos levantados na discussão do grupo focal, envolviam a dupla missão do docente (ensinar e pesquisar) com a busca constante pelo desempenho baseado em produção científica. Apesar dos dois grupos destacarem o distanciamento quanto ao cumprimento desse papel, o fato interessante é que, para os docentes, essa dupla missão com a busca por produção científica revela ser algo difícil de ser alcançada, devido a sobrecarga de papéis e responsabilidades. Já para os coordenadores, nas entrevistas, essa exigência é questão de quebra de paradigma e adequação a um novo papel do docente na contemporaneidade.

[...] as universidades estão entrando numa linha muita de produção de artigo e pouca relação com o mercado. O mercado quer da estrutura das universidades uma resposta as suas necessidades de mão de obra e a mão de obra que está indo para as empresas é inteiramente desfocada do que está acontecendo no seu dia a dia. Como é que vou fazer alguma coisa para contribuir para a sociedade e a preocupação do cientista do século XXI: Em que revista vou publicar o artigo. Então essa coisa está criando um paradoxo. (P-III).

Essa dupla missão do docente, está relacionada às pressões que os órgãos reguladores federais exercem sobre as instituições. Estabelecendo normas que definem o papel da universidade frente ao tripé, na qual envolve atividades do ensino, pesquisa e de extensão. Assim, as universidades se diferenciam das outras IES. Os docentes, no grupo focal, apresentaram a queixa restringindo as exigências ao ato de ensinar e pesquisar e não ao papel do docente nas atividades de extensão.

Esse tema é muito paradoxo. Esse paradoxo do MEC de exigir produtividade e produtividade virar publicação é caso sério, essa é uma crise no mundo da publicação, virou uma indústria, virou uma máfia, virou tudo, quando se cria corporações e no nosso caso específico, ali, na linha de frente, cria mais um paradoxo, você tem que está ao mesmo tempo em sala de aula, dando aula e fazendo pesquisa e produzindo e [...]. (P-VI).

O docente encontra-se dentro dessa dicotomia: produção acadêmica e o trabalho do professor. Esse paradoxo é afetado duplamente pelas normas regulamentadas, que determinam regras, afetando diretamente a profissão do docente. Dessa forma, o docente é caracterizado de duas formas: de um lado, como trabalhador de um sistema produtivo-industrial; por outro, o produto do seu trabalho, ou seja, produção de tecnologia e conhecimento científico.

Frente a essa força, destacamos que os docentes precisam atuar no complexo sistema na qual envolve diferentes tipos de pressões institucionais e regulamentadoras, o sistema Qualis/CAPES é um órgão ligado ao MEC que exerce pressão no trabalho do docente. Essa força, exerce uma pressão, que exige uma atuação forte no aspecto de produção de pesquisa, tendem a colocar o docente em isolamento, pois impede que o mesmo tenha qualquer outro tipo de relação com o mercado (SILVA; MAFRA, 2014). Esse pensamento, difere da percepção dos coordenadores, pois os mesmos acreditam que o docente se encontra num momento de reestruturação do papel, na qual precisam se reposicionar, frente às diversas demandas oriundas do mercado e da instituição diante do duplo papel de ensino e pesquisa, tendo ainda que conciliar, com o trabalho externo.

Mas ainda precisamos fortalecer isso, principalmente na nossa área, porque um dos grandes desafios que temos hoje é equilibrar a pesquisa e a prática. O professor hoje, que ministra qualquer disciplina do curso, ele precisa ter vivência e experiência na área em que ele vai ministrar a disciplina. (E-4).

Em contrapartida, o que se percebe, é que mesmo diante de todas as exigências e demandas repassadas pelos órgãos reguladores às instituições e aos docentes, o sistema de ensino não é priorizado no país e percebe-se uma falta de investimento e uma constante insegurança do trabalho, frente a falta de apoio do governo, colocando o sistema de ensino superior em constante instabilidade. Além disso, outros aspectos reforçam a falta de valorização do trabalho do docente, na medida que percebemos precarização do trabalho, com o surgimento do professor temporário; aumento da carga horária dentro do regime de

trabalho; flexibilização do trabalho, atribuindo ao docente outras responsabilidades, não apenas pelo compartilhamento de conhecimento em sala de aula e pelo desenvolvimento de pesquisa, mas por inúmeras atividades burocráticas de apoio e, por fim, pela submissão a rigorosos sistemas de avaliação, onde mede a eficiência e a produtividade do professor de forma objetiva (MANCERO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

Essa insegurança é que faz com que a gente fique meio tenso [...] eu nunca tinha tido uma disciplina cortada, então, assim quando eu tive nesse semestre [...] gente, faltou perna e eu descobri ainda pelo sistema que foi ainda pior, eu cheguei para dar aula, a turma já tinha começado, de repente não estava, não existia. Meu povo, é uma sensação absurda sabe, eu me senti desamparada, é muito ruim. Quando você gosta, quando você faz e tem todos esses empenhos, acho que uma situação dessa deixa você realmente muito tenso, a partir desse momento [...] (P-VIII).

Além da pressão do principal órgão regulador da educação, referente ao MEC, os coordenadores abordaram também, a existência de outros órgãos, como por exemplo, os conselhos regionais dos cursos e como ponto negativo ressaltou que as diretrizes são estáticas frente ao dinamismo do mercado e que as instituições precisam se flexibilizar dentro das normas, para poder atender tanto as demandas do MEC como do mercado.

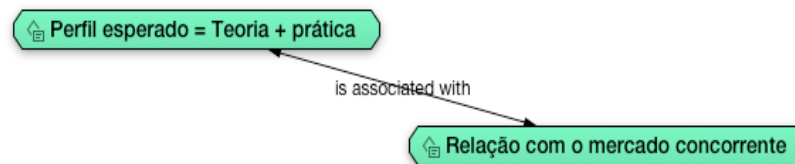
Hoje a gente tem os conselhos de administração. O conselho federal de administração hoje ele teve uma mudança de gestão, tem tido uma maior proximidade, e a gente tem tido uma maior parceria. Esse é um outro órgão que exerce, inclusive eles tiveram com a gente para apresentar essa nova proposta e a gente tem caminhado muito com eles, por que também são órgãos sinalizadores muito importante, mas em termos de diretrizes voltadas para o ensino e aprendizagem é o MEC. (E-3).

As relações entre as unidades de registro identificadas na análise da força coercitiva do órgão regulador apesar de distintas entre os dois grupos estão na sua maioria associadas ou são parte integradas entre si. Apenas a unidade referente a dimensão de ensinar e pesquisar/ produção científica, que, mesmo tendo sido apresentada pelos dois grupos se mostraram contraditórias entre os grupos, na medida em que os docentes revelam a dificuldade de atuação frente a esses papéis e os coordenadores reforçaram a viabilidade desses papéis, por meio de um novo posicionamento dos docentes na contemporaneidade.

O campo educacional é um ambiente que sofre interferências de vários outros campos institucionais e o *mercado* é um exemplo (BANDEIRA; CUNHA, 2003). Diante dessa força coercitiva do mercado, na qual, envolve tanto as demandas do mercado externo, como

as demandas do mercado educacional das IES privada, os dois grupos de coleta envolvendo os professores e coordenadores, levantaram os mesmos aspectos, permanecendo assim as mesmas unidades de registro para análise.

Figura 2 – Resultados analisados no Atlas/TL: coleta de dados do grupo focal e entrevista – categorias – mercado



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2016).

Como primeira análise, o aspecto abordado foi um mercado, sendo consumidor do serviço ofertado pela instituição, a partir da oferta de alunos preparados para atuarem no ambiente externo, com conhecimento prático e teórico. E no segundo aspecto se refere ao ambiente educacional que se faz presente num mercado econômico em expansão, na qual se mostra competitivo e em constante busca pela qualidade.

Diante das demandas do mercado consumidor, os docentes e os coordenadores apontaram a importância da experiência prática como fator essencial para o exercício do ato de ensinar e na formação dos alunos. A relação entre teoria e prática se configura como fundamental para promover a revolução, na maneira como se ensina e como se aprende. O mercado anseia por profissionais práticos. O aprendizado deve ter fundamentação teórica, mas deve estar associado a ele, uma vivência prática (GUIMARAES; LIMA, 2016).

Nós vivemos no mercado e nunca deixei de ver o mercado e hoje nós temos aqui um escritório, com projetos abertos, abrindo projetos, ou seja, as empresas estão ficando tudo doida querendo vir atrás e falta gente, faltam colegas para escrever, escrever artigos e não é científico não, escrever coisa prática. (P-III).

O que o mercado anseia do nosso aluno [...] um profissional apto a participar de uma gestão efetiva de negócios, um profissional humanístico com uma dose de ciências humanas, forte no processo. Outro ponto atento a tecnologia, atento a mudança da legislação, que consiga produzir informações e relatórios inteligíveis, relatórios que sejam compreensíveis, que conheçam as normas tributárias, então olha o leque de qualificação e de demanda e exigência do mercado sobre o aluno da instituição. (E-2).

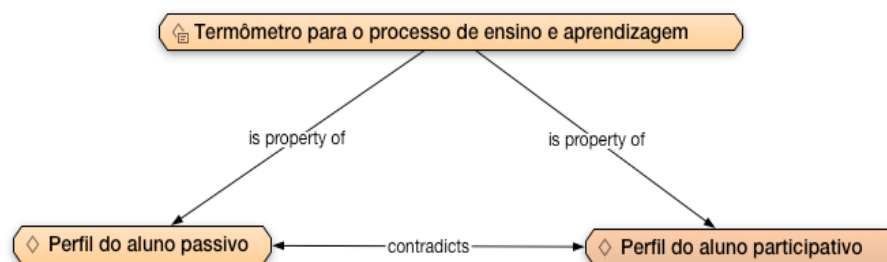
Além do mercado consumidor, as IES privadas precisam se relacionar entre si, pois existe um mercado educacional em expansão. Para os docentes esse mercado é visto como

mais uma opção de mercado de trabalho e ao mesmo tempo que se apresenta como oportunidade, ele mostra-se cheio de ameaças e incertezas (ROWE; BASTOS; PINHO, 2011). E para os coordenadores, cada instituição precisa buscar a diferenciação para a permanência no mercado que se mostra competitivo. Os coordenadores ressaltaram que a diferenciação se faz necessário, mas hoje, a relação de parceria é mais importante do que o estabelecimento de barreiras para a permanência no negócio.

E posteriormente assumi uma disciplina em uma outra instituição. Depois dessa disciplina eu trabalhava durante o dia e a noite era professor. Depois viraram duas, três, cinco, seis... chegou o momento em que eu tive que decidir se realmente eu ia seguir a carreira acadêmica ou se eu ia continuar como executivo. (P-II).
[...] a gente quer desenvolver um bom trabalho de forma ética, respeitando os nossos concorrentes, chamando para participarem quando couber essa participação e construindo pontos de comunicação, no lugar de construir barreiras, por que comunicação é isso. A gente vem desenvolvendo, tentando desenvolver essa parceria. (E-1).

Com o novo padrão educacional, surgido após a reforma de 1968, novas estruturas surgem no mercado educacional, transformando os alunos em *clientes* e os cursos em produtos. Diante dessa nova perspectiva, o docente tem o aluno como um termômetro do processo de ensino e aprendizagem, seja ele, um aluno passivo ou ativo em sala de aula. Frente à essa realidade, o docente passa a ser um prestador de serviço, e passa a ter que lidar com diversos tipos de aluno. Quando se depara com um perfil de aluno passivo que, ao invés de buscar uma formação madura e reflexiva, visa apenas a aquisição de conhecimento fácil e alcance de título (ALCADIPANI, 2011), esse termômetro deve ser equalizado, pois apresenta-se cheio de interesses pessoais.

Figura 3 – Resultados analisados no Atlas/TI: coleta de dados do grupo focal e entrevistas – categorias – cliente



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa (2016).

O estudante universitário é um paradoxo ambulante, porque ele compra um produto que ele não quer. Ele está ali pagando por um negócio, entra na instituição e se não gostar sai. De uma turma de 55, vai ter uns 40 que não querem nada, vai ter uns 10 que se salvem quem puder e vai ter aqueles 5 que você sabe que são para esses que você vai está falando, mas de fato, você tem que conseguir ser bem avaliado por todos. (P-VI).

Na discussão do grupo focal, não ficou evidente na fala dos docentes, o outro perfil de aluno que se mostra exigente com a qualidade de ensino e do curso, frente ao alto grau de competitividade de mercado de trabalho, conforme os estudos de Pachane e Pereira (2004), Zago (2006) e Setton (2005). Como também o perfil de diversidade cultural, diante do processo de internacionalização e do perfil de aluno com habilidades tecnológicas que surge na era digital, com uma postura mais curiosa e com grande habilidade na utilização de recursos tecnológicos conforme Freire Filho e Lemos (2008).

Enquanto os docentes percebem esse perfil de aluno como minoria em sala de aula, os coordenadores apontaram que a presença desse tipo de aluno na contemporaneidade, tende a ser tendência natural frente ao mundo competitivo e que exerce uma influência no trabalho docente, pois atua como termômetro avaliativo no processo de ensino e aprendizagem.

[...] percepção do aluno hoje, que é de fato a instituição tem é inegável, do aluno como cliente, mas não um cliente que sempre vai ter razão, em detrimento do professor, mas essa ideia de construção colaborativa [...] então os nossos alunos, eles têm muita consciência de que eles estão pagando, que existe um serviço a ser prestado e que eles exigem uma qualidade desse serviço. (E-1).

Frente as essas forças, as influências geram reações diversas no docente, provocando em alguns, momentos percepções de conflito e em outros momentos de integração entre as forças. Tanto os docentes como os coordenadores, trouxeram esse duplo sentimento, mas na fala dos envolvidos na pesquisa, o aspecto de promoção de desenvolvimento profissional, por meio da busca por uma formação continuada foi comum, na medida que essas influências impulsionam o docente a sair da zona de conforto, provocando neles uma busca constante por reciclagem e atualização, frente às mudanças da contemporaneidade.

Diante dessas pressões, o docente está tendo que enfrentar uma realidade que exige constante desenvolvimento, pois esse novo cenário de mudanças constantes no ambiente institucional na qual envolve a instituição, o mercado e o aluno, demandam cada vez mais do

professor uma postura diferenciada, a partir do desenvolvimento de novas estratégias que o permitam, pensar sobre sua missão como docente.

[...] o grande desafio do docente, primeiro é a formação continuada com forte ênfase. Hoje vivemos no mundo de grandes mudanças. de grandes evoluções e os professores mais do que nunca devem trabalhar com atualização, tem que ter um perfil de visão de mercado muito bom [...] Então há uma influencia sim e ao meu ver ela é uma influência positiva, que promove mudanças positivas no curso, ela otimiza o curso e realmente os professores devem está atento a cada mudança de diretrizes, o docente deve está capacitado deve entender bem essas mudanças e ser capaz de promover aquilo que o órgão regulador e regulamentador espera que aconteça realmente ao final do processo. (E-2).

Outro aspecto percebido na fala dos participantes, relacionado a crescimento profissional, é que apesar das reformas educacionais estabelecerem um padrão entre titulação e carreira, o que se percebe na fala é que a busca por crescimento é muito mais por uma pressão pessoal e por uma iniciativa própria, do que pela cobrança da instituição, ou seja, outras alternativas são criadas para possibilitar o crescimento do professor (BALBACHESHKY, 2007).

5 CONCLUSÃO

Evidenciou-se que os docentes reconhecem as influências coercitivas e atribuem a elas forças que atuam diretamente na rotina do professor, promovendo sentimentos negativos de angústias e incertezas quanto ao papel do docente frente às demandas que surgem na contemporaneidade, refletida no mercado, no cliente, e nas instituições reguladoras. Quando analisado os dados dos coordenadores de cursos, as percepções sobre as influências das forças coercitivas, revelam aspectos positivos capazes de promover linearidade de cursos e desenvolvimento do perfil dos docentes e discentes.

Pode-se constatar que as forças vindas dos órgãos reguladores apresentaram maior diferenciação de entendimento entre os 2 (dois) grupos da amostra (docentes e coordenadores), tendo assim registros diferentes entre si durante a análise de conteúdo realizada. Os docentes trouxeram para discussão o duplo papel referente ao ato de ensinar e pesquisar, e o conflito entre os mundos academicismo e mercadológico, que se encontram

inseridos no ambiente institucional. nessa discussão, fica evidente a problemática vivida pelos docentes sobre as novas exigências do papel do professor na contemporaneidade.

Assim, conclui-se que o trabalho do docente se constitui frente às várias influências vivenciadas dentro do contexto educacional e social de mudanças. Nesse cenário de transição, o docente assume um modelo de gestão mais aproximado ao formato empresarial, no qual envolve a ocupação de múltiplos papéis e gestão com base em indicadores de resultados. E diante dessa perspectiva, os docentes apresentaram também a falta de prioridade do governo, presente a partir da carência de incentivo aos estudos e pesquisas, gerando incertezas e inseguranças no ambiente educacional.

Para os coordenadores, além da influência do principal órgão regulador da educação (MEC), outros órgãos federais, estaduais e municipais, como os conselhos dos cursos, foram evidenciados como forças impulsionadoras de promoção de desenvolvimento dos docentes e dos cursos por meio das diretrizes estabelecidas. O único aspecto negativo relatado foi que as normas estabelecidas não costumam acompanhar as mudanças do cenário externo e, na maioria das vezes, as instituições tendem a se adequar às normas, flexibilizando-se para não deixar de atender as demandas do mercado e do MEC.

Quando analisadas as forças coercitivas do mercado, os aspectos apresentados pelos dois grupos de coleta foram comuns. O primeiro aspecto aborda o perfil de aluno esperado pelo mercado, no qual envolve, além do conhecimento, a vivência prática adquirida em experiências vivenciadas no ambiente acadêmico. O outro aspecto apresentado pelo mercado, diz respeito a relação da instituição e do próprio docente com as outras instituições educacionais, que se mostram como concorrentes. Os docentes afirmaram a importância da busca pela diferenciação e reconheceram as outras instituições como oportunidades de atuação, refletindo bem o momento de expansão entre as ies. Já os coordenadores, ressaltaram a diferenciação como fator importante, mas trouxeram também que se faz necessário o estabelecimento de elos de aproximação entre as ies, para garantir a permanência do negócio, a partir da criação de vínculos de boas parcerias com outras instituições.

Caracterizando a terceira força, que se refere aos alunos, pôde-se observar entendimento diferentes sobre o perfil do novo aluno. Enquanto os docentes relataram que, na maioria das turmas, os alunos se mostram passivos e pouco interessados em construir conhecimento; os coordenadores apresentaram que o novo aluno se mostra mais

participativo e questionador. E na segunda percepção, o aluno se insere dentro de uma era de avanços tecnológicos, na qual apresenta-se como curioso e com grande habilidade em utilizar recursos tecnológicos para as mais diversas finalidades, envolvendo desde de entretenimento até a consolidação de redes de sociabilidade. Mesmo com essa diferenciação de perfil, os dois grupos participantes da pesquisa destacam que os alunos são reconhecidos como peça fundamental dentro do processo de ensino e aprendizagem e servem como termômetro de avaliação, tanto para a instituição como para o docente.

E por fim, pode-se concluir, a partir da fala dos participantes, que a reação deles diante de todas as forças, de alguma forma, impulsionam os docentes a buscarem um desenvolvimento constante e a saírem da zona de conforto. Além disso, o que é percebido dentro do ambiente educacional, é que as forças coercitivas exercem pressões externas e internas ao campo institucional e acabam influenciando o comportamento dos atores envolvidos; no caso estudado, os docentes. Essas pressões geram preocupações e angústias, por gerarem conflitos ou integração em conformarem-se às regras e normas ditadas pelo ambiente, ocasionando a necessidade de uniformização nas instituições. Para os docentes, destacam-se as relações entre as forças geradoras de conflitos e, quanto para os coordenadores, a relação entre as forças são de integração e geram movimentos de desenvolvimento, tanto para a instituição como para os docentes.

Assim, a teoria institucional também permitiu explicar como as organizações se adaptam a sua estrutura e cultura, para enfrentar valores socialmente estabelecidos pelo ambiente externo e interno, tendo seu foco voltado para a institucionalização dos controles normativos, como padrões de crenças, valores e normas. Aqui destacou-se como forças coercitivas exercem influência direta no trabalho do docente, envolvendo tanto o processo de ensino, como o de aprendizagem dentro do ambiente institucional de ensino superior.

Dentre as limitações deste estudo, atenta-se para o fato da pesquisa ter sido realizada apenas em um único centro de estudo (CCG) de uma única instituição do âmbito privado. E vale salientar que esse centro de ensino se encontra em um processo de reestruturação, com revisão das matrizes curriculares e redefinição do quadro de docentes. Talvez por essa caracterização do centro, o estudo tenha mostrado, na análise dos dados, diferenciação de percepções entre os coordenadores dos cursos e os docentes, frente às influências das forças coercitivas. Com o fim de estudos posteriores, a pesquisa será ampliada para outros centros de estudo e em outras instituições e, assim seria possível a

realização de uma análise comparativa entre os diversos centros e instituições, enfatizando a identificação das características das forças coercitivas sobre o trabalho docente e a reação acerca delas, por meio do olhar dos docentes e coordenadores de cursos, bem como sob o olhar de outros “stakeholders”, promovendo uma maior abrangência, por meio das percepções dos alunos, dos pais, da comunidade e do mercado, permitindo uma análise compreensiva e comparativa dos consensos e dos dissensos, possibilitando uma maior exploração do tema.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **O&S**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun.2011.
- ALPERSTEDT, G. D.; MARTIGNAGO, G.; FIATES, G. G. S. O processo de Adaptação estratégica de uma instituição de ensino Superior sob a ótica da teoria institucional. **Revista de Ciências da Administração**, v. 8, n. 15, jan./jun. 2006.
- BALBACHEVSKY, E. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 158-188, jan./jun. 2007.
- BARBOU, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BARREYRO, G.; ROTHEN, J. C. Avaliação e Regulação da Educação Superior: Normativas e Órgãos Reguladores nos 10 anos pós LDB. **Avaliação**, Campinas, v. 12, p. 133-144, mar. 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Local: São Paulo. Vozes, 2011. (Coleção Ciências da Educação).
- CARVALHO, C. A. P.; VIEIRA, M. M. F.; LOPES, F. D. **Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações**. Local: Editora, 1999.
- CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. F. V.; SILVA, S. M.G. A Trajetória Conservatória e Conservadora da Teoria Institucional. **Gestão.Org**, v. 10, n. esp., p. 469-496, dez. 2012.
- DiMAGGIO, P.; POWELL, W. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press., 1991.
- FERRO, V. R.; GONÇALVES, S. **A Ambiente Organizacional e institucional: A emergência do Mercado do Ensino Superior Brasileiro no período de 1970 a 2007**. **Perspec. Contemp.**, Campo Mourão, p. 85-120, out. 2010. Ed. especial.
- FRASER, M.; GONDIM, S. M. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.
- FREIRE FILHO, J. F.; LEMOS, J. F. Imperativos de conduta juvenilno século XXI: a “Geração Digital” na mídia brasileira comunicação. **Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 11-25 jul. 2008.
- GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade na pesquisa qualitativa. **Revista Gestão.Org**, v. 3, n. 2, p. 85-94, maio/ago. 2005.
- GUIMARÃES, J. C.; LIMA, M. A. M. Empreendedorismo Educacional: Reflexões para um

- ensino docente diferenciado. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 34-49, abr./jun. 2016.
- HASSELBLADH, H.; KALLINIKOS, J. The project of rationalization: a critique and reappraisal of neo-institutionalism in organization studies. **Organization Studies**, v. 21, n. 4, p. 697-720, 2000.
- MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: Implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 37-53, 2006.
- MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. 2009.
- MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal structure as Myth and Ceremony. In: POWEL, W.W.; DIMAGGIO, P. (Eds.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático- pedagógica e a construção de um novo perfil para os docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004.
- ROWE, D. E.; 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**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 973-992, nov. /dez. 2011.
- SCAGLIONE, V. L. T.; COSTA, M. N. Avaliação da Educação Superior e a Gestão Universitária: Padrões de Qualidade Definidos pelas Instituições de Ensino Superior, pelo MEC e pela Sociedade, Incluindo ENADE, IDD, CPC e IGC. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., Florianópolis, 2011. **Anais...** Florianópolis, 2011.
- SETTON, M. da G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.
- SILVA, I. C.; MAFRA, F. L. N. Trabalho docente, trabalho decente ou trabalho doente? Reflexões sobre o trabalho de professores universitários na contemporaneidade. In: ENCONTROS DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 7., 2014.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

1. Identificação

1.1 Sexo: Masculino ____ Feminino ____

1.2 Idade: _____

2. Formação

2.1 Ensino Superior em _____ Concluída em _____

2.2 Mestrado em _____ Concluída em _____

2.3 Doutorado em _____ Concluída em _____

2.4 Pós-Doutorado em _____ Concluída em _____

3. Carreira

3.1 Número de anos de serviço como professor docente de IES _____

3.2 Categoria profissional _____ Regime MEC _____

3.2 Tempo de serviço na instituição pesquisada _____

3.3 Trabalha em outra instituição de Ensino: Sim ____ Não ____

3.4 Trabalha em outra instituição: Sim ____ Não ____

3.5 Se sim qual o cargo ocupa _____

4. Gestão de Carreira

Descreva em poucas linhas sua trajetória como docente de IES. Quais funções ocupadas como docente?

5. Áreas de Ensino

5.1 Cursos em que leciona

5.2 Disciplina que leciona

Obrigada pela sua participação na pesquisa!!

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**1-Identificação**

1.1 Sexo: Masculino ____ Feminino ____

1.2 Idade: _____

2- Coordenador de qual curso: _____

3- Titulação: _____ Regime de Trabalho: _____

Questões

1- Como os órgãos reguladores, em especial o MEC, exerce influência na instituição e no trabalho do docente?

2- O trabalho do docente é influenciado mais pelas políticas internas da instituição ou pelas regras impostas pelos órgãos reguladores externos? Por que?

3 – Como o mercado concorrente, tem influenciado a instituição e conseqüentemente o docente?

4- Como o mercado consumidor, tem influenciado a instituição e conseqüentemente o docente?

5- Como os alunos tem influenciado a instituição e conseqüentemente o docente?

6- Essas fatores coercitivos exercem pressões diferentes por ser uma instituição privada?

7- Quais os principais desafios enfrentados pelos docentes frente às forças coercitivas

Orgão regulador: _____

Mercado: _____

Cliente: _____

Obrigada pela sua participação na pesquisa!!

ANEXO A – ORIENTAÇÕES PARA O GRUPO FOCAL

1- PONTOS IMPORTANTES DA TÉCNICA

- Técnica efetiva para exploração das atitudes e das necessidades do grupo
- Possibilita perceber formas diferentes de comunicação que as pessoas utilizam na interação do dia a dia
- Identificar conhecimentos compartilhado e comum
- Identificar valores culturais do grupo
- Grupo homogêneo de professores do CCG
- Grupo diversificado com professores de cursos diferentes e tempo na função diferente
- Explorar diferentes perspectivas num ambiente de discussão
- Reconhecer a interação entre os participantes do grupo

->MEDIADOR: Atribuições Importantes:

(a) introduzir a discussão e a manter acesa; (b) enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas; (c) observar os participantes, encorajando a palavra de cada um; (d) buscar as “deixas” de comunidade da própria discussão e fala dos participantes; (e) construir relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários

considerados relevantes pelo grupo ou pelo pesquisador; (f) observar as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes, dentro do tempo previsto para o debate.

REGRAS IMPORTANTES: 1) falar uma pessoa de cada vez; 2). Evitar discussões paralelas para que todos possam participar; 3) Dizer livremente o que pensa; 4) Evitar o domínio da discussão por parte de um dos integrantes; 5) Manter a atenção e o discurso na temática em questão.

AMOSTRA: Professores do CCG

Fundamentação Teórica	Tema	Pontos Importantes dos Objetivos da Pesquisa	Perguntas - Grupo Focal
*ALPERSTEDT; MARTIGNAGO; FIATES (2006) * DIMAGGIO; POWELL, (1991) * ALTBACH; KNIGHT, (2007)	Fatores Coercitivos isomórficos institucional	Analisar como as forças coercitivas dos órgãos reguladores	* Como os órgãos reguladores exercem influências na instituição de ensino e no trabalho do docente?
		Analisar as forças coercitivas (Mercado)	* Quais são as pressões e influências exercida pelo mercado na instituição e no trabalho do docente ?
		Analisar as forças coercitivas (Cliente)	* Quais são as pressões e influências exercida pelo mercado na instituição e no trabalho do docente ?
		Entender como os docentes estão reagindo frente as essas forças coercitivas	*Como os docentes estão enfrentando essas influências no exercício do seu trabalho?

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a). Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, preencha os dados solicitados. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: TRABALHO DOCENTE EM UNIVERSIDADE PRIVADA E INFLUÊNCIAS DE FORÇAS COERCITIVAS

Pesquisador Responsável: Carla Maria Holanda de Lima Façanha - Telefone para contato: 85 - 988311547

O presente estudo tem como objetivo analisar como os professores e coordenadores universitários do centro de ciências e da comunicação e Gestão (CCG) percebem as

influências das forças coercitiva que emergem no ambiente institucional da educação superior.

Esta pesquisa é estritamente acadêmica e para fins didáticos, não havendo nenhuma outra finalidade oculta, nem qualquer tipo de vínculo com a gestão de pessoas da instituição.

Todos os dados e informações que você nos fornecer serão guardados de forma sigilosa. Garantimos a confidencialidade e a privacidade dos seus dados e das suas informações. Tudo que o (a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por meio da realização de um grupo de discussão com a técnica do grupo focal serão de uso exclusivo para a pesquisa.

O material coletado na pesquisa poderá ser utilizado em futura publicação em livro ou periódico científico, mas, novamente, reforça-se o sigilo, pois em nenhum momento sua identidade será revelada, já que em caso de publicação serão analisadas as estruturas do conjunto das respostas, não de cada respondente em particular.

O grupo de discussão será realizado na própria instituição e terá duração de 80 minutos aproximadamente e deverá ser registrado em áudio e vídeo

Como benefício, você estará refletindo sobre sua carreira e contribuindo para um maior conhecimento sobre as influencias das forças coercitivas na carreira do docente sobre a ótica da teoria institucional

Pesquisador Responsável

Prof.(a) Carla Maria Holanda de Lima Façanha – carlamariaholanda@gmail.com

UNIFOR – Universidade de Fortaleza.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar, de minha livre e espontânea vontade, do estudo **TRABALHO DOCENTE EM UNIVERSIDADE PRIVADA E INFLUÊNCIAS DE FORÇAS COERCITIVAS**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador Carla Maria Holanda de Lima Façanha sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Local e data: _____

Documento de Identificação (RG ou CPF): _____

Tel.: _____ E-mail: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Nome: _____

Assinatura: _____

ARTIGO II – TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO E COMPETÊNCIAS SUSTENTÁVEIS NA CONTEMPORANEIDADE

RESUMO

Demandas da sociedade impõem desafios ao docente do Ensino Superior, diante internacionalização, da diversidade cultural, de novas concepções educativas e da demanda por produção acadêmica, com foco em *rankings*, por exemplo. Surge, então, a ideia de que as competências docentes precisam ser sustentáveis, ou seja, flexíveis, adaptáveis e estratégicas. 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 das demandas profissionais da atualidade. A pesquisa apresenta etapa quantitativa, na qual efetuou Análise Fatorial Exploratória e Análise Fatorial Confirmatória, com base nas respostas (213 docentes) ao questionário (adaptado) do instrumento de Pereira (2007) e qualitativa, com base em três entrevistas semiestruturadas (Gestores da área de Ensino, Pesquisa e Extensão). Referiu as dimensões identificadas na fase quantitativa aos conteúdos, quando, por meio de co-ocorrências, discutiu-se sobre competências sustentáveis do docente. A sustentabilidade associa-se ao agrupamento das seis dimensões. Têm-se que competências sustentáveis alinham-se à flexibilidade, que se desdobram em empatia, proatividade e adaptação; à habilidade com gestão, no sentido do saber-fazer diante das atividades cotidianas; ao potencial didático-pedagógico, que alia conhecimentos em sintonia com um ambiente interativo e comunicativo; ao compromisso ético, diante da responsabilidade social e política; à Inovação e à Cooperação, em busca de formulações inovativas coletivamente. A pesquisa surge como competência-chave nesse estudo, haja vista a discussão de sua integração com o ensino na busca de superação de problemas.

Palavras-chave: Competências sustentáveis. Competências do docente. Mercado de trabalho.

ABSTRACT

Demands of society impose challenges to the Higher Education teacher, in the face of internationalization, cultural diversity, new educational conceptions and the demand for academic production, with a focus on rankings, for example. The idea arises that teacher competencies need to be sustainable, that is, flexible, adaptable and strategic. With this argument, it is questioned: about what dimensions define the competences of the Higher Education teacher in the context of their professional sustainability? In order to do so, the objective is to dimension teacher competences for teaching and research, and to understand them in the light of current professional demands. The research presents a quantitative stage, in which it carried out Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis, based on the answers (213 teachers) to the questionnaire (adapted) of the Pereira (2007)

and qualitative instrument, based on three semi-structured interviews (Teaching, Research and Extension). He referred to the dimensions identified in the quantitative content phase, when, through co-occurrences, the teacher's sustainable competences were discussed. Sustainability is associated with the grouping of the six dimensions. Sustainable skills have to be aligned with flexibility, which is deployed in empathy, proactivity and adaptation; to the ability with management, in the sense of know-how in front of the daily activities; to the didactic-pedagogical potential, which combines knowledge in harmony with an interactive and communicative environment; to ethical commitment, to social and political responsibility; to Innovation and Cooperation, in search of innovative formulations collectively. The research emerges as a key competency in this study, considering the discussion of its integration with teaching in the search for overcoming problems.

Keywords: Sustainable skills. Teachers' competences. Job market.

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 (FERREIRA, 2015; MEDEIROS, 2007).

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 (BESHARA, 2016; BRACKMANN, 2013; GUITEL, 2006; NASSIF; HANASHIRO 2005; SOUZA, 2010; TEICHLER, 2004;). 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 **contínuo**, quando a transformação de uma e de outra depende da dinâmica entre indivíduos e organizações (PERRENOUND, 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 (PERRENOUND, 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 Perrenound (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 Perrenound (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 às construções 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 mentas 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
	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
3	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 pela autora (2017) a partir 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 às 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 Component 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: Elaborada pela autora com base nos 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 ^a						
	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

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

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*.

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: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

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 4 – Matriz de correlações entre as variáveis latentes

	Fator1	Fator2	Fator3	Fator4	Fator5	Fator6
Fator1	0,802					
Fator2	0,729	0,787				
Fator3	0,596	0,743	0,800			
Fator4	0,459	0,624	0,608	0,785		
Fator5	0,552	0,551	0,502	0,393	0,839	
Fator6	0,647	0,743	0,719	0,567	0,596	0,780
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: Elaborada pela autora com base nos 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* ($\sqrt{AVE} > \text{correlações de Pearson}$ 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)

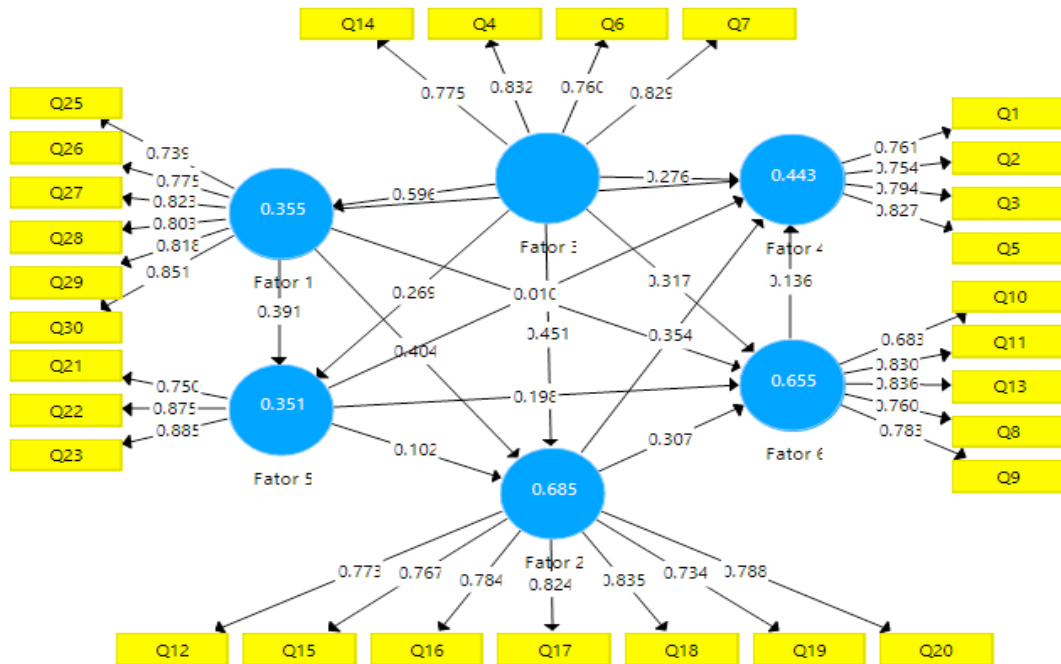
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5	Fator 6
Q25	0,739	0,638	0,553	0,558	0,511	0,516
Q26	0,775	0,617	0,429	0,340	0,449	0,561
Q27	0,823	0,594	0,454	0,255	0,341	0,528
Q28	0,803	0,463	0,420	0,251	0,418	0,458
Q29	0,818	0,582	0,470	0,407	0,434	0,458
Q30	0,851	0,577	0,510	0,341	0,471	0,573
Q12	0,584	0,773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

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

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

Avaliou-se, também, as cargas fatoriais do modelo de análise (Figura 1). Todos os indicadores foram mantidos no modelo estrutural, considerando as cargas acima de 0,7.

Figura 1 – Cargas fatoriais do modelo mensuração



Fonte: Elaborada pela autora com base nos 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 (BESHARA, 2016; BRACKMANN, 2013; GUITEL, 2006; NASSIF; HANASHIRO 2005; SOUZA, 2010; TEICHLER, 2004). Nesse caso, abertura às 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 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.	Atitudes
Comportament o 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

Quadro 2 – Competências para o ensino e a pesquisa

Competências	Concepção	Tipo de Competência
	habilidades de gestão, para, inclusive, equacionar as múltiplas demandas de essas áreas exige desse profissional.	
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 pela autora (2017).

6 DISCUSSÃO: COMPETÊNCIAS SUSTENTÁVEIS DOS 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 concorrências 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

Flexibilidade	Domínio em Pesquisa
<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 [...]. 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 [...] 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 um artigo seu. Mas vamos criar uma análise crítica, vamos atrás da literatura, o que</p>

Quadro 3 – Trechos selecionados das entrevistas

Flexibilidade	Domínio em Pesquisa
	contradiz a esse artigo? O que que nega esse artigo? Isso é ciência, você a parti dai criar um novo conhecimento (E2)
Comportamento ético	Domínio Didático-Pedagógico
[...] 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, discuti política, discuti 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 esse 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)
Gestão de Tarefas	Inovação e Cooperação
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: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2017).

Pelo Quadro 3 identifica-se que a sustentabilidade da profissão associa-se às 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 requisitadas à formação de novos conhecimentos em função de necessidades emergentes, ao passo que nessa construção o docente é convocado a 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 a 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.

Duas 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 comparativas 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 a 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. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.
- ADDOR, F.; HENRIQUES, F. C. (Org.). **Tecnologia, participação e território** – reflexões a partir da prática extensionista. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.
- ADDOR, F.; LIANZA, S. (Org.). **Percursos na extensão universitária** – saindo da torre de marfim. Rio de Janeiro: 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>. 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**, 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 futuro. 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**, 1ª 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. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, p. 183-196, 2001. Ed. especial.
- 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, p. 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., J. et al. **Análise Multivariada de Dados**. Trad. 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. **RAE - Revista de Administração Eletrônica**, 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, D. 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 produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã Editora, 2009.
- SOUZA, J. J. M. **A internacionalização e a mobilidade na educação Superior: O debate na América 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.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem finalidade exclusivamente acadêmica de uma Dissertação de Mestrado a ser defendido no Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

A participação nessa entrevista fornecerá dados e informações que serão confidenciais e de acesso exclusivo desta Mestranda e de sua Orientadora.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Por favor, preencha seus dados pessoais, conforme solicitado abaixo.

1. Identificação

1.1 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.2 Idade

Menos de 30 anos ()

Entre 30 e 50 anos ()

Acima de 50 Anos ()

2. Tituação

2.1 Especialista ()

2.2 Mestrado ()

2.3 Doutorado ()

2.4 Pós Doutorado ()

3. Função/cargo/categoria

() Auxiliar () Assistente () Adjunto () Associado () Titular

4. Centro de Ensino

() CCG () GGJ () CCS

5. Regime de Trabalho

() Parcial () Integral () Horista ()

6. Tempo de Função

- 1 a 4 anos ()
- 5 a 7 anos ()
- 8 a 14 anos ()
- 15 a 22 anos ()
- > 23 anos ()

7. Área de atuação

- () Ensino () Pesquisa () Extensão () Ensino e Pesquisa () Pesquisa e Extensão () Ensino e Extensão () Os três áreas

COMPETÊNCIAS DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO

Abaixo são apresentados 30 comportamentos que estão presentes no papel do docente universitário envolvendo as atividades de Ensino e Pesquisa.

Dentre as questões abaixo, identifique o grau de relevância das competências para o exercício do trabalho sustentável do docente frente às demandas que emergem no século XXI como: o aumento da variedade de formas de ensino; a pressão sob um papel multidimensional da docência com o foco não apenas no ensino, mas em pesquisa e extensão; a internacionalização, com o estabelecimento de parcerias com instituições educacionais de outras culturas e os avanços nas TDIC.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Totalmente Irrelevante		
(Quanto mais próximo de 0, menos relevante é esta ação e quanto mais próximo de 10, mais relevante é esta ação).		
		Totalmente Relevante
Item	AÇÃO	GRAU
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.	
4	Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos.	
5	Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa.	
6	Participar (ou já ter participado) de curso específico de metodologia científica e na área de didático – pedagógica	
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	
9	Cooperar e obter cooperação de seus colegas nos grupos de pesquisa nos quais atua e de	

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Totalmente Irrelevante												
(Quanto mais próximo de 0, menos relevante é esta ação e quanto mais próximo de 10, mais relevante é esta ação).												
		Totalmente Relevante										
Item	AÇÃO	GRAU										
	seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns.											
10	Criar conceitos ou produtos inovadores nas atividades de pesquisa nas quais atua e na atividade de ensino											
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.											
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.											
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											
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.											
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.											
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.											
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.											
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											
28	Adaptar-se a novas situações quando necessário frente aos 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.											

QUESTÕES: COMPETÊNCIAS SUSTENTÁVEIS

1- O que seria uma profissão sustentável?

2- As competências de um docente universitário listadas acima, corresponde as competências que de fato se espera no exercício da profissão sustentável de um docente? Comente.

3- As competências listadas acima atende as necessidades que emergem no século XXI?

Sim () Não ()

Caso a resposta seja não, quais são as outras possíveis competências que precisam ser desenvolvidas para o desenvolvimento de uma profissão sustentável?

PARTE 4: OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Se você quiser fazer qualquer observação complementar que julgar pertinente em relação ao tema da dissertação por favor faça-o no espaço a seguir.

PARTE 5: CONCLUSÃO E AGRADECIMENTO

Agradeço a participação na entrevista e me comprometo a disponibilizar todas as conclusões da pesquisa, assim como a dissertação, para cada um dos entrevistados que colaborarem.

Carla Maria Holanda de Lima Façanha – Mestranda – PPGA – UNIFOR – Fortaleza.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**INTRODUÇÃO**

Esta pesquisa tem finalidade exclusivamente acadêmica de uma Dissertação de Mestrado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas (PPGA) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

O seu questionário respondido e as informações fornecidas são confidenciais e de acesso

exclusivo desta Mestranda e de sua Orientadora.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Por favor, preencha seus dados pessoais, conforme solicitado abaixo.

1- Identificação

1.1 Sexo: Masculino () Feminino ()

1.2 Idade

Menos de 30 anos ()

Entre 30 e 50 anos ()

Acima de 50 Anos ()

2- Tituação

2.1 Especialista ()

2.2 Mestrado ()

2.3 Doutorado ()

2.4 Pós Doutorado ()

3- Tempo de Docência

1 a 4 anos ()

5 a 7 anos ()

8 a 14 anos ()

15 a 22 anos ()

>23 anos ()

4- Regime de Trabalho

Parcial () Horista () Integral ()

5- Função

Apenas Docente () Docente /Administrativa () Docência / Gerencial ()

6- Área de atuação

() Ensino () Pesquisa () Extensão () Ensino e Pesquisa () Pesquisa e Extensão () Ensino e Extensão () Os três áreas

PRIMEIRA PARTE: COMPETÊNCIAS PARA A DOCÊNCIA

As questões apresentadas têm como objetivo identificar o grau de relevância de competências individuais de um Docente Universitário de uma universidade particular de Fortaleza. As questões do questionário estão relacionadas com competências técnicas e comportamentais.

Por favor, leia com calma cada questão e atribua um grau a cada uma delas da forma mais coerente possível, já que algumas questões lhe serão familiares, enquanto outras poderão até parecer irrelevantes.

É importante ressaltar que o foco de suas respostas deve ser graduar o nível de relevância de cada afirmação do questionário e não na forma como você se vê atuando perante cada uma das questões colocadas.

PARTE 1: ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS PARA O DOCENTE

Cada uma das ações abaixo descreve atividades relacionadas com o papel de um PROFESSOR UNIVERSITÁRIO ENVOLVENDO A DUPLA FUNÇÃO DE ENSINAR E PESQUISAR

Atribua uma pontuação de 0 a 10 para o grau de relevância de cada uma destas ações, considerando o exercício do trabalho sustentável do docente frente às demandas que emergem no século XXI como: o aumento da variedade de formas de ensino; a pressão sob um papel multidimensional da docência com o foco não apenas no ensino, mas em pesquisa e extensão; a internacionalização, com o estabelecimento de parcerias com instituições educacionais de outras culturas e os avanços nas TDIC.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10		
Totalmente Irrelevante (Quanto mais próximo de 0, menos relevante é esta ação e quanto mais próximo de 10, mais relevante é esta ação).		
		Totalmente Relevante
Item	AÇÃO	GRAU
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.	
4	Possuir conhecimentos fundamentais de conceitos didático-pedagógicos.	
5	Conhecer os conceitos fundamentais do processo científico de pesquisa.	
6	Participar (ou já ter participado) de curso específico de metodologia científica e na área de didático – pedagógica	
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	
9	Cooperar e obter cooperação de seus colegas nos grupos de pesquisa nos quais atua e de	

		0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Totalmente Irrelevante												
(Quanto mais próximo de 0, menos relevante é esta ação e quanto mais próximo de 10, mais relevante é esta ação).												
		Totalmente Relevante										
Item	AÇÃO	GRAU										
	seus colegas em atividades de ensino com objetivos comuns.											
10	Criar conceitos ou produtos inovadores nas atividades de pesquisa nas quais atua e na atividade de ensino											
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.											
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.											
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											
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.											
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.											
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.											
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.											
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											
28	Adaptar-se a novas situações quando necessário frente aos 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.											

SEGUNDA PARTE: ANÁLISE DOS DESAFIOS DO SÉCULO XXI

PARTE 2: ANÁLISE DOS FATORES DE IMPACTOS NO TRABALHO DOS DOCENTES NO SÉCULO XXI

Para essa segunda parte responda de acordo com sua percepção sobre a sua atuação como docente

Avanços da Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)

1- Você se considera capaz de incluir novas abordagens pedagógicas, envolvendo práticas de tecnologias inovadoras?

Sim () Não ()

Internacionalização

2- Com o processo de globalização, você se considera preparado para lidar com os desafios do processo de internacionalização que envolve abertura para relacionamento com novos alunos com diferentes línguas e cultura?

Sim () Não ()

Papel Multidimensional da docência

3- Você considera adequado para atender as demandas do papel multidimensional da docência onde envolve o foco em trabalhos não apenas em ensino, mas em pesquisa e extensão?

Sim () Não ()

Novos serviços educacionais

4- Com as expansões da IES, novos tipos de serviços educacionais estão surgindo, você se considera preparado para assumir os diversos desafios de aprendizado?

Sim () Não ()

PARTE 4: OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

Se você quiser fazer qualquer observação complementar que julgar pertinente em relação ao tema da dissertação por favor faça-o no espaço a seguir.

PARTE 5: CONCLUSÃO E AGRADECIMENTO

Agradeço o preenchimento do questionário e me comprometo a disponibilizar todas as conclusões da pesquisa, assim como a dissertação, para cada um dos entrevistados que colaborarem.

Carla Maria Holanda de Lima Façanha – Mestranda – PPGA – UNIFOR – Fortaleza.

3 CONCLUSÃO GERAL

As duas pesquisas abordaram a temática do trabalho docente universitário, dentro de um cenário de grandes mudanças, que vem exigindo atitudes complexas e colocando o docente frente ao desafio de ter que reinventar uma nova postura, para possibilitar à sobrevivência, dentro de ambiente marcado pela competitividade.

A primeira pesquisa estabelece a relação entre a teoria institucional e o trabalho docente, como diferencial para melhor entender, como as forças oriundas dos órgãos reguladores, mercado e cliente, exercem influência sobre o trabalho do docente. Como resultado, pode-se concluir que as percepções sobre essas forças coercitivas são diferentes e as vezes antagônicas entre os docentes e os coordenadores dos cursos.

Assim, a teoria institucional permite explicar como as organizações se adaptam a sua estrutura e cultura, para enfrentar valores socialmente estabelecidos pelo ambiente externo e interno, tendo seu foco voltado para a institucionalização dos controles normativos, como padrões de crenças, valores e normas. Pode-se destacar como forças coercitivas exercem influência direta no trabalho do docente, envolvendo tanto o processo de ensino, como o de aprendizagem dentro do ambiente institucional de ensino superior

No segundo estudo, frente às mudanças e as influências das forças coercitivas, o docente encontra-se centrado numa busca constante por aprimoramento para alcançar a sustentabilidade profissional. E para atingir esse objetivo, o docente precisa desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, a fim de torna-lo diferenciado e competitivo no mercado educacional superior.

De um modo geral, foi percebido no estudo que os docentes apresentam similaridades entre os perfis em relação às competências relevantes na profissão docente. Apesar da identificação de dois grupos que se diferenciaram quanto a titulação e quanto a área de atuação, de forma muito pequena, mas pôde-se concluir que os docentes, que atuam na área de ensino e pesquisa, possuem maior titulação e reconhecem maior relevância das competências apontadas no instrumento, comparado com os que apenas atuam na área de ensino. Assim, reforça a demanda atual de do ambiente educacional sobre os diversos papéis que o docente deve ocupar e ao mesmo tempo levanta a problemática sobre o seguinte questionamento: Por que apenas quem tem mais titulação estão se

envolvendo com pesquisa? Ou, será que esse envolvimento na dupla função pode prejudicar o ensino?

Além da AC, o estudo realizou uma AF que apresentou os agrupamentos dos indicadores, possibilitando a formação de seis construtos que resumiram as principais competências sustentáveis do docente que foram: empatia, liderança, conhecimento didático e metodológico, domínio da área de conhecimento, postura ética e visão sistêmica. Por meio do estudo pode-se avançar na construção das competências sustentáveis dos docentes, pois além do resultado satisfatório de confiabilidade dos indicadores, foi possível identificar novas competências da profissão docente sustentável, por via de uma análise qualitativa. Após a análise de conteúdo, a pesquisa revelou o reconhecimento das seguintes competências e apontou quatro novas competências: interdisciplinaridade, gestão entre as áreas de ensino, pesquisa e extensão, postura inovativa e tecnológica e profissionalização do docente no mercado.

Assim, a teoria sobre competências e teoria baseada em recursos, permitiram explicar como as competências sustentáveis se tornam essenciais para a manutenção da sustentabilidade do trabalho docente, diante dos inúmeros desafios existentes no mundo educacional superior.

Como limitação, o primeiro estudo foi aplicado apenas em um centro de ensino de uma instituição privada, ficando a recomendação para que futuros estudos possam estender a análise para outros centros de estudo e em outras instituições. Dessa forma, seria possível uma análise comparativa entre os diversos centros e instituições, enfatizando a identificação das características das forças coercitivas sobre o trabalho docente e a reação a cerca delas, por meio do olhar dos docentes e coordenadores de curso.

E com a segunda pesquisa, o estudo se limitou apenas a instituição privada, ficando como possibilidade de ampliação do estudo para outros ambientes de IES, não se limitando apenas ao ambiente privado, podendo assim realizar uma análise comparativa entre o ambiente educacional superior privado e público.

REFERÊNCIAS GERAL

- ADDOR, F. (Org.). **Extensão e Políticas Públicas** – o agir integrado para o desenvolvimento social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.
- ADDOR, F.; HENRIQUES, F. C. (Org.). **Tecnologia, participação e território** – reflexões a partir da prática extensionista. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.
- ADDOR, F.; LIANZA, S. (Org.). **Percursos na extensão universitária** – saindo da torre de marfim. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.
- ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **O&S**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun.2011.
- ALMEIDA, F. **Os desafios da sustentabilidade**: uma ruptura urgente. Rio de Janeiro: Campus Elsevier, 2008.
- ALPERSTEDT, G. D.; MARTIGNAGO, G.; FIATES, G. G. S. O processo de Adaptação estratégica de uma instituição de ensino Superior sob a ótica da teoria institucional. **Revista de Ciências da Administração**, v. 8, n. 15, jan./jun. 2006.
- AROCENA, R.; SUTZ, J. Latin American Universities: from an original revolution to an uncertain transition. **Higher Education**, n. 50, p. 573-592, 2005.
- BALBACHEVKY, E. Carreira e contexto institucional no sistema de ensino superior brasileiro. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 158-188, jan./jun. 2007.
- BARBOU, R. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- _____. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2012.
- BARNEY, J. B.; HESTERLY, W. S. **Administração Estratégica e Vantagem Competitiva**: casos brasileiros. São Paulo: Pearson, 2007.
- BARREYRO, G.; ROTHEN, J. C. Avaliação e Regulação da Educação Superior: Normativas e Órgãos Reguladores nos 10 anos pós LDB. **Avaliação**, Campinas, v. 12, p. 133-144, mar. 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.
- 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>. 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**, 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 futuro. São Paulo: Best Seller, 1991.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Local: São Paulo. Vozes, 2011. (Coleção Ciências da Educação).

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**, 1ª 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.

CARVALHO, C. A. P.; VIEIRA, M. M. F.; LOPES, F. D. **Contribuições da perspectiva institucional para análise das organizações**. Local: Editora, 1999.

CARVALHO, C. A.; VIEIRA, M. F. V.; SILVA, S. M.G. A Trajetória Conservatória e Conservadora da Teoria Institucional. **Gestão.Org**, v. 10, n. esp., p. 469-496, dez. 2012.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press., 1991.

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. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERRO, V. R.; GONÇALVES, S. **A Ambiente Organizacional e institucional: A emergência do Mercado do Ensino Superior Brasileiro no período de 1970 a 2007.** *Perspec. Contemp.*, Campo Mourão, p. 85-120, out. 2010. Ed. especial.

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

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, p. 39-50, 1981.

FRASER, M.; GONDIM, S. M. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, v. 14, n. 28, p. 139-152, 2004.

FREIRE FILHO, J. F.; LEMOS, J. F. Imperativos de conduta juvenilno século XXI: a “Geração Digital”na mídia brasileira comunicação. **Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 5, n. 13, p. 11-25 jul. 2008.

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

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade na pesquisa qualitativa. **Revista Gestão.Org**, v. 3, n. 2, p. 85-94, maio/ago. 2005.

GUIMARÃES, J. C.; LIMA, M. A. M. Empreendedorismo Educacional: Reflexões para um ensino docente diferenciado. **RPCA**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 34-49, abr./jun. 2016.

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.

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

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.

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.

HASSELBLADH, H.; KALLINIKOS, J. The project of rationalization: a critique and reappraisal of neo-institutionalism in organization studies. **Organization Studies**, v. 21, n. 4, p. 697-720, 2000.

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.

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. **RAE - Revista de Administração Eletrônica**, 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.

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

MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: Implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 37-53, 2006.

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.

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

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

MAUÉS, O. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. 2009.

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.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized Organizations: Formal structure as Myth and Ceremony. In: POWEL, W.W.; DIMAGGIO, P. (Eds.). **The New Institutionalism in Organizational Analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E. M. A. A importância da formação didático- pedagógica e a construção de um novo perfil para os docentes universitários. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2004.

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.

ROWE, D. E.; 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**, Curitiba, v. 15, n. 6, p. 973-992, nov./dez. 2011.

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.

SCAGLIONE, V. L. T.; COSTA, M. N. Avaliação da Educação Superior e a Gestão Universitária: Padrões de Qualidade Definidos pelas Instituições de Ensino Superior, pelo MEC e pela Sociedade, Incluindo ENADE, IDD, CPC e IGC. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., Florianópolis, 2011. **Anais...** Florianópolis, 2011.

SETTON, M. da G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 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.

SILVA, I. C.; MAFRA, F. L. N. Trabalho docente, trabalho decente ou trabalho doente? Reflexões sobre o trabalho de professores universitários na contemporaneidade. In: ENCONTROS DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 7., 2014.

SOUZA, J. J. M. **A internacionalização e a mobilidade na educação Superior: O debate na América 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.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

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