

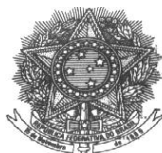
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS - FACE
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM ADMINISTRAÇÃO
CONVÊNIO UFMG-UFAM-UEA-UFRR - AÇÃO NOVAS FRONTEIRAS

Márcia Ribeiro Maduro

**COMPETÊNCIAS E CARREIRAS DOCENTES: Um estudo da Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Instituições de Ensino Superior no Brasil**

Belo Horizonte

– 2014 –



Márcia Ribeiro Maduro

COMPETÊNCIAS E CARREIRAS DOCENTES: Um estudo da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Instituições de Ensino Superior no Brasil

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Administração.

Área de Concentração: Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Del Maestro Filho
– Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zélia Miranda Kilimnik – Universidade Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)

Belo Horizonte

– 2014 –

Ficha catalográfica

M183c
2014

Maduro, Márcia Ribeiro.
Competências e carreiras docentes [manuscrito] : um estudo da pós-graduação stricto sensu em instituições de ensino superior no Brasil / Márcia Ribeiro Maduro, 2014.
215 f.: il., gráfs. e tabs.

Orientador: Antônio Del Maestro Filho.
Coorientadora: Zélia Miranda Kilimnik.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.
Inclui bibliografia (p. 146-166), apêndices e anexos.

1. Universidades e faculdades – Pós-graduação – Teses.
2. Qualificações profissionais – Teses. I. Maestro Filho, Antônio. II. Kilimnik, Zélia Miranda. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração. IV. Título.

CDD: 378.981



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

ATA DA DEFESA DE TESE DE DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora **MÁRCIA RIBEIRO MADURO**, REGISTRO N° 131/2014. No dia 30 de junho de 2014, às 09:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 23 de junho de 2014, para julgar o trabalho final intitulado "**Competências e Carreiras Docentes: um estudo da Pós-Graduação em Instituições de Ensino Superior**", requisito para a obtenção do **Grau de Doutor em Administração**, linha de pesquisa: Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Dr. Antônio Del Maestro Filho, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO;

() APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA (NÃO SUPERIOR A 90 NOVENTA DIAS);

() REPROVAÇÃO.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 30 de junho de 2014.

NOMES

ASSINATURAS

Prof. Dr. Antônio Del Maestro Filho
ORIENTADOR (CEPEAD/UFMG)

Prof. Dr. Carlos Alberto Gonçalves
(CEPEAD/UFMG)

Prof. Dr. Devanir Vieira Dias
(Professor Aposentado da UFMG)

Prof. Dr. Victor Natanael Schwetter Silveira
(Universidade FUMEC/MG)

Prof.ª Dr.ª Zélia Miranda Kilimnik
(Universidade FUMEC/MG)

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio da minha Universidade do Estado do Amazonas, pela oportunidade de realizar o curso de Doutorado.

Agradeço a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM pelo incentivo e apoio a minha pesquisa.

Agradeço a parceria da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, sem a qual a realização deste trabalho não teria sido possível.

Agradeço também a todos aqueles que, de forma direta e indireta, contribuíram para a minha realização, em especial ...

Ao Professor Dr. Antônio Del Maestro Filho, meu orientador, pela confiança, incentivo e compreensão nos momentos críticos da jornada de realização deste trabalho, pois as horas destinadas à orientação foram de extrema qualidade.

À Profa. Dra. Zélia Miranda Kiliminik, minha co-orientadora, pela co-orientação competente e dedicada, cujos conhecimentos transmitidos, conselhos e apoio foram fundamentais para a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Gardênia da Silva Abbad, pela presteza na avaliação do instrumento de pesquisa e pelas valiosas sugestões durante a construção do trabalho.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto Gonçalves pela contribuição metodológica do meu instrumento de pesquisa, indispensáveis para a conclusão do mesmo.

Aos professores do Curso de Administração da Escola Superior de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Amazonas pela torcida constante e também aos meus colegas de trabalho da Secretaria Municipal de Saúde de Manaus pelo apoio e por ter autorizado minha liberação de afastamento para cumprir o estágio docente na UFMG.

Finalmente, gostaria de agradecer aos meus familiares, porto seguro para atingir o destino que traço. Ao meu pai *Genes*, pelo exemplo de dedicação, abdicção e caráter que me servem de referência de vida. À minha mãe *Mirtis*, pelo incentivo constante para que me dedicasse aos estudos, buscando sempre algo e lugares novos. À minha filha *Sophia*, meu eterno amor, eu compartilho minha alegria e que meu exemplo de dedicação aos estudos sirva sempre de

estímulo para que ela busque valiosos conhecimentos através dos seus estudos. Agradeço também aos meus irmãos: *Fabiola e Fabiano*.

E destaco o mais importante de todos os agradecimentos: *Agradeço a Deus por ter me dado condições de lutar e alcançar os objetivos, de ver riquezas na capacidade de transformar minha vida em conquistas.*

“A verdadeira viagem de descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos.”

Marcelo Proust

RESUMO

Este estudo teve por objetivo *analisar como têm se medido as carreiras dos docentes que atuam em programas de pós-graduação stricto sensu na área de administração e, ao mesmo tempo, identificar as competências profissionais necessárias para adequação às crescentes exigências da CAPES*. Optou-se pela realização de uma pesquisa quantitativa do tipo *survey*, utilizando-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário eletrônico estruturado pelo software SurveyMonkey disponível para os docentes que pertencem aos programas *stricto sensu* com conceito 3 (três) nas avaliações da CAPES. Os dados coletados foram tabulados e analisados por intermédio de técnicas estatísticas descritivas e análises fatoriais, que possibilitaram a validação das escalas e correlações entre carreiras e competências. Destacando as correlações entre carreiras e competências constatou-se que os docentes apontaram tendências de respostas para a carreira proteana, correlacionando com as competências: funcional, conhecimento/cognitivo e valores/ética; enquanto à carreira sem fronteiras correlacionou com as competências: funcional, pessoal/comportamental e conhecimento/cognitivo. Além disso, foi importante observar sobre o modelo de carreira sem fronteiras, embora seja vivenciado na carreira acadêmica, não significa que seja um bom modelo ou o modelo pretendido por aqueles que a vivenciam e também não significa que seja adaptável ao contexto de outras IES. E, por fim, constatou-se, também, pela própria característica dos programas *stricto sensu*, que as instituições envolvidas com atividades de pesquisas acabam supervalorizando essas atividades e que na realidade elas se sobrepõem às atividades de ensino.

Palavras-Chave: *Competências Profissionais, Carreiras, Pós-Graduação Stricto Sensu*.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how have measured the careers of teachers who work in post-graduate studies programs in administration and at the same time, identify the professional skills necessary to adapt to the growing demands of CAPES. Was decided to perform a quantitative survey research, using as an instrument of data collection, an electronic questionnaire structured by SurveyMonkey software available for teachers of Institutions of Higher Education of Brazil belonging to the sensu stricto programs with concept 3 (three) on reviews from CAPES. The collected data were tabulated and analyzed using descriptive statistics and factor analysis techniques, which enabled the validation of the scales and correlations between careers and skills. Highlighting the correlations between careers and skills was found that teachers showed trends of responses to the protean career, correlating with the competencies: functional knowledge / cognitive and values / ethics; while the boundaryless career correlate with competencies: functional, personal / behavioral and knowledge / cognitive. Furthermore, it was important to note that: the boundaryless career model, although experienced in academic careers, does not make it a good model or the desired model by those who experience it and also does not make it adaptable to the context of other IES. And finally, also, was found by strictly characteristic of programs, institutions involved with research activities end up overvaluing these activities and that in fact they overlap to teaching.

Keywords: Professional Skills, Careers, Post-graduate studies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Modelo de Competência Profissional de Cheetham e Chivers	67
FIGURA 2 –	Modelo Hipotético para a Pesquisa	82
FIGURA 3 –	Hipóteses	84

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1–	Critérios de Avaliação da área de Administração	45
QUADRO 2 –	Síntese da evolução da concepção de carreira	52
QUADRO 3 –	Tipos de carreiras	54
QUADRO 4 –	Síntese do diálogo entre a carreira proteana e as carreiras sem fronteiras	60
QUADRO 5 –	Abordagens conceituais sobre Competências Profissionais	65
QUADRO 6 –	Dimensões e variáveis definidas para caracterizar as Competências Profissionais	69
QUADRO 7 –	Comparativo sobre Competências entre o Modelo Teórico de Cheetham e Chivers e o Modelo a ser aplicado na pesquisa	69
QUADRO 8 –	Dimensões, embasamento teórico e características de cada dimensão	72
QUADRO 9 -	Dimensões, características e variáveis da pesquisa sobre Carreiras	73
QUADRO 10-	Exclusão de Variáveis pelo Alfa de Cronbach	109
QUADRO 11-	Teste de Kaiser-Meyer-Olkin e Bartlett	110
QUADRO 12-	Antimagem e MSA por variável	111
QUADRO 13-	Teste Kaiser-Meyer-Olkin e Bartlett	112
QUADRO 14-	Método Comunalidades, após extração de variáveis	113
QUADRO 15-	Variáveis validadas que permaneceram na pesquisa após as extrações	116

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Quantitativo de IES e docentes pesquisados	78
TABELA 2 –	Frequência das dimensões de Competências	87
TABELA 3 –	Frequência das dimensões de carreiras	93
TABELA 4 –	Frequência, Média e Desvio Padrão para o grau de importância das características de carreiras predominantes na docência	99
TABELA 5 –	Frequência das variáveis demográficas e atividades docentes	101
TABELA 6 –	Frequência das variáveis referentes à atividade administrativa e outro rendimento	103
TABELA 7 –	Média e Desvio Padrão para a asserção sobre a satisfação com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação	105
TABELA 8 -	Frequência das produções científicas entre monografias, dissertação e teses	107
TABELA 9-	Exclusão de Variáveis pelo Alfa de Cronbach	180
TABELA 10-	Antimagem e MSA por variável	183
TABELA 11-	Antimagem e MSA após extração das variáveis	186
TABELA 12 -	Método Comunalidades	188
TABELA 13-	Método de Comunalidades, após extração de variáveis	190
TABELA 14 -	Método de Variância Total Explicada após 21 extrações	192
TABELA 15 -	Método de Variância Total Explicada (Total Variance Explained) após 13 extrações	194
TABELA 16-	Método da Matriz Componente (Component Matrix)	196
TABELA 17 -	Classificação das Variáveis em cada um dos Fatores	199
TABELA 18 -	Correlação de Spearman's Construto Carreiras x Construto Competências	202
TABELA 19 -	Correlação de Spearman's entre as variáveis das Competências e as variáveis das Carreiras	203

GRÁFICOS

GRÁFICO 1-	Scree Plot da Análise Fatorial Exploratória dos Construtos Competências e Carreiras	114
GRÁFICO 2-	Scree Plot da Análise Fatorial Exploratória Final dos Construtos Competências e Carreiras	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Contextualização e formulação do problema de pesquisa	19
1.2 Justificativa	20
1.3 Objetivos geral e específicos	21
1.4 Estrutura do Trabalho	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL	23
2.1.1 O sistema de avaliação da CAPES para os cursos <i>Stricto Sensu</i>	24
2.2 COMPETÊNCIAS	30
2.2.1 Definições e Abordagens Teóricas	30
2.2.2 Da noção tradicional de qualificação para competências	36
2.2.3 Discussões sobre as Competências no Ensino Superior	39
2.2.4 Competências dos docentes pesquisadores que atuam na Pós-Graduação Stricto Sensu	43
2.3 CARREIRAS	49
2.3.1 Evolução do conceito de carreira	49
2.3.2 Carreiras: tipos e tendências.....	54
2.3.3 Carreiras acadêmicas como precursora das carreiras modernas	61
2.4 Dimensões de análise para o estudo das competências profissionais e das carreiras na pós-graduação stricto sensu	64
2.4.1 Competência profissional	65
2.4.2 Carreiras	71
3 METODOLOGIA	75
3.1 Tipo de pesquisa	75
3.2 População e amostra	76
3.3 Coleta de dados	79
3.4 Modelo hipotético da pesquisa	81
3.5 Hipóteses	83

4 RESULTADOS DA PESQUISA, VALIDAÇÃO DAS ESCALAS E TESTES DAS HIPÓTESES	85
4.1 Considerações preliminares	85
4.2 Apresentação descritiva das dimensões	86
4.2.1 Descrição das dimensões de competências e carreiras	86
4.2.1.1 Dimensões de Competências	86
4.2.2.2 Dimensões de Carreiras	92
4.3 Avaliação das Médias	99
4.4 Avaliação dos dados demográficos	101
4.4.1 Validação das escalas criadas para a pesquisa	108
4.4.1.1 Análise fatorial exploratória	108
4.4.1.2 Cálculo do Alfa de Cronbach	109
4.4.1.3 Cálculo do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	110
4.4.1.4 Método Anti-Imagem (Anti-image Correlation)	110
4.4.1.5 Método Comunalidades (Communalities).....	112
4.4.1.6 Método Variância Total Explicada (Total Variance Explained – TVA)	114
4.4.1.7 Método Análise dos Componentes Principais, Rotação Varimax e Oblimin ...	115
4.4.1.8 Variáveis que permaneceram após as validações dos métodos	116
4.4.1.9 Método da Correlação de Spearman’s	117
4.4.1.10 Avaliação dos resultados das Hipóteses	132
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	137
5.1 Síntese	137
5.2 Conclusões	140
5.3 Limitações do Estudo	144
5.4 Recomendações	145
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	167
APÊNDICE A	168
APÊNDICE B	172
ANEXOS (TABELAS)	179
ANEXO A	180

ANEXO B	183
ANEXO C	186
ANEXO D	188
ANEXO E	190
ANEXO F	192
ANEXO G	194
ANEXO H	196
ANEXO I	199
ANEXO J	202
ANEXO K	203

1 INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira *stricto sensu* teve um início relativamente tardio, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES em 1951, entidade vinculada ao Ministério da Educação cujo objetivo é executar a política nacional de pós-graduação (SILVA & CARVALHO, 2007). A pós-graduação em Administração teve início somente em 1967, com um único mestrado criado pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro – FGV-RJ. Nos anos seguintes, outros cursos foram fundados em São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraíba, Rio Grande do Norte e Distrito Federal. Ainda nos anos 1970, três cursos de doutorado foram criados: dois no estado de São Paulo e um no Rio de Janeiro (GUIMARÃES, GOMES, ODELIUS, ZANCAN, & CORRADI, 2009). A rápida evolução dessa área fica evidente, quando se responde pela quinta posição em alunos matriculados na pós-graduação brasileira, num universo de 47 áreas de conhecimento (CIRANI ET AL, 2012).

O investimento realizado pela nossa sociedade em educação do ensino superior da pós-graduação é destacado por Magalhães et al (2010) que relacionaram vários fatores explicativos dessa tendência de crescimento, dentre eles a extensão do período de juventude adiando dessa forma o alongamento do período de estudo e conseqüente ingresso mais tardio dos jovens no mercado de trabalho; a ampliação do ensino superior privado, que possui em geral mais capacidade de atender às demandas do que o setor público e a exigência do mercado por pessoas mais qualificadas em determinados segmentos.

As instituições de ensino superior (IES), ao longo do tempo, têm ampliado sua atuação no sentido de oferecer mais vagas para alunos e, conseqüentemente, mais professores universitários são necessários para compor o quadro de pessoal.

Essa tendência de crescimento do número de vagas nas IES ao longo do período de 2001 a 2010 representa um total de 504.797, em 2001, para 938.656, em 2010, considerando apenas o período de 2007 para 2010, esse crescimento refletiu 46,4% e, de 2009 para 2010, o crescimento foi de 11,8% (Censo INEP, 2010, pp. 17-18).

Assim, o Ministério da Educação credencia as IES a oferecer cursos tecnólogos, de licenciatura, bacharelados e sequenciais, além de cursos de pós-graduação, determinando também o crescimento do número de docentes que trabalham no ensino superior.

De acordo com o levantamento estatístico da CAPES, ao longo dos 14 anos, dos programas de pós-graduação em Administração por nível de curso (mestrado, doutorado e mestrado profissional). Os cursos de doutorado, em 1998, contabilizavam apenas 8 e, em 2011, somam 29, com tendência à alta. O mestrado acadêmico mostra um crescimento forte, mas com certa desaceleração nos últimos cinco anos. Já o mestrado profissional vem apresentando um crescimento mais expressivo quando comparado às demais modalidades. Ou seja, em 1998, existiam só três programas, enquanto que, em 2011, 32 cursos já tinham sido implantados. Portanto, em 2011, a pós-graduação reunia um total de 118 programas. Tanto nos cursos de doutorado quanto nos de mestrado, esses números vêm aumentando rapidamente ao longo dos triênios de avaliação (GEOCAPES, 1998-2011).

Tal expansão pode ser explicada através de várias tendências gerais, não sendo simplesmente uma decorrência direta das necessidades do mercado de trabalho por pessoas mais qualificadas, mas também o resultado de um fenômeno de mobilidade social e expansão dos sistemas educacionais que tem dinâmica própria.

Ainda em relação a dados estatísticos quanto a expansão da oferta de todos os níveis de curso para a área de administração: mestrado, doutorado e mestrado profissional. As taxas são muito expressivas para os 14 anos analisados. As taxas médias são as seguintes, para a mesma ordem dos cursos: 15,5%, 18,7% e 69% (GEOCAPES, 1998-2011).

O corpo docente da área de administração também cresceu sistematicamente. Passou de 455, em 1998, para 1.656, em 2011, compreendendo pessoal de dedicação integral, colaboradores (parcial) e visitantes (temporário). Isso corresponde a um crescimento de 274,7 % no período. O crescimento dos docentes nas IES privadas é superior no período como um todo, embora atualmente não existam tendências visíveis com base nos dados existentes. Claramente há uma recuperação do volume de docentes na esfera pública, mas nenhuma indicação é possível ser feita sobre a sua constância no futuro. Desses totais, que se equilibram, há cerca de 20% de docentes colaboradores, o que segue a norma da CAPES, e um percentual irrisório de visitantes (GEOCAPES, n.d).

Nota-se que nesses dados estatísticos a demanda por professores qualificados em nível superior cresce pelas exigências legais de titulação para a contratação, conforme reconhecimento e autorização de cursos e universidades.

Segundo a CAPES (BRASIL, 1999-2006), o credenciamento de cursos de pós-graduação é um requisito legal, e a validade dos diplomas de mestrado e doutorado depende do programa ter seus cursos reconhecidos e recomendados. A partir de 1999, o processo de avaliação passou a atribuir notas aos programas que vão de 1 (um) a 7 (sete) e não aos cursos individualmente.

Assim, a partir de 1999, o funcionamento do processo de avaliação de um curso passou a ser compreendido da seguinte forma: obter a nota mínima 3 (três) na avaliação, isso significa que ele atende ao requisito mínimo de qualidade estabelecido pela legislação vigente para que seja reconhecido pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE). Já a nota 7 (sete) passou a ser a nota máxima para programas que possuem mestrado e doutorado, enquanto a nota 5 (cinco) é a nota máxima atribuída aos que possuem apenas o mestrado. Isso ocorreu pelo fato da CAPES ter optado por adotar padrões internacionais de qualidade como parâmetro para a avaliação dos Programas nacionais de excelência, visando uma maior inserção internacional da pós-graduação brasileira (BRASIL, 1999-2006). No sistema de classificação CAPES, para cada nível superior de nota há também exigências maiores ao programa (BRASIL, 2004-2006).

O sistema de avaliação da CAPES atende às diversas áreas de conhecimento, sendo composto pelos seguintes critérios: proposta do programa; corpo docente; corpo discente; produção intelectual e inserção social. Cabe ao Comitê da área de conhecimento adaptar o sistema de avaliação da CAPES aos cursos (BRASIL, PNPG 2005-2010).

Em 2007, o Conselho Técnico Científico (CTC) deliberou e atribuiu maior peso ao critério Corpo Discente, que passou a representar 35% do total da avaliação, igualando-se ao peso da Produção Intelectual, com 35%. Esses dois quesitos juntos correspondem a 70% do peso total da avaliação e são decisivos no momento da atribuição da nota pela CAPES, haja vista que são considerados como resultados da atuação do programa – o primeiro ilustra a eficiência (formação do aluno) e o segundo, a eficácia (geração de conhecimento) (BRASIL, *ibid*).

Portanto, o critério Corpo Docente, apesar de representar 20% do peso total da avaliação, parece ser o mais importante. Isso porque ele influencia diretamente nos resultados dos demais critérios de avaliação, além de ser utilizado como denominador no cálculo dos itens da avaliação. Ou seja, quanto melhor for a atuação individual do docente (formação do aluno, produção intelectual), melhor será a avaliação coletiva do programa. Isso, evidentemente, acompanhado de consistência e distribuição equilibrada da atuação do corpo docente no triênio de avaliação (BRASIL, *ibid*). Com base nesses dados, percebe-se a importância do corpo docente no processo de desenvolvimento e manutenção do capital intelectual.

1.1 Contextualização e formulação do problema de pesquisa

O trabalho docente no nível de pós-graduação é calcado em um processo sistemático e conduzido de avaliação desempenho que representa uma ferramenta estratégica na busca de acompanhar e certificar a qualidade das IES e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* a elas vinculados. O sistema de avaliação desses programas busca contribuir para o desenvolvimento de cursos de mestrado e doutorado por meio da pesquisa científica e tecnológica (CAMARGOS et al, 2006). Em outras palavras, o professor passa a ser valorizado como pesquisador e será cobrado por essa função como referência de qualidade para os programas de pós-graduação brasileiros.

Sob a influência dessa avaliação, a presente tese concentrará seu estudo no corpo docente das IES que participam dos cursos de pós-graduação na área de administração e estão sofrendo marcante pressão para se adequarem a essa nova realidade acerca do ensino universitário. Essa pressão decorre, como destaca Morosini (2000), proveniente do governo, cujo objetivo é avaliar a qualidade do ensino superior, foi imposta pela instituição, para obter credenciamento junto ao MEC e para captar alunos, e foi buscada pelo professor para a manutenção do seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos.

Considera-se ainda que as instituições de ensino superior privadas estejam também sofrendo pressões para garantir a qualidade e o aperfeiçoamento de seus processos e

resultados acadêmicos, por meio de seus professores, nos quais se concentram, explicitamente, a maioria das exigências formais dos órgãos oficiais oriundas da Lei de Diretrizes e Bases - LDB e das normas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação (SCHWARTZMAN, 2003). As mudanças estão obrigando os estabelecimentos privados de ensino superior a mudarem o seu perfil em função: do aumento da concorrência com grandes grupos educacionais, que gera a necessidade de redução de custos; a queda na renda média do brasileiro; e, a necessidade de expandir o sistema, incluindo o financiamento para adesão de estudante de perfil mais carente.

Dessa forma, a proposta de estudo dessa tese pretende refletir sobre a seguinte problemática que pode ser retratada por intermédio da seguinte questão de pesquisa: *Como têm se medido as carreiras docentes e quais competências profissionais consideradas importantes para atuar nos programas de pós-graduação stricto sensu na área da Administração no Brasil?*

1.2 Justificativa

É importante observar que essa problemática se justifica abordar pela importância de refletir as consequências provocadas pelo elevado nível de exigência das instituições em relação aos professores universitários no sentido de produzirem cada vez mais, assegurando que o trabalho seja baseado em metas, cumprimento de prazos, atualização contínua, produção de textos para publicar, desenvolvimento de pesquisas, participação em eventos etc; tudo isso acaba influenciando na atuação e no comportamento do professor.

As IES estão procurando se adaptar as exigências estabelecidas pela CAPES para a manutenção de seus programas de pós-graduação e, ao mesmo tempo, percebe-se que estão incorporando um ambiente de competitividade. Consequentemente, as mudanças na educação superior atingem o trabalho do docente, ocasionando a definição de habilidades e competências e o esforço de adaptação para administrar a sua trajetória de carreira.

Diante do exposto e o interesse pela pesquisa que está inserida nesse contexto acadêmico, destaca-se a necessidade de estudos dessa natureza já que os desafios para

desenvolver competências e gerenciar as carreiras nos dias atuais ocorrem simultaneamente. E, em contrapartida, as IES têm a responsabilidade social de traçar mudanças significativas no sentido de contribuir para melhorar o desempenho dos professores, das próprias instituições e, conseqüentemente, qualificar profissionais para o crescimento dos níveis de educação e cidadania do país.

1.3 Objetivos geral e específicos

Tendo por base essa discussão o objetivo geral da presente tese propôs *analisar como tem se medido as carreiras dos docentes que atuam em programas de pós-graduação stricto sensu na área de administração e, ao mesmo tempo, identificar as competências profissionais consideradas importantes para atuar nesses programas.*

Para a consecução do objetivo geral desta pesquisa, foram desenvolvidos os seguintes objetivos específicos que contribuíram para compreender as etapas desse trabalho:

1 - Identificar, por meio das práticas docentes do curso de pós-graduação em Administração, as competências profissionais;

2 – Identificar as características importantes das carreiras dos docentes que pertencem aos programas Stricto Sensu em Administração;

3 - Verificar os impactos gerados pelas políticas de pós-graduação nas instituições de ensino superior;

4 – Relacionar competências profissionais e carreiras como variáveis integrantes para a busca da qualidade de ensino nos programas de pós-graduação credenciados pela CAPES na área de Administração.

1.4 Estrutura do Trabalho

A sustentação teórica para o estudo proposto abrangeu definições e abordagens sobre o ensino na pós-graduação, competências e carreiras tratados nos capítulos seguintes. No primeiro, faz-se uma introdução, apresentando a definição do problema e formulação, seus objetivos gerais e específicos, e a importância do estudo. O segundo capítulo contém o referencial teórico, no qual abordam sobre o ensino na pós-graduação, competências e carreiras relacionadas ao contexto do trabalho docente, além das dimensões e variáveis definidas para o estudo das competências e carreiras na pós-graduação.

No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada: tipo e delineamento da pesquisa, caracterização metodológica do estudo; bem como as técnicas de coleta e análise de dados. No quarto capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa quantitativa no que se refere a competências e carreiras, tendo como público alvo os docentes dos programas de pós-graduação da área de administração, pertencentes aos quadros de pessoal permanente das instituições. E, finalmente, o último capítulo envolve a conclusão da tese com contribuições e limitações, sendo seguidas de recomendações que possam dar continuidade a futuros trabalhos nessa linha de pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa abrangeu estudos sobre a Pós-Graduação no Brasil e sistema de avaliação da CAPES no que se refere aos programas de pós-graduação *stricto sensu*; além das discussões conceituais, abordagens teóricas, noções de qualificação relativas às competências docentes no ensino superior. Logo em seguida, apresentou-se a evolução, tipos e tendências de carreiras; e, apresentou dimensões de análise para o estudo das competências profissionais e das carreiras na pós-graduação *stricto sensu*.

2.1 A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

Em meados de 1930, surge a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com a proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, cuja implantação foi feita nos moldes europeus, tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade de Filosofia e na Universidade de São Paulo (SANTOS, 2003). Entretanto, essa modalidade de estudos foi formalmente instituída somente na década de 60, época de sua regulamentação, em que já contava com 38 cursos no país, 11 de doutorado e maioria de mestrado (VELLOSO, 2003).

Atualmente, o cenário da pós-graduação *stricto sensu* se ampliou bastante. A CAPES possui um link chamado “Cadernos de Indicadores”. As informações preenchidas anualmente pelos programas e enviadas a Capes por meio da coleta de dados são tratadas e permitem a emissão dos Cadernos de Indicadores, que são os relatórios utilizados no processo de avaliação. Atualmente, os Cadernos são compostos por 11 documentos, trazendo dados qualitativos sobre: Produção Técnica; Disciplinas; Proposta do Programa; Docente Produção; Teses e Dissertações; Produção Artística; Linhas de Pesquisa; Docente Atuação; Produção Bibliográfica; Corpo Docente, Vínculo Formação; Projetos de Pesquisa.

A CAPES divide a pós-graduação em nove grandes áreas: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguísticas, Letras e Artes; e Multidisciplinar. A

pós-graduação em Administração pertence à grande área de Ciências Sociais Aplicadas, que é composta por onze subáreas: Administração, Ciências Contábeis e Turismo; Arquitetura e Urbanismo; Ciências da Informação; Comunicação; Demografia; Desenho Industrial; Direito; Economia; Museologia; Planejamento Urbano e Regional; e Serviço Social.

Esta tese concentrará a pesquisa na área de Administração, de acordo com os objetivos propostos. Portanto, é importante salientar que o documento da área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, disponibilizado pela CAPES, referente ao triênio 2010, (disponível em www.capes.gov.br, acesso 10 de fevereiro de 2013), demonstra que essa área é bastante abrangente e se estende em todas as áreas de organização. A seguir mostra-se como funciona o sistema de avaliação da CAPES.

2.1.1 Sistema de Avaliação da CAPES para os cursos *Stricto Sensu*

O funcionamento dos cursos de pós-graduação necessita do reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável por autorizar a oferta dos cursos de pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado. A estrutura educacional brasileira tem contemplado a pós-graduação no último degrau da educação escolar. Quando trata, no título V, dos níveis e modalidades de educação e ensino, o artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que a educação escolar seja composta por: “educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “ensino superior”. Mais adiante, o artigo 44 da lei supracitada, afirma que a educação superior abrangerá também os cursos e programas “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”. Isso quer dizer que a pós-graduação constitui-se numa etapa de estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais (PNPG 2011-2020/CAPES, 2010).

De acordo com informações disponíveis no site da CAPES, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado em 1976 e tem o papel de desenvolver a pós-graduação e a

pesquisa científica e tecnológica no Brasil, dando cumprimento aos seguintes objetivos (www.capes.gov.br):

- estabelecer o padrão de qualidade exigido dos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que atendam a tal padrão;
- fundamentar, nos termos da legislação em vigor, os pareceres do Conselho Nacional de Educação sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros - exigência legal para que estes possam expedir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC;
- impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG, e de cada programa em particular, antepondo-lhes metas e desafios que expressem os avanços da ciência e tecnologia na atualidade e o aumento da competência nacional nesse campo;
- contribuir para o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão de consultores sobre os pontos fracos e fortes de seu projeto e de seu desempenho e uma referência sobre o estágio de desenvolvimento em que se encontra;
- contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível;
- dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação;
- oferecer subsídios para a definição da política de desenvolvimento da pós-graduação e para a fundamentação de decisões sobre as ações de fomento dos órgãos governamentais na pesquisa e pós-graduação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação, dentre suas atribuições, desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado) em todo o país. Segundo esse órgão, o sistema de avaliação abrange dois processos: avaliação dos programas de Pós-Graduação, incluindo-se, entre outros, critérios relacionados ao corpo docente da instituição, produção intelectual e a avaliação das propostas de cursos novos de

Pós-Graduação. Essa avaliação é conduzida por comissões de consultores renomados e vinculados a Instituições das diferentes regiões do país.

A Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação é parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-graduação. Ao avaliar as propostas de cursos novos, a CAPES verifica a qualidade de tais propostas e se elas atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação e encaminha os resultados desse processo para, nos termos da legislação vigente, fundamentar a deliberação do CNE/MEC sobre o reconhecimento de tais cursos e sua incorporação ao SNPG.

Os dois processos - avaliação dos programas de pós-graduação e avaliação das propostas de novos programas e cursos - são alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um só Sistema de Avaliação, cujas atividades são realizadas pelos mesmos agentes: os representantes e consultores acadêmicos.

A Avaliação dos programas e cursos, nas diversas modalidades, é feita com base nos cinco quesitos padronizados para todas as áreas de conhecimento, conforme determinado do Conselho Técnico-Científico do Ensino Superior (CTC-ES). Atribuem-se pesos aos quesitos refletindo o estado atual da avaliação da área, sob uma perspectiva evolutiva ao longo do tempo.

Um curso de mestrado deve contemplar um mínimo de 24 créditos, equivalentes a 360 horas-aula em disciplinas, seminários ou atividades equivalentes. Um curso de doutorado deve contemplar um mínimo de 36 créditos, equivalentes às 540 horas-aula em disciplinas, seminários, ou atividades equivalentes.

O corpo docente pode ser constituído por docentes permanentes, colaboradores e visitantes, pós-doutor, conforme Portaria CAPES nº 68/2004, modificada pela Portaria CAPES nº 3/2010. Devem compor o Núcleo Docente Permanente - NDP de programas de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, no mínimo oito professores, no caso de cursos de mestrado, e no mínimo 12 professores, no caso de cursos de doutorado. Todos os docentes devem possuir título de doutor e atuarem em áreas de especialização consistentes e coerentes com as áreas de concentração e linhas de pesquisa propostas pelo curso. Os títulos de doutorado obtidos no exterior devem ser revalidados no Brasil, conforme determina a Resolução CNE/CES nº 001/2001.

Os docentes permanentes devem possuir vínculo de emprego (empregado CLT ou servidor público) em regime mínimo de 40 horas semanais de trabalho na IES proponente do curso ou em sua mantenedora. A proporção do Núcleo Docente Permanente - NDP em relação ao total de docentes permanentes e colaboradores do programa devem ser no mínimo 70%.

Respeitados os limites mínimos estabelecidos (quantidade de docentes e regimes de trabalho) e, consideradas as especificidades e conveniências do programa, pode fazer parte do respectivo Núcleo Docente Permanente - NDP, até o limite máximo de 30% do número total de docentes (aí incluindo tanto os docentes permanentes como os colaboradores), profissional com doutorado que se enquadre em alguma das seguintes condições: i) receba bolsa de fixação de docente ou pesquisador de agência federal ou estadual de fomento; ii) tenha sido cedido, por instrumento formal, para atuar como docente do programa e dedique a este pelo menos 20 horas semanais; iii) mantenha vínculo de emprego em regime mínimo de 20 horas semanais na IES proponente do curso ou em sua mantenedora e vínculo com outra organização, desde que os dois vínculos não ultrapassem 60 horas semanais; iv) tenha vínculo de trabalho de regime de 40 horas semanais com a IES proponente do curso ou sua mantenedora em cargo técnico relacionado à área do curso.

Respeitado o limite máximo de dois programas por docente, um professor participante do Núcleo Docente Permanente de um determinado programa de pós-graduação, oferecido por uma determinada IES, pode atuar como docente permanente em outro programa oferecido pela mesma IES, ou oferecido por consórcio de instituições envolvendo a mesma IES, reconhecido oficialmente como tal pela CAPES. A proporção máxima admitida de dupla participação de docentes é de 50% do Núcleo Docente Permanente - NDP de cada programa. Em casos excepcionais, devido a carências regionais ou de subáreas de conhecimento, devidamente justificadas, admite-se que mais da metade do NDP de um dado programa atue em outro programa na mesma IES.

A participação de um professor em curso de mestrado na modalidade profissional oferecida pela mesma IES não se configura como dupla participação. Atribuem-se notas para a avaliação dos programas inicialmente de 1 a 5, com base na síntese avaliativa do programa nos cinco quesitos da ficha de avaliação. Programas com nota 5 nesta avaliação inicial são então considerados para atribuição de notas de 6 ou 7 (ou permanência com a nota 5).

As notas 6 ou 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado, classificadas como nota 5 na primeira etapa de realização da avaliação trienal, e que atendam necessária e obrigatoriamente duas condições: i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área, ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área.

Analisa-se a participação do programa ou curso em convênios internacionais ativos com resultados evidenciados, a circulação pelo programa de professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas como de primeira linha, a existência de intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras (em ambos os sentidos), a participação de docentes do programa na organização de eventos internacionais, no Brasil ou no exterior, além de participação dos docentes do programa em comitês e diretorias de associações científicas e acadêmicas internacionais. A oferta de mestrado ou doutorado interinstitucional, em especial para IES localizadas em regiões carentes é condição para atribuição de nota 6 ou 7.

Para atribuição das notas 6 e 7 exigem que pelo menos 25% e 40% dos docentes permanentes do programa tenham publicado artigos em periódicos classificados nos estratos A1 ou A2, no triênio. Adicionalmente, para as notas 6 e 7 pelo menos 20% e 40% dos docentes permanentes devem ser detentores de bolsa de produtividade em pesquisa no CNPq, ou coordenadores de projeto de pesquisa financiado por agências de fomento ao ensino e pesquisa, externa à IES, de nível estadual, nacional ou internacional.

Analisa-se também o nível de consolidação do programa como formador de recursos humanos e não apenas como importante centro de produção de pesquisa. Programas com notas 6 e 7 devem possuir posição consolidada nacionalmente na formação de doutores, explorando seu potencial de formação de pessoas, e a relação entre sua contribuição para a pesquisa e a utilização dessa competência como oportunidade para a formação de recursos humanos de alto nível. A liderança nacional na nucleação de programas de pós-graduação e de grupos de pesquisa é analisada, verificando-se se o programa tem contribuição relevante, destacada dos demais programas da área, na nucleação de grupos de pesquisa ou de pós-graduação no Brasil – isto é, se o programa formou doutores que desempenham papel significativo em outros cursos de pós-graduação ou em grupos de pesquisa ativos (na região – tendência para a nota 6 – e em âmbito nacional – tendência para 7).

Adicionalmente verifica-se a existência de ações e formas inovadoras na pesquisa e na formação de mestres e doutores, avaliando-se seus resultados, e o papel do programa como polo de atração para a realização dos projetos de estágios seniores ou pós-doutorais ou de atividades similares, assim como de alunos para doutorados sanduíche.

Outro dado relevante é a evolução do crescimento da quantidade de bolsas de estudo concedidas a estudantes. Em 2001, a Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) concederam 80 mil bolsas de mestrado e doutorado. Em 2010, foram 160 mil (CAPES, 2011). A fim de estimular e proporcionar recursos financeiros para o desenvolvimento do docente permanente na IES, o CNPq concede as seguintes modalidades de bolsas individuais:

- Produtividade em Pesquisa (PQ);
- Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão inovadora (DT);
- Pesquisador Visitante (PV);
- Pós-doutorado Junior (PDJ);
- Pós-doutorado Sênior (PDS);
- Doutorado-Sanduíche no País (SWP);
- Pós-Doutorado Empresarial (PDI);
- Doutorado-Sanduíche Empresarial (SWI);
- Desenvolvimento Científico e Tecnológico Regional (DCR);
- Produtividade Sênior (PQ-Sr);
- Atração de Jovens Talentos (BJT);
- Pesquisador Visitante Especial (PVE).

Diante do exposto, considera-se que o sistema de avaliação da CAPES é importante ferramenta usada para a gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, definindo as diretrizes para o desenvolvimento dos mestrados e doutorados. Para tanto, a CAPES se utiliza do sistema de avaliação para aumentar a competência tanto individual quanto institucional, por isso, torna-se relevante abordar sobre competências na próxima seção a fim de aprofundar o tema.

2.2 COMPETÊNCIAS

2.2.1 Definições e abordagens teóricas

O termo de competência vem do latim *competentia*, derivada de *competere*, “chegar ao mesmo ponto”, oriunda de *petere*, “dirigir-se para”. Refere-se a “o que convém”, no francês antigo, significava “apropriado” (DADOY, 2004, p. 108). Diante das pesquisas, percebeu diferentes noções e operacionalizações do termo competência (STOOF *ET AL.*, 2002). Estudos no campo (LE DEIST; WINTERTON, 2005) mapearam três abordagens, consideradas dominantes na construção da noção de competência: a comportamental, de origem norte-americana; a funcionalista, de origem inglesa; e a construtivista, de origem francesa.

Historicamente, a partir dos anos de 1970, as abordagens comportamental e funcionalista se configuram em decorrência do que características de personalidade, conhecimentos, habilidades e atitudes passam a representar os conceitos de competência por diversos anos (MCCLELLAND, 1993; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993; PARRY, 1996; CHEETHAM; CHIVERS 1996, 1998). Mais adiante, no decorrer da década de 1980, registra-se a abordagem construtivista e nela sobressaem conceitos de mobilização e articulação, em contextos específicos, de recursos, pessoas e capacidades (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), e de interação e significado do trabalho (SANDBERG, 2000).

Destaca-se para esta tese, a construção da competência profissional percebida por Le Boterf (2003) como alicerçada na biografia e socialização de uma pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional e se manifesta por meio de um relacionamento com o ambiente interno e externo à organização e com o outro. Por sua vez, ao discorrerem sobre o conceito de competência profissional, Paiva e Melo (2008) o redefiniram como um conjunto de saberes de naturezas diferenciadas - intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas - capazes de gerar resultados reconhecidos nas dimensões individual, coletiva, econômica e social.

Em se tratando de docentes, tais competências estão referidas ao propósito da educação, mais particularmente, aos processos de ensino e pesquisa que os docentes desenvolvem e realizam, no caso, em cursos de mestrado e doutorado em Administração, para

formar profissionais de mercado e outros docentes e pesquisadores: os seus alunos. Tem-se, então, uma cadeia: docentes de cursos de mestrado e de doutorado realizam suas práticas com mestrandos e doutorandos, portanto, formando não só profissionais de mercado como outros docentes e esses, por sua vez, realizam suas práticas docentes com alunos da graduação.

Outros autores como Dolabella (2006) analisou diferentes correntes de estudo sobre competência e destacou Bitencourt e Barbosa (2004) que relacionaram o termo competências sobre diversos aspectos. De forma resumida, esses aspectos referem-se a questões específicas como habilidades, atitudes, capacidades, práticas de trabalho, articulação de recursos, melhoria de desempenho, questionamentos, processo de aprendizagem individual e relacionamento com outras pessoas, tendo-se em mente que:

(...) é possível acreditar que o gerenciamento de competências pode ser feito de uma forma mais autêntica e consciente, privilegiando-se uma visão mais dinâmica e estratégica, voltada à qualidade de recursos e aos atributos de competências a partir de cada situação e ambiente organizacional e, ao mesmo tempo, sem se desconsiderar as experiências individuais e pessoais (BITENCOURT E BARBOSA, 2004, p. 256).

“A competência é definida como a capacidade de atender às demandas complexas em um contexto particular, através da mobilização de pré-requisitos psicossociais (incluindo tanto cognitivo e não cognitivos processos)” (RYCHEN E SALGANIK, 2003, p. 43). Consequentemente, são claramente dirigidos para os resultados que um indivíduo pode atingir através de uma ação, escolha ou comportamento. É precisamente esta facilidade funcional para resolver problemas complexos e alcançar resultados que transforma uma série de elementos, como habilidades, conhecimentos e predisposições, em competências.

Em outra abordagem, Gramigna (2007, p. 43) conceitua, assim, competência: *“Trata-se de um conjunto de ferramentas que, reunidas, formam uma metodologia de apoio à gestão de pessoas. [...] as pessoas encontram-se em alta, uma vez que a riqueza das empresas e das nações depende do conhecimento e das habilidades de suas equipes”*.

Barato (2001) define competência como saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos. Dutra (2004) afirma a definição desse tipo de competência como um somatório de duas linhas, a entrega e características da pessoa que pode ajudá-la a se entregar com maior facilidade. Sendo assim, de um lado, estão

competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para exercer o trabalho (*input*), e de outro lado, as competências de entrega da pessoa para a organização (*output*).

De acordo com Luz (2001):

O conceito de competências envolve os saberes ou conhecimentos formais, que podem ser traduzidos em fatos e regras, o saber-fazer, que pertence à esfera dos procedimentos empíricos, como as receitas, os truques de ofício, e que se desenvolvem na prática cotidiana de uma profissão e ocupação; finalmente, o saber-ser, compreendido como saber social ou do senso comum, que mobiliza estratégias e raciocínios complexos, interpretações e visões de mundo (p. 54).

Resende (2003, p.38) afirma que “*competência é a aplicação prática de conhecimentos, aptidões, habilidades, valores, interesse – no todo ou em parte – com obtenção de resultados*”. Rabaglio (2001, p. 3) define competência como sendo “*um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos que permitem ao indivíduo desempenhar com eficácia determinadas tarefas, em qualquer situação*”. Fleury e Fleury (2004, p. 21) definiram “*competência como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo*”.

Fazendo uma análise da evolução das definições de competência, verifica-se que o conceito de competência utilizado por Resende, Rabaglio, Fleury e Fleury está mais próximo do utilizado pelos precursores americanos do tema, como McClelland. A justificativa da visão americana é que estes consideram mais os aspectos voltados para a capacitação e habilidades, não fazendo associação como a visão francesa que enfatiza o meio social e a rede de relações entre os indivíduos e destes com a instituição e a comunidade em geral. Essas duas correntes de pensamentos são as que servem de base para a visão dos autores brasileiros.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, levaram-se em conta, inicialmente, os trabalhos de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), cujo intuito foi o de identificar como o indivíduo, no ambiente de trabalho, desenvolve e mantém seu profissionalismo. Eles desenvolveram um modelo holístico de competência profissional que considera aspectos variados e que resultam em cinco grupos de habilidades interconectados destacados a seguir:

- Competência funcional – é a capacidade de desempenhar uma gama de atividades relacionadas ao trabalho efetivamente para produzir resultados específicos. São as habilidades e o saber-como;
- Competência pessoal ou comportamental – é a capacidade de adotar comportamentos apropriados e observáveis em situações relacionadas ao trabalho;
- Competências cognitivas/de conhecimento – é a posse de conhecimento relacionado ao trabalho apropriado e a capacidade efetivamente colocar em prática esse conhecimento;
- Competência ética/valores – é a posse de valores pessoais e profissionais e a capacidade de fazer julgamentos baseados em situações relacionadas ao trabalho;
- Metacompetências – são as competências que desenvolvem e reforçam outras competências, como por exemplo, a capacidade de refletir e de aprender.

Corroborando para a evolução desse modelo, Paiva (2007, p.43) apresentou seu estudo sobre o assunto, afirmando que: “compreende a necessidade do aperfeiçoamento de forma mais ampla do modelo e, que para isso acontecer, é preciso entender a conceituação da competência profissional e criação de um modelo de gestão de pessoas que considere todos os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias do profissional”. As pesquisas de Paiva focaram-se nos estudos desenvolvidos por Cheatham e Chivers (*ibid.*) aperfeiçoando as abordagens sobre o tema competências:

- prático reflexivo em que o foco concentra-se no conhecimento tácito e na sua aplicação, percebendo a reflexão como ferramenta-chave para o desenvolvimento e a prática profissional;

- técnico-racional em que dá ênfase à teoria e ao conhecimento acadêmico-profissional como uma base para aplicação prática;

- competência funcional tipicamente envolta com padrões profissionais, enfatizando tarefas a serem desempenhadas e habilidades funcionais;

- competência pessoal que enfoca, primordialmente, atributos pessoais requeridos para uma performance efetiva; e

- metacompetência a qual destaca a relevância das competências que capacitam os indivíduos a controlar, desenvolver e, mesmo, mediar outras competências.

Segundo Godoy et al. (2009) do conceito de metacompetências (metaqualidades ou meta-habilidades) associado a autores que identificaram competências genéricas de alto nível, que transcendem outras competências e que, em alguns casos, possibilitam a introspecção ou autoanálise, podem ampliar e reforçar outras competências ou podem ser importantes para sua aquisição. Incluem criatividade, análise, solução de problemas e autodesenvolvimento e as relacionadas com aprendizagem. Reynolds e Snell (1988) identificam o que eles chamam metaqualidades criatividade, agilidade mental e habilidade de aprendizagem. Essas acreditam os autores, podem reforçar outras qualidades. Hall (1996) recorre à meta-habilidades, definindo-as como habilidades que tornam possível a aquisição de outras habilidades. Linstead (1991), Hyland (1992) e Nordhaug (1993) empregam também o termo metacompetências.

Cheetham e Chivers destacam ainda a relevância da personalidade e da motivação no processo de aquisição das competências. A personalidade influencia qualquer aspecto de competência e, talvez em alguns casos, possa limitar seu potencial. Diferentes características de personalidade podem ajudar ou impedir o desempenho de papéis particulares do profissional. A motivação pode afetar ambos, o desempenho no papel de trabalho e a vontade de desenvolver ou melhorar suas competências.

No artigo de Le Deist e Winterton (2005) encontra-se abordagem complementar sobre metacompetências. Segundo a tipologia elaborada pelos autores, as competências requeridas por uma ocupação são: 1 - competências cognitivas (conhecimento e compreensão); 2 - competências operacionais (funcionais, psicomotoras e habilidades aplicadas); 3 - competências conceituais (metacompetências e aprender a aprender) e; 4 – competências pessoais (competência social, comportamental e atitudes).

Conforme a opinião de Le Deist e Winterton (*ibid.*) faz sentido destacar metacompetências associadas ao desenvolvimento das demais competências para a busca de resultados, pois, para eles: “reflete a unidade de competência e a dificuldade de separar na prática o que é cognitivo, funcional e social” (*ibid.*, p. 40). Isso é interessante por refletir a combinação de competências requeridas ao profissional nos dias de hoje.

As competências requeridas pelos profissionais foram discutidas por McClelland (1993) e aproveitadas por Spencer e Spencer (1993), em seu livro – *Competence at work*, que discorreu sobre as 20 competências propostas por McClelland: 1. Orientação para realizações ou empreendedorismo; 2. Qualidade e ordem; 3. Iniciativa; 4. Busca de informações; 5. Compreensão Interpessoal; 6. Orientação para o cliente; 7. Impacto e influência; 8. Consciência organizacional; 9. Rede de relacionamentos; 10. Desenvolvimento de pessoas; 11. Direção; 12. Trabalho em equipe; 13. Liderança de equipe; 14. Capacidade analítica; 15. Pensamento conceitual e síntese; 16. *Expertise*; 17. Autocontrole; 18. Autoconfiança; 19. Flexibilidade; 20. Mentalidade de negócio. Segundo esses autores, qualquer dessas 20 competências reflete uma característica profunda do indivíduo relacionada com predições de eficácia e/ou desempenho superior numa situação de trabalho (NERI, 2005).

Diante desse contexto Neri (2005), percebe a dinâmica de um sistema profissional pautado em competências que concilia, de maneira estratégica, projetos individuais e institucionais. Para o autor essas propostas apresentadas por David McClelland refletem as novas configurações relacionadas ao trabalho, qualificações e competências e como elas se relacionam entre si.

A importância dos estudos de McClelland (*ibid.*) traz à tona a compreensão de que os padrões de sucesso de alguém não se dão pelo “visível” do comportamento, e sim pelo que “está por detrás” dele. Essa mudança mostra que os padrões de conduta e de avaliação transformaram-se numa nova linguagem chamada de competências e o processo avaliativo passou a ser mais dinâmico, de interação com as pessoas, tratando de ser um novo processo que capta as pessoas “em ação”.

Essa dinâmica nos processos avaliativos impulsiona o estabelecimento de critérios e definição de competências nas avaliações de desempenho, com a criação de instrumentos que avaliem não apenas questões técnicas, mas também comportamentais. No caso em estudo sobre o sistema de avaliação da pós-graduação, esse considera como um dos indicadores o critério ‘competência’ para a função docente, focando o seu fazer e pensar, seu trabalho e formação, a fim de aperfeiçoar a qualidade do ensino nas IES.

Para mensurar o desempenho utilizando o critério ‘competência’, Siqueira (2002) considera a avaliação como a crítica que deve ser feita sobre o “*gap*” existente no comportamento do indivíduo, entre a expectativa de desempenho esperada pela organização e

o seu real desempenho. Sendo assim, a análise da distância entre o valor projetado como comportamento ou resultado ideal e o real torna-se o principal objeto de análise da avaliação de desempenho por competência.

É importante salientar que a implantação de sistemas avaliativos da educação superior impõe uma formação continuada por parte do docente e das IES, sendo assim, as IES procuram oferecer condições para que o aprendizado ocorra. Os laboratórios, equipamentos, projeto pedagógico, qualidade da biblioteca e dos professores, esses aspectos tem que ser verificados, uma vez que a análise do conjunto de atividades desempenhadas pela instituição, como pesquisas e produções científicas, vem se encaixando no desempenho do docente.

Portanto, para a eficácia e efetividade da avaliação docente, a CAPES tem como objetivo atender a necessidade de estar investindo em constante aprimoramento, entendendo que o conhecimento está sempre em constante evolução. Essa mudança de padrão de exigência fez com que a cultura das IES passasse a estimular e apoiar a iniciativa individual, criatividade e busca autônoma por resultados. Como afirma Laste et al (2011, p. 92): “*o profissional deve traçar metas de autodesenvolvimento constante*”. No caso dos docentes, em especial, essa condição de aperfeiçoamento é uma condição *sine qua non* da profissão. Essa reflexão pretende ser abordada na seção 2.2.2.

2.2.2 Da noção tradicional de qualificação para competências

À medida que o tempo evolui, a busca de significado e propósito vem se tornando o foco principal de muitas pessoas. O local de trabalho tornou-se a principal instituição da sociedade, substituindo em grande extensão a família, o local de devoção da comunidade. O trabalhador é aquele que busca ocupar a melhor posição para tornar-se a “fonte de inspiração e propósito” na vida. Está se tornando cada vez mais importante para as organizações chegarem a um acordo sobre esta necessidade inerente ao trabalhador moderno. Um número cada vez maior de pessoas está convicto de que não basta mais “ter um emprego” ou mesmo “uma carreira”; pois as pessoas estão em busca de um significado mais profundo para as suas vidas (HARMAN E HORMANN, 2003).

É necessário considerar o trabalho e suas influências em todos os âmbitos da vida e

direcionar uma abordagem para os aspectos subjetivos do trabalho como elemento importante na constituição da identidade dos trabalhadores. A compreensão da dimensão subjetiva do trabalho facilita o entendimento das formas de engajamento do trabalhador e os motivos das relações de prazer e sofrimento, essenciais para a gestão de pessoas, tendo em vista que as pessoas passam a maior parte do dia nos ambientes laborais (DEJOURS, 2004).

Essa discussão se expande para o campo da formação e educação do trabalhador, como explica Handfas (2004), o novo cenário impõe:

[...] a necessidade de superação de um modelo de formação [...] baseado na aquisição de habilidades necessárias ao desempenho das tarefas de cada posto de trabalho e aponta para outro, que traduza os requisitos necessários para a formação geral do trabalhador e sua maior capacidade de pensamento teórico-abstrato e lógico-matemático (p. 5).

Todo esse processo de mudança na vida do trabalhador mostra que as atividades laborais têm passado da lógica do posto de trabalho para a lógica das competências suscita discussões a respeito do uso de noções como qualificação e competência. *“A noção de qualificação está ancorada ao modelo taylorista/fordista de organização do trabalho e é definida pelas exigências de um emprego e mais especificamente, pelas especificações técnicas das máquinas”* como afirma Dubar (1997, p. 2).

Assim entendida a qualificação, a formação para o trabalho:

Visa garantir apenas a preparação do trabalhador para o desempenho de tarefas/funções específicas e operacionais. Enfatizam-se aspectos técnico-operacionais em detrimento de uma fundamentação mais teórica e abrangente. A adoção da produção flexível e de novas formas de organização do trabalho vai levar à discussão quanto à substituição da noção de qualificação pela noção de competências (MANFREDI, 1999, p. 19).

Esse autor considera que há uma ressignificação da qualificação e a sua substituição pela competência. A discussão sobre a qualificação remetia a um processo de trabalho parcelado, cujas tarefas eram prescritas e apenas exigia do trabalhador a capacidade de execução precisa.

Corroborando também Delors (2003) reforça essa visão afirmando que se passou a exigir uma competência que se apresenta: “como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional,

o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco”. (p. 94)

Juntem-se a isso a busca de compromisso pessoal do trabalhador, considerado agente de mudança. Sob essa perspectiva, a noção de competências vem substituindo a de qualificação.

Considerando ainda Desaulniers (1997) complementa afirmando que tem sido verificada constante recomposição dos saberes dos trabalhadores, que inclui “saberes que não estão diretamente ligados aos postos de trabalho”.

Isso faz com que o lugar da qualificação propriamente dita (saber-fazer) seja ocupada pela competência, onde o saber assume uma atribuição de sujeito e a relação cognitiva tende a definir-se sobre o modo de ser (ser competente) e não mais sobre aquele de ter [...] uma qualificação (p. 54).

Assim, verifica-se nos estudos a existência de argumentos que enfatizam o deslocamento conceitual da noção tradicional de qualificação, “[...] *que concorre para o fortalecimento (ou consolidação) [...]*” para a noção de competências. (LUZ, 2001, p. 107).

Atualmente, percebe-se que ser competente é responder à questão: “O que fazer, quando não se diz mais como fazer?”. No caso dos docentes de pós-graduação o que se observa é que as metas de produção são estabelecidas, mas não é dito como ele vai fazer para conciliá-las com as atividades de docência, orientação, gestão universitária etc.

Como não há formação específica para professor universitário, a busca é individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação, dentre outros. Entretanto, o incentivo deve partir também da instituição à qual está vinculado, assim como dos órgãos federais inerentes ao sistema educacional do país. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, e o Decreto nº 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, exigem preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior, estabelecendo que, no segundo ano de vigência, a instituição de ensino deve contar com 15% dos docentes com titulação *stricto sensu*, dos quais 15% devem ser doutores; no quinto ano, os valores se modificam para 25%, dos quais 10% seriam doutores; e, no oitavo ano, essa proporção passa para 1/3, dos quais 15% seriam doutores. Entretanto, estes aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o processo educacional, pois desta forma, a Lei nº 9394/96 não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o

exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, há um aumento na oferta de *lato sensu* ou de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior para auxiliar na formação docente. Porém, “ainda que tais disciplinas pudessem ajudar na resolução do problema, eles não são uma exigência da legislação” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 41).

Considerando o que foi exposto, conclui-se que a noção de qualificação tem sido substituída pela de competências, o que provavelmente se aplica ao caso dos docentes de *stricto sensu*, considerando a complexidade e a diversidade das atividades que executam e o nível elevado de exigência com que eles têm que lidar, tanto no ambiente interno acadêmico, como no externo, principalmente no que se refere a CAPES, conforme será mais detalhadamente abordado nos próximos tópicos.

2.2.3 Discussões sobre Competências no Ensino Superior

O Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação que implanta o sistema de pós-graduação brasileira se fundamenta em três pilares: a) a formação de docentes para atender a expansão do ensino superior, capazes de elevar o nível de qualidade do ensino; b) a preparação de pesquisadores; e c) o treinamento de profissionais para a necessidade de desenvolvimento do País nos diversos setores (BRASIL, 2005). Com base nesses pilares, coube aos Planos Nacionais de Pós-Graduação (CAPES, 2005), a indução do desenvolvimento da pós-graduação, para que tais objetivos abrangentes de formação profissional sejam reiterados.

Em função disso, estudos e propostas sobre o tema das competências têm aparecido, tentando aprofundar e explorar o papel que devem desempenhar na formação de currículos baseados em competências. Percebe-se que o conjunto de mudanças ocorridas no ensino superior quanto: ao processo de ensino, incentivo à pesquisa, parceria e co-participação entre professor e aluno no processo de aprendizagem e no perfil do docente; fez com que o perfil do professor se alterasse significativamente de especialista para mediador de aprendizagem.

Corroborando com esse processo de aprendizagem, as estatísticas apresentam que a distribuição dos docentes vinculados ao sistema de pós-graduação brasileiro no ano de 2009 aumentou significativamente. Dos 26 estados mais o Distrito Federal que compõem o Brasil, 12 concentram a maior parte dos docentes ligados ao sistema de pós-graduação. Os estados que apresentam os menores números de docentes são Amapá, Roraima, Acre, Rondônia, Tocantins, Piauí e Maranhão nacional. Os maiores números estão, essencialmente, nas regiões sul e sudeste, à exceção do estado da Bahia, cujo número de docentes se aproxima dessas regiões. Os estados que apresentam os menores números de docentes são Amapá, Roraima, Acre, Rondônia, Tocantins, Piauí e Maranhão (CAPES/PNPG, 2005-2010).

Quanto às áreas de conhecimento, o site da CAPES apresenta o crescimento concentrado na área de Ciências da Saúde que registra o maior número de docentes e, juntamente com a área de Ciências Biológicas, concentra mais de 1/4 do conjunto de docentes vinculados à pós-graduação. No que se refere a docentes vinculados a programas de pós-graduação, no ano de 2004, a área das Ciências Biológicas, que tradicionalmente agregava grande número de professores em relação às outras, concentra maior número de docentes apenas que a área de Linguística, Letras e Artes. A área Multidisciplinar, por ser uma área relativamente nova, já concentra um expressivo número de docentes. A área das Engenharias é a terceira área em número de docentes (CAPES AVALIAÇÃO TRIÊNIO, 2004-2006).

Pesquisas realizadas pela CAPES, apontam que no triênio 2004-2006, o número de programas da Área de Administração cresceu mais de 45%, ou seja, de 51 programas credenciados em 2004 passou para 74 em 2007, observou-se também um crescimento considerável no número de cursos de doutorado (42%) foram 12 os cursos avaliados em 2004 passando para 17 cursos avaliados em 2007 para a área de Administração (CAPES AVALIAÇÃO TRIÊNIO, 2004-2006).

Essa concentração por área de conhecimento demanda por parte do docente crescente exigência quanto ao domínio de determinada área em que ele leciona. Além disso, exige-se dele pesquisa e produção de conhecimento, atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisar e motivá-lo a se iniciar na pesquisa. O aprendiz exige profunda coerência entre o que o seu professor exige e o que faz (MASETTO, 2003). Essas mudanças no ensino superior põem a descoberto as competências básicas e necessárias para se realizar a docência.

Um das discussões teóricas sobre competências em universidades reforçam a percepção de Zabalza (2004) de que a formação acadêmica precisa ser discutida sob aspectos como: seu sentido e sua relevância, a pertinência e a contextualização de seus conteúdos, as características e necessidades de seus destinatários, a formação de seus agentes, e os aspectos processuais e metodológicos que compõem a organização desse tipo específico de formação.

Para Ramos (2001), a aprendizagem na relação professor x aluno frente às competências busca um processo ininterrupto de interações. Essas reflexões sugerem uma continuidade desse exercício acadêmico, procurando respostas para os novos desafios que se colocam diante dos conhecimentos otimizados nos cursos de graduação, pela relação professor x aluno, alinhando a teoria à prática (ABREU E MASETTO, 2001).

Os professores universitários na incessante busca pela qualidade necessitam dar conta da importância da dimensão processual da aprendizagem, onde está inserida a valorização da prática pedagógica. Os autores colocam que se deve levar em conta o contexto e procurar desenvolver a capacidade de balancear atividades e conteúdos, alinhando os interesses dos alunos com os objetivos da disciplina (OLIVEIRA E LUZ, 2009).

Para melhorar a atuação do docente nas IES, Perrenoud (2001) defende que as competências deverão ser construídas investindo:

Formação didática e pedagógica mais global, relativa aos processos de aprendizagem, à construção dos saberes, à relação com os saberes, ao investimento, ao erro, a metacognição e também à arte de construir, diferenciar e regular situações de aprendizagem e dispositivos didáticos (p. 56).

Esta formação didática e pedagógica daria condições para que o professor pudesse gerenciar situações-problema que articulasse diversidade com singularidade e que estivessem relacionadas com o trabalho, com a interação das pessoas, com a realização de tarefas e com o enfrentamento de conflitos (MASETTO, 2003, p. 114). Para o autor as situações-problema *“são recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas”*.

Percebe-se pelas discussões apresentadas que existem grandes dificuldades em termos de uma gestão integrada entre aprendizagem e práticas pedagógicas que contemple tanto as competências individuais quanto institucionais, por isso pode-se perceber a necessidade de discutir aspectos relevantes e pertinentes sobre competências nas IES.

Reforçando essas discussões sobre as competências que os professores podem desenvolver, Freitas (2004, p. 9) propõe algumas dimensões que podem ser eventualmente utilizadas para avaliar a qualidade do ensino, na dimensão Docente: conhecimento, pontualidade, presteza, didática. Complementando pode-se citar Vasconcelos e Andrade (2004, p. 8) que trabalham com as três categorias de análise do MEC para mensurar a qualificação do corpo docente:

- a) Formação acadêmica e profissional: através de indicadores como titulação, experiência profissional, adequação da formação;
- b) Condições de trabalho: através dos indicadores: Regime de trabalho, Plano de carreira, Estímulos (ou incentivos) profissionais e Dedicção ao curso, Relação aluno / docente, Relação disciplinas / docente;
- c) Atuação e desempenho acadêmico e profissional: através de indicadores como publicações; produções intelectuais, técnicas, pedagógicas, artísticas e culturais; atividades relacionadas ao ensino de graduação e atuação nas atividades acadêmicas.

Esses estudos contribuem para reforçar que quando se pensa em uma IES eficiente é normal associá-la a um corpo docente eficiente, ou seja, professores competentes para ensinar. Isso leva as IES a promoverem um acompanhamento do seu corpo docente com objetivo de identificar se ele é competente para ensinar. Definido o conjunto das principais competências do docente do Ensino Superior cabe à instituição desenvolver mecanismos para avaliá-las e analisá-las no sentido de buscar uma melhoria contínua do processo de aprendizagem e oferecer as condições necessárias para o alcance dos resultados almejados.

Segundo Vergara (2012), a literatura é rica em discutir competências necessárias aos docentes de cursos de graduação (BERDROW; EVERS, 2011; HILL; HOUGHTON, 2001; MORETTI; MOURA; 2010; PERRENOUD, 2000, 2002; RAMOS, 2006; ROPÉ; TANGUY, 1997), porém o mesmo não se dá em relação aos docentes de cursos de mestrado e doutorado no Brasil, apesar da existência de debates sobre os cursos de pós-graduação (FISCHER, 2001; WOOD; PAULA, 2004; BERTERO 2006), por isso é interessante para o estudo dessa tese abordar sobre a temática competência na pós-graduação, contribuindo para esses debates.

Considerando essas discussões, a próxima seção apresenta as competências dos docentes pesquisadores que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, tendo em vista que são eles os atores relevantes nesse contexto de debates.

2.2.4 Competências dos docentes pesquisadores que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*

A compreensão das competências do docente pesquisador, na condição de produtor de trabalhos científicos, busca assumir o seu papel relevante à medida que o resultado do seu trabalho reflete diretamente na sociedade, na qualidade dos programas de Pós-Graduação e na Instituição à qual está vinculado o programa. Nesse contexto, procura-se conhecer as categorias nas quais os pesquisadores são enquadrados e avaliados e os critérios de avaliação de suas produções científicas e dos programas aos quais estão vinculados.

A CAPES, órgão responsável pela avaliação dos programas de Pós-Graduação, através de portaria nº 191/2011, estabelece que o corpo docente para esses programas seja constituído das seguintes categorias: Docente Permanente, Docente Colaborador, Docente Visitante, Docente Pós-Doutor. Ainda, segundo a portaria, há obrigatoriedade do vínculo funcional administrativo do docente permanente da Pós-Graduação com a instituição, salvo em caráter excepcional e quando o pesquisador se enquadrar nas condições a seguir:

- a) receber bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento;
- b) estar na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, que tenha firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do programa;
- c) ter sido cedido, por acordo formal, para atuar como docente do programa.

Enquadram na categoria docente visitante, os docentes ou pesquisadores com vínculo funcional com outras instituições que sejam liberados das atividades correspondentes a tal vínculo para colaborarem, por um período contínuo de tempo e em regime de dedicação

integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no programa, permitindo-se que atuem como orientadores e em atividades de extensão.

Neste sentido, exige-se que seja estabelecido contrato de trabalho por tempo determinado com a instituição ou bolsa concedida para esse fim pela instituição ou agência de fomento. Integram a categoria de docente colaborador, os demais membros do corpo docente do programa que não atendam a todos os requisitos para serem enquadrados como docentes permanentes ou como visitantes, mas participem de forma sistemática do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou da orientação de estudantes, independentemente do fato de possuírem ou não vínculo com a instituição.

A Portaria CAPES 192/2011, e que complementa a Portaria 191/2011, define, para efeitos de avaliação, a atuação nos programas e cursos de Pós-Graduação das diferentes categorias de docentes, que os docentes permanentes, devem atuar em regime de dedicação integral à instituição, em jornada de quarenta horas semanais de trabalho, sendo esta condição majoritária em relação aos demais docentes que atuarão em regime parcial de trabalho. Portanto, sugere a portaria que, ao cumprir essas exigências, será mantida a estabilidade do quadro de docentes permanentes dos programas de Pós-Graduação e que será objetivo de acompanhamento e avaliação sistemática por parte dos órgãos avaliadores da CAPES, que irá analisar as justificativas de ocorrências de credenciamento e descredenciamento de docentes permanentes dos programas.

Outros pontos são definidos pela Portaria 192/2011. A relação de orientandos/orientador fica condicionada ao limite máximo de 8 (oito) alunos por orientador, considerados todos os cursos em que o docente participa como permanente:

Art. 3º A pontuação da produção intelectual dos docentes permanentes, entre os programas e cursos de que participa, será definida em cada área de avaliação, atendidas as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento.

Art. 4º A pontuação da produção intelectual dos docentes visitantes será definida em cada área de avaliação, atendidas as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento.

Art. 5º A pontuação da produção intelectual dos docentes colaboradores pode ser incluída como produção do programa apenas quando relativa à atividade nele efetivamente desenvolvida.

§ 1º O desempenho de atividades esporádicas como conferencista, membro de banca de exame ou co-autor de eventual trabalho não caracteriza um professor ou pesquisador como integrante do corpo docente do programa, não podendo, pois, os mesmos serem enquadrados como docentes colaboradores.

§ 2º Informações sobre atividades esporádicas como conferencista, membro de banca de exame ou co-autor de eventual trabalho, quando relatadas por um programa ou curso de Pós-Graduação, deverão compor referência complementar para a análise da atuação do programa.

De acordo com o Relatório de Avaliação CAPES 2007-2009 Trienal 2010, os critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação da área de Administração estão distribuídos da seguinte forma no Quadro 1.

QUADRO 1 Critérios de avaliação da área de administração

ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
<p>PROPOSTA DO PROGRAMA</p> <p>1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.</p> <p>1.2 Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.</p> <p>1.3 Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.</p>	<p>AVALIAÇÃO QUALITATIVA</p>
CORPO DOCENTE	20%
<p>2.1 Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.</p> <p>2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa</p> <p>2.3 Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.</p> <p>2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.</p>	

Continuação Quadro 1:

ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	35%
<p>3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.</p> <p>3.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.</p> <p>3.3 Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.</p> <p>3.4 Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.</p>	
PRODUÇÃO INTELECTUAL	35%
<p>4.1 Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.</p> <p>4.2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.</p> <p>4.3 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.</p>	
INSERÇÃO SOCIAL	10%
<p>5.1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do Programa.</p> <p>5.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.</p> <p>5.3 Visibilidade ou transparências dada pelo programa à sua atuação.</p>	
MESTRADOS PROFISSIONAIS	
PROPOSTA DO PROGRAMA	PESO
<p>1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Curso/Programa e da modalidade Mestrado Profissional.</p> <p>1.2 Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo demandas sociais, organizacionais ou profissionais.</p> <p>1.3 Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.</p>	AVALIAÇÃO QUALITATIVA

Continuação Quadro 1:

ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
PROPOSTA DO PROGRAMA	AVALIAÇÃO QUALITATIVA
<p>1.4 Planejamento do Curso/Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e geração de inovação.</p> <p>1.5 Articulação do Curso/Programa de Mestrado Profissional com cursos acadêmicos do mesmo Programa de Pós-Graduação.</p>	
CORPO DOCENTE	20%
<p>2.1 Perfil do corpo docente, considerando experiência como profissional e/ou pesquisador, titulação e sua adequação à Proposta do Curso/Programa e à modalidade Mestrado Profissional.</p> <p>2.2 Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Curso/Programa.</p> <p>2.3 Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Curso/Programa.</p>	
CORPO DISCENTE E TRABALHOS DE CONCLUSÃO	30%
<p>3.1 Quantidade de trabalhos de conclusão aprovados no período de avaliação e sua distribuição em relação ao corpo docente.</p> <p>3.2 Qualidade dos Trabalhos de Conclusão e produção científica, técnica ou artística dos discentes e egressos.</p> <p>3.3 Impacto dos Trabalhos de Conclusão e da atuação profissional do egresso.</p>	
PRODUÇÃO INTELLECTUAL E PROFISSIONAL DESTACADA	30%
<p>4.1 Publicações do Curso/Programa por docente permanente.</p> <p>4.2 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.</p> <p>4.3 Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.</p> <p>4.4 Vínculo entre produção técnica e publicações qualificadas do Curso/Programa</p>	
INSERÇÃO SOCIAL	20%
<p>5.1 Impacto do Programa.</p> <p>5.2 Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.</p>	

Conclusão do Quadro 1:

ITENS DE AVALIAÇÃO	PESO
INSERÇÃO SOCIAL	20%
5.3 Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Curso/Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico. 5.4 Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Curso/Programa. 5.5 Percepção dos impactos pelos egressos e/ou organizações/instituições beneficiadas. 5.6 Articulação do Mestrado Profissional com outros Cursos/Programas ministrados pela Instituição na mesma área de atuação.	

Fonte: Extraído do Relatório de Avaliação CAPES 2007-2009 Trienal 2010. Recuperado de <http://www.capes.gov.br/avaliacao>.

Consideram-se também na avaliação dos programas e cursos as pontuações referentes as notas 6 e 7 reservadas, exclusivamente, para os programas com doutorado, classificados como nota 5 na primeira etapa de realização da avaliação trienal, e que atendam obrigatoriamente duas condições: 1 – apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área; 2 – tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área.

No contexto apresentado neste capítulo, percebe-se que o docente pesquisador da área de Administração se constitui em figura central. O docente é o protagonista da aprendizagem que exerce função primordial nas instituições formativas. Contudo, embora pareça óbvia essa consideração, algumas circunstâncias instáveis das condições de funcionamento e de manutenção das IES têm se tornado elementos mais significativos e têm contribuído para a mudança do sentido essencial da instituição.

Um exemplo disso é a supremacia dos indicadores de produção científica frente aos dos níveis da formação oferecida aos alunos. Nota-se que os *rankings* das universidades adotam como base os números de projetos de pesquisa, patentes, publicações, congressos etc. Com isso, a universidade forma um sistema profissional peculiar e que influencia diretamente o modo como seu pessoal constrói a sua identidade profissional e exerce as funções a eles

atribuídas. Esse sistema tende a desenvolver nos professores sua identidade profissional em torno da produção científica ou de atividades que lhes geram mérito acadêmico e que resultem em vantagens econômicas e profissionais (AMORIM, 2005, p.66-67).

Diante disso, considera-se a importância de identificar as competências do docente pesquisador e analisar suas inclinações profissionais na carreira, uma vez que a qualidade dos programas de Pós-Graduação concentra-se na forte atuação do professor. Assim a próxima seção abordará sobre carreiras.

2.3 CARREIRAS

2.3.1 Evolução do conceito de carreira

A noção de carreira apareceu no decorrer dos séculos XIX e XX, assim como suas derivadas: carreirismo e carreirista. A própria palavra “carreira”, como indica o dicionário “um ofício, uma profissão que apresenta etapas, uma progressão”. Sendo que ao longo do tempo a ideia de carreira nasce com a sociedade industrial capitalista (MELLO, LEITE DA SILVA, JUNQUILHO, 2011).

O conceito de carreira tem ampliado e sofrido mudanças de significados, pois, segundo Crespo (1996), o termo carreira foi criado pelos franceses, designado como corrida competitiva, transformando-se, mais tarde, na ideia de trajetória, contendo a noção de progressão de um indivíduo através da vida ou a noção de desenvolvimento através de um percurso. Já Sennet (2003) diz que carreira significa originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicado ao trabalho, um canal de atividades econômicas de alguém durante a vida inteira (OLIVEIRA, 2003).

As constantes mudanças no ambiente estão fazendo as organizações atuais a se adaptarem, com isso adicionam uma nova dimensão às funções clássicas de administração: a habilidade em lidar com mudanças. Alguns autores atuais como Duberley, Cohen e Leeson

(2007) apontam que recentes contribuições na literatura relativas às carreiras têm enfatizado a rápida evolução dos ambientes em que elas são representadas.

Segundo esses autores surge um novo conceito de carreira para os trabalhadores, etimologicamente a palavra se origina do latim *via carraria*, estrada para carros. A partir do século XIX, passou-se a utilizar o termo para definir trajetória de vida profissional e, recentemente, o conceito de carreira permaneceu com essa analogia, como uma propriedade estrutural das organizações ou das ocupações. O trabalhador ingressa em uma dessas carreiras (= estradas pré-existentes), sabendo, de antemão, o que esperar do percurso (MARTINS, 2001).

Hall (2004) demonstra quatro significados distintos de carreiras: carreira por mobilidade vertical, que independe da área, profissão ou organização; carreira por profissão, tais como médicos, advogados, professores; carreira por sequência de empregos durante a vida, que parte do princípio de que todos os trabalhadores têm carreira, independente da direção *up/down*; e carreira como sequência de experiências relacionadas a funções ao longo da vida, não se limitando às funções profissionais (ROWE ET AL, 2011).

“Uma carreira é uma sequência de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de uma pessoa. A carreira envolve uma série de estágios e a ocorrência de transições que refletem necessidades, motivos e aspirações individuais e expectativas e imposições da organização e da sociedade” (LONDON; STUMPF, 1982, p. 4). Este conceito não está restrito à profissão ou mobilidade vertical, nem é tão amplo a ponto de englobar qualquer atividade ou experiência da vida além do mundo do trabalho, mas também abrange outros tipos de trabalhos como voluntários e informais (VENELLI COSTA, 2010).

Destacadas as mudanças no trabalho pode-se apontar para a necessidade de redefinir a compreensão de termos como ocupação, profissão e carreira:

...três conceitos são mais largamente utilizados – ocupação, profissão e carreira - , já existindo reflexões que procuram delimitá-los mais cuidadosamente. Na realidade, ocupação e vocação são consideradas termos básicos que descrevem o domínio ou circunscrevem o conjunto de conhecimentos e habilidades relativos à produção de um bem ou à prestação de um serviço. A conceituação tanto da profissão como de carreira utiliza vocação e profissão como termos diferentes e adicionando-lhes algumas dimensões de significado (BASTOS, 1995, p.52).

O termo profissão agrega como dimensão definidora um conjunto de características em que as ocupações podem variar. Segundo Kast e Rosenzweig (1970), essa dimensão, conceituada como grau de profissionalismo de uma ocupação, implica, a existência de um corpo sistemático de conhecimento, o que requer lento processo de formação e treinamento, envolvendo tanto aspectos intelectuais como atividades práticas, grau de autoridade conferida pelos clientes em função do conhecimento técnico especializado, amplo conhecimento social como base para o exercício da autoridade, código de ética que regula as relações entre os pares e entre os profissionais e seus clientes e cultura profissional mantida pelas organizações (BASTOS, 1995).

Definido dessa forma, o conceito de profissão é menos abrangente do que o de ocupação, já que várias ocupações não atendem aos requisitos de profissionalismo acima apontados. As características que definem um profissional enfatizam um tipo especial de relação do indivíduo com a sua profissão, marcada por grande envolvimento, sentimentos de identidade e autonomia e alta adesão aos seus objetivos e valores. Certamente assinalam, os graus de identificação com a profissão e de adesão aos seus valores podem variar significativamente de indivíduo para indivíduo (NORROW E GOETZ, 1995).

Schein (2007) afirma que, conforme o mundo torna-se mais global, complexo, diverso e individualista, mais importante o assunto 'carreira' vem se tornando. Vários tópicos são incorporados e permitem diferentes abordagens de pesquisa. Além dos psicólogos e sociólogos, que usualmente se interessam pelo assunto, antropólogos e estudiosos de gerenciamento passam a abordar o tema, e incorpora-se também a abordagem clínica, mais baseada em casos, que passa a revelar dinâmicas desconhecidas da carreira. Segundo o autor, o Handbook of Career Studies (GUNS; PEIRPERL, 2007) é organizado com a proposta de mostrar a integração entre essas várias disciplinas e de atender à necessidade de reflexão sobre os múltiplos paradigmas ligados ao tema.

Ao longo dos chamados anos de transição (1950 – 1980), os teóricos começam a apresentar ênfase a uma visão mais ampla e mais desenvolvida sobre carreira. Para uma melhor visualização da escala evolutiva rumo a uma concepção ampliada, apresenta-se, no Quadro 2, um resumo da discussão sobre carreira.

QUADRO 2 Síntese da evolução da concepção de carreira

PERÍODO	CARACTERIZAÇÃO	CONCEPÇÃO DE CARREIRA
1900 – 1950	Os anos formativos	Vinculação dos conceitos carreira e ocupação. Carreira é a ocupação de uma pessoa, capaz de oferecer-lhe oportunidades para progresso e satisfação em seu trabalho.
1950 – 1980	Os anos de transição	A ocupação e a carreira começam a ser definidas diferentemente: A ocupação diz respeito aquilo que alguém faz, enquanto carreira liga-se ao curso seguido em um período de vida.
1980 – 1990	Aparecimento das definições ampliadas	Papel, cenário e eventos vinculados ao trabalho passam a ser vistos em relação a outros papéis, cenários e eventos da vida. “Aprender a Aprender e “Aprendizado e Autodesenvolvimento” começam a associar-se ao conceito de carreira.
1990 - ...	As definições ampliadas tornam-se realidade	A carreira passa definitivamente a ser vista interligada com as outras dimensões da vida. Os autores caracterizam essa condição como carreira-vida (<i>life carrer</i>). As carreiras passam a ser altamente mutáveis e autodirigidas.

Fonte: OLIVEIRA, 1998 e adaptado por SANT'ANNA E KILIMNIK (2011).

Partindo de 1990 em diante, o termo carreira passou por vários significados. Segundo Hall (2002), existe quatro conotações distintas nas quais o termo é usado, tanto popularmente quanto na ciência comportamental:

1 – Carreira como avanço: é a visão que povoa o pensamento das pessoas sobre carreira. A mobilidade é vertical em uma hierarquia organizacional com sequência de promoções e movimentos para cima.

2 – Carreira como profissão: uma maneira também popular, mas menos comum, de enxergar carreiras é a de que certas ocupações representam carreiras e outras não. Nessa visão seriam consideradas carreiras somente as ocupações que periodicamente são submetidas a movimentos progressivos de status, enquanto os trabalhos que normalmente não conduzem a um avanço progressivo não são relacionados à construção de uma carreira.

3 – Carreira como a sequência de trabalhos durante a vida: nesta definição mais representativa para os escritores que tratam da ciência comportamental, não há julgamento de valor sobre o tipo de ocupação, ou seja, a carreira de uma pessoa é sua história ou a série de

posições ocupadas, desconsiderando os níveis ou tipo de trabalho. De acordo com essa visão, são todas as pessoas com histórias de trabalho têm carreiras.

4 – Carreira como a sequência de experiências relativas a funções ao longo da vida: nesta definição, também representativa para os escritores que tratam da ciência comportamental, a carreira representa a maneira como a pessoa experimenta a sequência de trabalhos e atividades que constituem sua história de trabalho.

Hall (2002) enfatiza que as três primeiras concepções, na proposta de Hughes e Coser (1994), correspondem à carreiras objetivas (voltadas para as organizações) – que significam sequência de trabalhos – e a quarta, à carreira subjetiva (vai além de uma organização), composta pelas experiências particulares no trabalho, que considera as mudanças de aspirações, padrões de satisfação, autoconcepções e outras atitudes da pessoa voltadas para seu trabalho e a sua vida. Conforme Hall entende que ambas compõem duas faces do mesmo processo e que são consistentes por não representarem um juízo de valor sobre o tipo de trabalho realizado pelo indivíduo, o termo ‘carreira’ pode se referir à história de uma pessoa em um papel particular ou *status*, independentemente do trabalho.

Dentro desta visão de carreira subjetiva diversos estudos têm sido realizados sob diferentes terminologias para tratar de carreira: proteana (Hall, 1976, 1996), sem fronteiras (DeFillippi & Arthur, 1994), inteligente (Arthur, Claman, & DeFillippi, 1995), resiliente (Waterman, Waterman, & Collard, 1994), e pilar-incorporado (Peiperl & Baruch, 1997). Nestes estudos é possível identificar dois eixos teóricos básicos: (1) o entendimento de carreira como uma sequência de experiências profissionais para além das fronteiras das organizações e (2) a necessidade do indivíduo de buscar novas formas para se adaptar a mudança, de ser mais maleável, pró-ativo, responsável por sua carreira e cada vez menos dependente das fronteiras das organizações (ARTHUR, 1994; BARUCH, 2004; HALL; MOSS, 1998; DUTRA, 1992).

Para definir o termo ‘carreira’ neste trabalho foi preciso considerar que, entre as possibilidades de tratar o assunto sob a perspectiva da pessoa ou sob a perspectiva da organização (LONDON; STUMPH, 1982), neste caso, optou-se pela carreira subjetiva como a sequência de experiências relativas a funções ao longo da vida. A partir dessa escolha, buscou-se, no conceito elaborado por Hall (2002, p. 12), a definição adotada na pesquisa. O autor, ao refletir sobre as várias concepções apresentadas em seu estudo, define tal termo

como “a sequência individualmente percebida de atitudes e comportamentos, associada com experiências relacionadas ao trabalho e atividades durante a vida de uma pessoa”.

Diante desse quadro evolutivo, a carreira demonstra uma adaptação constante com as dimensões da vida dos indivíduos, estando interligada diretamente ao trabalho. Pode-se perceber algo que depende do indivíduo para movimentar a sua vida profissional, sendo o perfil de cada um que determina o tipo de carreira e as novas tendências para o planejamento da gestão de carreiras.

2.3.2 Carreiras: tipos e tendências

Conforme Chanlat (1995), as possibilidades e trajetórias profissionais são múltiplas, podendo ser agrupadas em quatro grandes tipos, a saber: burocrático, profissional, empreendedor e sociopolítico. Cada um desses tipos não só envolve um determinado conjunto de atividades, mas indica também uma lógica no caminho a seguir, uma determinada trajetória de carreira e sistemas de recompensas a ele associado. Apresenta-se a seguir os tipos de carreiras, segundo o referido autor (KILIMNIK, CASTILHO, SANT’ANNA, 2004).

QUADRO 3 Tipos de Carreiras

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
BUROCRÁTICO	<p>Baseada nas estruturas verticais que remete:</p> <p>a) divisão elaborada do trabalho; b) rígida hierarquia de papéis e de estatutos; c) regulamentação onipresente; d) centralização de poder; e) impessoalização das relações.</p> <p>Pouco adaptada a nova ordem, a concorrência internacional, as mudanças tecnológicas e ao apelo a flexibilidade, que minam pouco a pouco as estruturas burocráticas.</p>

Conclusão do Quadro 3:

TIPOS	CARACTERÍSTICAS
PROFISSIONAL	Baseia-se no monopólio de um certo saber, da especialização, da profissão e da reputação. Enquanto a pessoa tem os meios e a capacidade de aprender e aperfeiçoar-se, ela pode crescer no interior de sua profissão; além de apresentar um grau de independência e autonomia próprio do trabalho profissional.
EMPREENDEDOR	Ligada às atividades de uma organização independente, traçadas por uma pessoa, identificado com o empreendedor econômico. Esse tipo de carreira oferece, em caso de sucesso, recompensas materiais mais elevadas e, em certos casos, bem consideráveis; mas é preciso apresentar criatividade, inovação, gosto pelo risco, além de independência – nascendo, assim, o <i>intrapreneurship</i> .
SOCIOPOLÍTICO	Baseia-se nas habilidades sociais e no poder de relações de que dispõe uma pessoa. O elemento central não é nem a posição nem a especialização ou a inovação criadora, mas sim, o capital de conhecimento, de relações e de inclusão em um nível social e bem estruturado e entendido.

Fonte: CHANLAT (1995, pp. 67-75).

Analisando o quadro acima, destaca-se dos estudos de Chanlat (1995) para o ambiente das atividades docentes a ‘carreira profissional’ e a ‘carreira empreendedora’. A primeira, permitindo associar a carreira docente à capacidade de conjugar a visão acadêmica sobre a atividade profissional. E a segunda carreira associada à capacidade de se adaptar a determinados perfis de docentes que valorizam o autodesenvolvimento, tendo em vista que existem professores com maior experiência acadêmica e outros com maior experiência no exercício da profissão.

Corroborando com os estudos sobre carreiras, pode-se destacar outro conceito e tipos de carreiras propostos por Schein (1985), em que define âncora de carreira, como: o “conjunto de autopercepções relativas a talentos e habilidades, motivos e necessidades e

atitudes e valores que as pessoas têm com relação ao trabalho que desenvolvem ou que buscam desenvolver” (p.65). As autopercepções destacadas nesse conceito serão desenvolvidas na relação do indivíduo na organização, por meio de sucessivas provas e de tarefas desafiadoras. Entretanto, o fato do trabalhador ter a oportunidade de, gradualmente, adquirir um autoconhecimento e desenvolver seu autoconceito ocupacional será caracterizado como a âncora de carreira.

Esse conceito teve sua origem a partir de um estudo longitudinal com 44 profissionais que foram reentrevistados por Edgar Schein, após 10 a 12 anos que haviam concluído sua graduação. As entrevistas demonstraram a história da vida profissional de cada pessoa e as razões de suas escolhas ou decisões tomadas. Analisando as razões para as decisões atuais, o autor encontrou um claro padrão de respostas que lhe permitiu um enquadramento das similaridades. Foi visto também que as razões tornavam-se mais claras, articuladas e consistentes com a acumulação de experiência no trabalho. Dessa pesquisa surgiram dez tipos de carreiras propostas por Schein.

Kilimnik (2000) resumindo a pesquisa de Schein considerando os padrões de respostas classificados em cinco categorias básicas: competência técnica ou funcional, competência para gerenciamento, segurança e estabilidade, criatividade, e autonomia e independência. A autora ressalta que a categoria da competência *técnica ou funcional* enquadrando aqueles trabalhadores que organizaram suas carreiras em torno de suas áreas técnicas específicas e desafiadoras; a competência para o *gerenciamento* reuniu aquelas pessoas que apresentavam como característica o desejo de galgar postos que exigiam importantes responsabilidades; a categoria *segurança e estabilidade* foram definidas com base na estabilidade de carreiras e eram mais orientados para os valores extrínsecos; a categoria criatividade relaciona-se a criação de alguma coisa resultado do esforço; finalmente, o quinto grupo de entrevistados demonstrou incapacidade para trabalhar em organizações que ameaçassem a sua autonomia e independência na formação da carreira.

Corroborando com essa pesquisa, Veloso *et al.* (2008, p.1) afirmam que “os estudos relacionados à carreira devem considerar não somente a estrutura oferecida pela organização para a ascensão profissional, mas também as diversas ambições, que são específicas da faixa etária do trabalhador”. Ou seja, é necessário olhar para os aspectos subjetivos da carreira.

As cinco âncoras foram consideradas adequadas para classificar todos os entrevistados. Schein (1985), contudo, identificou mais outras cinco âncoras em suas pesquisas: identidade básica, serviço/dedicação a uma causa, poder, influência e controle e variedade. De acordo com Oliveira (1998), o reconhecimento das âncoras de carreira de seus trabalhadores (ou de suas tendências) possibilita às organizações o desenvolvimento de políticas que possam combinar os talentos ou valores individuais às reais necessidades corporativas. Do ponto de vista das pessoas, constitui um importante recurso para a compreensão de eventuais tensões que possam existir na relação com o trabalho, possibilitando, da mesma forma, o empreendimento de iniciativas que também levem aos ajustes requeridos.

Diante desses estudos, percebe-se que a nova configuração do mundo do trabalho exige das carreiras que deixem de seguir o padrão tradicional e as novas trajetórias de carreiras têm recebido classificações que as caracterizam e as diferenciam entre si, como carreira tradicional, proteana e sem fronteiras. Cada uma tem características que as diferenciam em formato, perfil da pessoa que desenvolve vantagens e desvantagens. Enquanto alguns autores procuram dar um título específico a determinado tipo de carreira, outros apenas classificam como carreiras tradicionais e novas carreiras.

O modelo tradicional de carreira se baseia na noção de emprego herdada da sociedade industrial (BENDASSOLI, 2009), pela qual o empregado faz uma troca com a organização: ele se dedica e é fiel e, como recompensa, recebe segurança e estabilidade. Essa carreira considera um padrão de trabalho envolvendo comprometimento intenso e vínculo trabalhista contínuo com o mundo organizacional, junto com esforço para mobilidade vertical e realização de marcas externas de sucesso, preferencialmente trabalhando para um único empregador durante toda a vida. Prevê ainda, uma certa, separação entre a esfera do trabalho e as outras esferas da vida, sendo o emprego o mais valorizado e com maior prioridade (BAILY¹, 2006; INKSON E ARTHUR², 2001). Entretanto, a carreira tradicional foi

¹ BAILY, Lotte. *Breaking the mold: redesigning work lives*. 2 nd. ed. New York: Cornell University Press, 2006. In.: VENELLI COSTA, Luciano. *A relação entre a percepção de sucesso na carreira e o comprometimento organizacional: um estudo entre professores de universidade privadas selecionadas da grande São Paulo*. São Paulo: USP, 2010 (Tese de Administração).

² INKSON, Kerr; ARTHUR, Michel B. *How to be a successful career capitalist*. *Organizational Dynamics*, v. 30, n. 1, p. 48-61, 2001.

acompanhada pelo surgimento, nas últimas décadas, de duas novas perspectivas: a carreira proteana e a carreira sem fronteira (BRISCOE, HALL; DEMUTH, 2006).

Surge nova perspectiva de carreira chamada proteana que se popularizaram duas décadas depois com trabalho de Hall (2002), conforme comentam Sullivan e Baruch (2009). Nesse novo trabalho, Hall (*apud* SULLIVAN; BARUCH, 2009) fala de um profissional flexível, que valoriza a liberdade, acredita em aprendizado constante e procura recompensas intrínsecas ao trabalho. O que está em jogo agora é o sucesso psicológico em oposição ao sucesso definido por valores externos.

As atitudes proteanas estão positivamente correlacionadas com personalidade proativa, autenticidade na carreira, abertura a experiências e orientação a objetivos (BRISCOE *et al*, 2006). Numa pesquisa com 493 profissionais, os autores citados constataram que, dentre aqueles com carreiras proteanas, foram detectados como características correlatas maior mobilidade e orientação para aprendizado. No entanto, elas não são condições necessárias para a carreira proteana. Conforme aponta Hall (2002) a carreira proteana é caracterizada por duas variáveis:

1. **Autogestão da carreira:** acontece quando o profissional assume o controle de seu destino profissional e cria as próprias oportunidades de desenvolvimento.
2. **Carreira orientada por valores:** ocorre quando o profissional prioriza os próprios valores ao estabelecer prioridades e objetivos e quando o sucesso é definido a partir de critérios próprios, não da empresa nem do mercado.

A autogestão aparece nas pessoas orientadas mais por objetivos e crescimento pessoal e menos por segurança no emprego. Por outro lado, ser orientada por valores significa medir o sucesso a partir dos próprios valores (sucesso psicológico), em vez da opinião externa. Em outras palavras, a pessoa precisa seguir sua bússola interna. Como decorrência dessas variáveis, o profissional com carreira proteana pode apresentar atitudes como mudança frequente, intensa renovação de competências e autonomia nas decisões. Bendassolli (2009, p. 392) complementa essa visão ao afirmar: “A mensagem é clara: carreira depende de versatilidade, contínua adaptação e resiliência”.

O conceito de carreira vem ganhando especial visibilidade, em especial, na literatura norte-americana, chamada de carreira sem fronteiras. A proposta sem fronteiras procura

trabalhar com áreas de competência, busca integrar as perspectivas organizacional e individual do desenvolvimento das carreiras (DEFILLIP E ARTHUR, 1994). Pessoas que desempenham trabalho em diversas organizações, provavelmente desenvolvem carreiras sem fronteiras; e aquelas que têm a possibilidade de transitar por diversas organizações, devido ao nome ou reputação adquirida também têm a possibilidade de construir carreiras sem fronteiras (MAcNAMARA, 2003).

O conceito da carreira sem fronteiras tem como ponto de partida o trabalho de Quinn (1992), que enfatiza o desenvolvimento de competências e do aprendizado como fatores essenciais à competitividade e toma como premissa a suposição de que as competências individuais formam a base da competência organizacional. Dessa maneira, Defillipi e Arthur (1994) definem três áreas de competências de carreira a serem desenvolvidas pelos indivíduos, que se refletirão no desempenho e na competitividade da organização (LACOMBE E CHU, 2010, pp. 112-113):

- Know-why, que são os valores, identidades e interesses que dão suporte e sentido às atividades desenvolvidas, ou seja, como os indivíduos entendem sua própria motivação, significado e identificação com a carreira;
- Know-how, competências relacionadas ao conhecimento, habilidades e atitudes no trabalho que se refletem no desempenho; e
- Know-whow, que são habilidades de networking ou relacionamento que o indivíduo estabelece ao longo de sua carreira.

O desenvolvimento de carreiras sem fronteiras é ainda um modelo em construção que precisa ser investigado da melhor forma possível. A perda de estabilidade e da segurança financeira, com consequências para a saúde psicológica do trabalhador, tem sido a principal preocupação apontada na literatura sobre o assunto (PEIRPERL E ARTHUR, 2000). Nas abordagens teóricas sobre esse assunto os profissionais com esse tipo de carreira se sentem confortáveis tanto com movimentação físicas (troca de emprego e empresa) quanto psicológica (criar e sustentar relacionamentos ativos além da fronteira da empresa). São duas as variáveis das carreiras sem fronteiras, segundo Briscoe et al (2006).

1. **Mobilidade psicológica:** característica que aparece nos profissionais que preferem interagir com pessoas, que se sentem motivados por novas experiências, situações e aprendizado no trabalho, com um olhar além das fronteiras de sua atual empresa.

2. **Mobilidade física:** aparece quando a pessoa deseja trabalhar para várias empresas e se compromete ao trabalho na medida em que percebe que está se desenvolvendo.

A carreira sem fronteira se opõe à do tipo tradicional pelo fato de não estar confinada às fronteiras de uma única organização, emprego, ocupação, região ou domínio de expertise (BENDASSOLI, 2009).

Para o presente estudo é importante considerar a carreira proteana e sem fronteiras como novas formas de enxergar as carreiras docentes, uma vez que esses dois tipos permeiam e influenciam a gestão de carreira universitária. A partir dessas considerações, é possível selecionar alguns pontos que, tratados de forma sintética, permitem o diálogo entre a carreira proteana e as carreiras sem fronteiras, apresentadas no Quadro 4, a seguir.

QUADRO 4 Síntese do diálogo entre a carreira proteana e as carreiras sem fronteiras

PONTOS SELECIONADOS	PERSPECTIVAS DA CARREIRA PROTEANA	PERSPECTIVAS DAS CARREIRAS SEM FRONTEIRAS
As fronteiras organizacionais	Fronteiras são mais permeáveis com movimento entre elas essencial, mais frequente e aceitável.	Não só as organizações, mas também, o mundo se torna sem fronteiras e a organização tem seus tempos balizados pelos tempos de projetos.
A função da organização	Empregadores são responsáveis por prover oportunidades para a aprendizagem contínua.	Organizações geram episódios descontínuos de crescimento, durante os quais as pessoas se auto-organizam para aprender.
A relação com o empregador	Empregadores e empregados aceitam que a outra parte permaneça somente durante necessidades imediatas.	O trabalhador permanece com o mesmo empregado não pela lealdade, mas pelo aprendizado pessoal.
A aprendizagem	A pessoa deve aprender como aprender sobre ela mesma e sobre o trabalho.	A pessoa se auto-organiza para aprender e ganha experiência com esse processo. A aprendizagem acontece pelo movimento entre projetos e pelas discontinuidades de carreira.
As competências	O indivíduo deve desenvolver metacompetências: competências de autoconhecimento e adaptabilidade que o habilitam a adquirir novas competências e a lidar com as demandas do ambiente	O indivíduo deve desenvolver três competências básicas: knowing why, knowing how e knowing whom, que se acumulam como um capital de carreira.
A identidade	O conjunto maior de oportunidade torna necessário um claro senso de identidade pessoal para que a pessoa siga o caminho profissional escolhido.	O movimento entre ocupações faz com que o investimento acumulado cristalize a identidade.

Conclusão do Quadro 4:

PONTOS SELECIONADOS	PERSPECTIVAS DA CARREIRA PROTEANA	PERSPECTIVAS DAS CARREIRAS SEM FRONTEIRAS
Pontos críticos	<ul style="list-style-type: none"> - Nem todos os trabalhadores têm os requisitos necessários para realizar mudanças em direção à carreira proteana. - Algumas pessoas gostam da autonomia proporcionada por esse tipo de carreira e outras a sentem com uma lacuna de suporte externo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não se tem certeza das proporções em que as carreiras transcendem as fronteiras organizacionais. - Há o questionamento sobre os benefícios desse tipo de carreira para os trabalhadores que não têm habilidades raras e valiosas e sobre o seu custo emocional e físico. - Em países como o Brasil, não se tem certeza de que esse tipo de carreira seja desejada ou se é fruto das condições de trabalho.

Fonte: DUTRA (2010, p. 31).

O diálogo entre essas duas formas de visualizar as carreiras, proposto no item anterior, mostra que praticamente não existem divergências significativas entre elas. Os pontos levantados na comparação, por outro lado, mostram que as concepções são complementares entre si.

A pesquisa em publicações brasileiras sobre essas duas formas de análise mostram como foco principal o estudo direto desses conceitos. Em pesquisa na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, disponível no site www.anpad.org.br, foi encontrado trabalhos sobre a carreira proteana (BALASSIANO; VENTURA; FONTES FILHO, 2003) e outros que utilizam as carreiras sem fronteiras em suas análises (LACOMBE, 2002; LAMCOMBE; CHU, 2010; TAVARES; PIMENTA; BASSIANO, 2007). Além de livros publicados como o trabalho de Martins (2001) que utiliza a carreira proteana como uma das ferramentas de análise e seu artigo (MARTINS, 2006) incluído na coletânea Gestão de Carreiras (COSTA; BALASSIANO, 2006) trata do gerenciamento desse tipo de carreira; carreira sem fronteiras (COELHO, J.A., 2006; LACOMBE; CHU, 2006; KISHORE, 2009; SCALABRIN, 2007).

2.3.3 Carreira acadêmica como precursora da carreira moderna

Hoje é inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção

do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Para ocorrer essa promoção é necessário entender como podem ser construídas e gerenciadas as carreiras nos dias atuais já que existem inúmeros conceitos e modelos que tentam explicar como as carreiras são desenvolvidas nas organizações, além de diferentes tipos de vínculos de carreiras entre o professor e a instituição de ensino.

De acordo com Baruch e Hall (2004), além do seu valor como um modelo a seguir, é importante estudar o modelo acadêmico de carreira em seu próprio mérito, considerando que a academia é um grande setor que influencia em toda a sociedade e apresenta uma expansão continuada. Em outros tempos, somente alguns se beneficiavam do ensino universitário, atualmente, porém, uma larga proporção da população usufrui desse importante serviço, com um aumento significativo no número de mestres e doutores.

O sistema de carreira acadêmica tem características únicas que, no passado, tornaram diferentes do modelo tradicional de carreira com base em estruturas hierárquicas. Agora, com a mudança da natureza das carreiras e dos mercados de trabalho, muitas organizações em uma variedade de setores, tentam explorar e adotar modelos de carreira alternativas. Isso permite que o modelo de carreira na academia opere como um protótipo de liderança, um indicador de direção e mudanças nos sistemas de carreira em outros setores (BARUCH E HALL, 2004). O modelo de carreira na academia pode servir de papel para inovar novos conceitos de carreira, como: proteana (Hall, 1976, 1996), sem fronteiras (DeFillippi & Arthur, 1994), inteligente (Arthur, Claman, & DeFillippi, 1995), resiliente (Waterman, Waterman, & Collard, 1994), e pilar-incorporado (Peiperl & Baruch, 1997).

Já na visão de Mello (2011) toda essa discussão permite que a carreira de docentes venha a corroborar com o debate sobre a carreira proteana designada como sendo a carreira da atualidade, que tem foco na aprendizagem continuada. E é também convergente ao discurso da carreira, abrangendo aspectos ligados à satisfação pessoal, envolvidos por certo grau de autonomia e liberdade (BARUCH, 2004).

Outra carreira é a “sem fronteiras” (DeFillippi & Arthur, 1994), que tende a crescer com o acúmulo de conhecimento e a produção científica apresentada, pois transpõe os limites da instituição em que trabalha o professor. A carreira sem fronteiras, para os autores, “é uma sequência de oportunidades de trabalho que vão além do cenário de um simples emprego” (p. 309).

Juntamente com o conceito de novo contrato psicológico, de Arthur et al. (1995) introduziram a ideia de "carreira inteligente", com base em três dimensões: saber por que, saber como, e saber quem. Mais uma vez, este quadro tem sido sempre parte da natureza intrínseca do trabalho na academia. Saber por que academia é uma das áreas que geralmente requer certa urgência para explorar, para ser científico, e usar as suas competências cognitivas e inovadoras.

Waterman et al (1994) ressalta que na academia, determinadas competências são essenciais para o sucesso, como no caso a carreira resiliente, que envolvem, principalmente, as habilidades cerebrais, mais a inteligência emocional. Esse equilíbrio emocional é uma competência que exige muita maturidade, percepção do ambiente e auto-avaliação contínua do docente perante o grupo de trabalho. Ser resiliente é um pré-requisito para buscar ao crescimento na carreira docente e aceitar novos desafios.

Diante do que foi apresentado, a trajetória da carreira mudou (Peiperl & Baruch, 1997), e novas abordagens evoluíram, tanto nos níveis individuais e organizacionais. Considera-se outro tipo contemporâneo como a pilar-incorporado, essa reflete não só uma resposta às mudanças e incertezas, mas também por causa da maior combinação de experiências de trabalho que podem ser incorporados em uma carreira.

Para ilustrar essas tendências de carreiras modernas e sua aplicação nas instituições, buscou-se a pesquisa de Lacombe e Chu (2010) que investigou um tipo específico de carreira – carreira sem fronteiras – onde o desenvolvimento dessa carreira parte do regime de trabalho:

A carreira do professor universitário no Brasil revela alguns pontos que merecem menção. Em primeiro lugar, o contrato estabelecido com a instituição de ensino prevê diferentes tipos de vínculos entre professor e instituição. Pode-se dizer que há, em geral, dois tipos diferentes de vínculo – os professores contratados em tempo integral (ou dedicação exclusiva) e os de tempo parcial (ou dedicação parcial). Há variações quanto às condições de trabalho e exigências feitas ao docente em cada tipo de vínculo para cada instituição específica, mas, ainda assim, pode reconhecer características comuns (p. 115).

Nesse sentido, a citação confirma as colocações de Defillippi e Arthur (1994) e Rousseau (1998) de que diferentes tipos de vínculos com a organização podem levar a diferentes formas de construção. Nesse contexto, surgem os docentes em tempo parcial, em que ao menos dois tipos de carreira podem ser encontrados neste contexto brasileiro: professores que se dedicam apenas à docência e lecionam em diversas instituições e os

professores que exercem outras atividades profissionais paralelas, como a consultoria, ou mesmo têm um emprego em outra organização (LACOMBE E CHU, 2010). Na pesquisa registrada pelos autores houve à classificação da instituição que colocava o professor em contato com mais ou menos recursos para desenvolver seus conhecimentos, dependendo do grau de autonomia para desenvolvimento do conhecimento. De certa forma, quanto menor o conceito da instituição, mais restritos eram os recursos oferecidos por elas. Quanto ao tempo de carreira acadêmica, mostrou-se uma tendência de maior envolvimento em eventos científicos e de gestão os professores com mais anos de docência.

Considerando o que foi apresentado, pode-se concluir que a mudança da natureza das carreiras e a influência dos diferentes tipos de vínculos afetando a relação entre professor e a instituição de ensino podem interferir no estilo de vida entre os papéis profissionais e familiares, sendo por isso, que a próxima seção abordará o impacto das tensões entre a vida profissional e a carreira pessoal sobre o docente.

2.4 Dimensões de análise para o estudo das competências profissionais e das carreiras na pós-graduação *stricto sensu*.

Esta seção foi delineada a partir do resgate dos conteúdos pertinentes às temáticas de competências e carreiras, do levantamento e sistematização de pesquisas e publicações sobre os temas e da busca de estudos que pudessem contribuir com o delineamento das dimensões de análise para a presente pesquisa. Esse delineamento respeitou, portanto, as contribuições dos estudiosos apresentados no referencial teórico e sustenta, também, a formulação das questões do questionário para a pesquisa e, ainda, a análise dos conteúdos de interesse desse estudo.

Conforme mencionado na Introdução desta tese, para fins deste estudo, se propõe a *analisar como têm se medido as carreiras dos docentes que atuam em programas de pós-graduação stricto sensu na área de administração e, ao mesmo tempo, identificar as competências profissionais consideradas importantes nesses programas*. Nesse sentido, a análise leva em conta que as IES estão sofrendo os impactos das mudanças promovidas pela

CAPES no sentido de exigirem a definição de habilidades e competências, assim como a necessidade de administrar a trajetória da carreira que exige esforço de adaptação dos docentes.

2.4.1 Competência Profissional

Tomando-se como referência a pesquisa bibliográfica apresentada nesse estudo, foi possível resumir no Quadro a seguir as principais características abordadas pelos teóricos sobre competências e que servem de base teórica para a elaboração das variáveis de pesquisa.

QUADRO 5 Abordagens Conceituais sobre Competências

ABORDAGENS SOBRE COMPETÊNCIAS	AUTORES
Personalidade, Conhecimento, Habilidades e Atitudes.	McClelland (1993; Boyatzis (1982); Spencer & Spencer (1993); Parry (1996); Cheetham e Chivers (1996, 1998)
Competências como recursos, pessoas e capacidades.	Zarifian (2001); Le Boterf (2003)
Competências como habilidades, atitudes, capacidades práticas de trabalho, articulações de recursos, processos de aprendizagem individual, relacionamento com pessoas.	Bitencourt e Barbosa (2004)
Metacompetências (metaqualidades/metahabilidades: criatividade, análise, solução de problemas, agilidade mental, habilidade de aprendizagem).	Reynolds e Snell (1988); Hall (1996); Linstead (1991); Hyland (1992); Nordhaug (1993); Cheetham e Chivers (2000).
- Competências técnicas/profissionais; sociais; negócio. - Competências funcionais; pessoais ou comportamentais; cognitivas/de conhecimento; éticas/valores; metacompetências.	Parry (1996) Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000)
Competências relacionadas com o saber como, saber ser e o saber fazer, próprios de uma ocupação e que agregam valor.	Fleury e Fleury (2004) Dutra (2010)
Competências cognitivas, operacionais, conceituais e pessoais.	Le Deist e Winterton (2005)
Competências de Interação/Significado do Trabalho.	Sandberg (2000)

Fonte: Elaborado pela autora com base no referencial teórico dessa tese

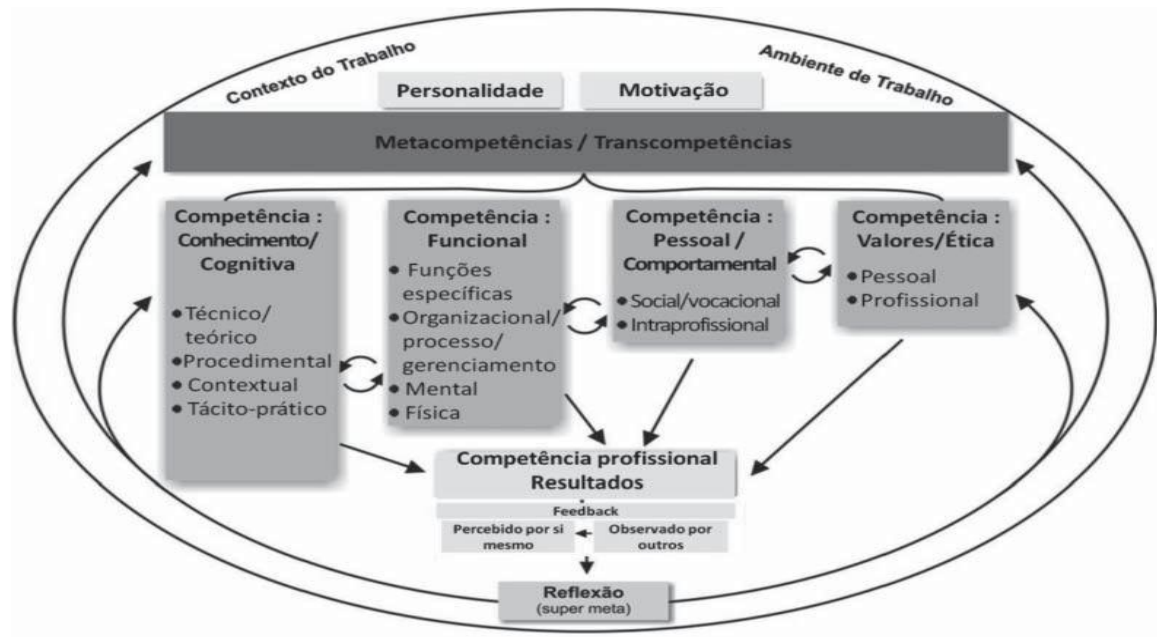
Diante dessas abordagens teóricas, o presente estudo escolheu o modelo holístico de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), que foi testado e validado no Brasil por Godoy *et al.* (2009) através do Método de Modelagem de Equações Estruturais, o qual definiu quatro competências profissionais: cognitiva ou de conhecimento, de valores/ética, funcional e comportamental. Assim, foram considerados para análise no presente estudo, quatro fatores mantidos sob a denominação original, proposta por Cheetham e Chivers (1998): *Competência Funcional*, *Competência de Valores/Ética*, *Competência de Conhecimento/Cognitiva* e *Competência Comportamental*. Cabe acrescentar que o fator *Competência de Valores/Ética*, o qual está presente no modelo original de Cheetham e Chivers (1998), não foi encontrado em estudo posterior desenvolvido por Godoy *et.al.* (2006), mas foi mantido para a presente pesquisa.

Uma vez que se pretende basear a pesquisa no estudo desenvolvido por Godoy, Antonello, Bido e Silva (2009), cujo objetivo geral era: identificar e analisar as opiniões dos alunos em final de curso sobre as competências adquiridas nos cursos de graduação em Administração de Empresas da Universidade Privada Mackenzie de São Paulo, utilizou-se na presente investigação o mesmo referencial norteador daquele estudo. Por isso, nesta seção será apresentado o modelo Cheetham e Chivers (discutido e revisado em artigos de 1996 e 1998, e apresentado em versão final na obra de 2005).

Com base em uma grande diversidade conceitual acerca do tema competências, Cheetham e Chivers (1996) reuniram diversos elementos e estudos já existentes e construíram um novo modelo de competências por meio de um estudo empírico realizado na Grã-Bretanha com 80 profissionais de 20 diferentes profissões. Conduziram os estudos desde 1994, buscando entender com profissionais de diferentes áreas aprendem, desenvolvem e mantêm suas competências profissionais.

O modelo proposto por Cheetham e Chivers (1996) objetiva unificar as diversas abordagens e visões existentes sobre competências em um só modelo, mais holístico, conforme demonstrado na Figura 1 (CHEETHAM, CHIVERS, 1996, apud D'AMELIO, 2009, p. 49).

Figura 1. Modelo de Competência Profissional de Cheetham e Chivers



Fonte: Adaptado por D'Amelio (2009, p. 49) a partir do Modelo de Cheetham e Chivers.

Com base nesse modelo e através de sua interpretação por Godoy e Antonello (2009), as questões inseridas no questionário foram agrupadas em cinco blocos de competências: Competências Básicas, Competências Sociais, Competências de Soluções de Problemas, Competências Técnico-Profissionais, Competências de Valores e Éticas.

Godoy e Antonello (2009) definem as questões competências básicas como algumas metacompetências-transcompetências (que no modelo Cheetham e Chivers são comunicação, criatividade, solução de problemas, aprendizagem, autodesenvolvimento, agilidade mental, análise e reflexão), e também fatores relacionados à competência funcional, uma vez que dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades essenciais e específicas da função.

Considerando as questões agrupadas denominada dimensão **competência social**, verifica-se que os aspectos ali presentes estão associados ao que Zarifian (2003) denominou de “competências relacionais”, ao que Fleury e Fleury (2001) chamaram de “competências sociais” e Cheetham e Chivers (2005) de “competência pessoal ou comportamental”, ou seja, à capacidade para adotar comportamentos apropriados e que é observável em situações relacionadas ao trabalho.

Esse tipo de resultado também tem sido encontrado na literatura internacional, como mostram os trabalhos de Kuh *et al.* (1991) e de Kuh (1993), que alertam para o fato de que a aquisição desse tipo de competência não deve ser entendida como uma consequência direta do currículo vivenciado, mas deve-se, fundamentalmente, às experiências que ultrapassam a sala de aula e que, de certa forma, promovem aprendizados informais (GODOY ET AL, 2009).

Já a **competência para solução de problemas**, embora não conste das propostas de Fleury e Fleury (2001), e de Zarifian (2003), aparece em outros quadros organizativos, como o de Fandt (1994) e o de Nordhaug (1993). É importante lembrar que em Cheetham e Chivers (2005), ela aparece como uma metacompetência. No campo da educação, essa competência é bastante valorizada entre autores preocupados com a aprendizagem escolar (AUSUBEL, NOVAK e HANESIAN, 1978; PERRENOUD, 1999), com o ensino superior (LOWMAN, 2004) e, mais, especificamente, com o ensino de Administração (CARNEIRO, 2004 APUD GODOY ET AL, 2009).

Relaciona-se com a **competência de conhecimento/cognitiva**, que é a posse de conhecimento apropriado relacionado ao trabalho e à capacidade para seu uso efetivo. O acoplamento de competência cognitiva com conhecimento enfatiza a capacidade para aplicar conhecimento de diferentes formas e em diferentes situações, conforme o modelo proposto por Cheetham e Chivers (2005).

Em relação às **competências técnico-profissionais** – também presentes na proposta de Fleury e Fleury (2001) e de Zarifian (2003) –, é importante notar que em sua caracterização se encontram elementos da competência denominada por Zarifian (2003) de inovação. No modelo de Cheetham e Chivers (2005) estão relacionadas com “competência funcional”, definida como a capacidade para executar uma gama de tarefas baseada no trabalho para produzir resultados específicos efetivamente.

Já a **competência de valores e ética**, considerada fundamental para o desempenho profissional por alguns autores e definida por Cheetham e Chivers (2005) como a posse de valores pessoais e profissionais apropriados e a capacidade para fazer julgamentos que estão baseados nas situações relacionadas ao trabalho, não foi identificada como um construto no modelo original. O acoplamento da competência ética com valores enfatiza o ponto que avalia como o conhecimento é efetivamente aplicado. Assim, competência ética recorre à aplicação

efetiva e apropriada de valores no contexto profissional. O Quadro 6 resume os conceitos apresentados para as dimensões de competências.

QUADRO 6 Dimensões e variáveis definidas para caracterizar as Competências Profissionais

DIMENSÕES DE COMPETÊNCIAS	DEFINIÇÕES
Conhecimento/Cognitiva	Ter conhecimento relativo ao trabalho e capacidade de aplicá-lo para execução das tarefas de maneira eficaz. Ex. conhecimento formal baseado na profissão, rotinas básicas, organização.
Comportamental	A capacidade de tomar medidas apropriadas e ter comportamentos observáveis em situações relacionadas com o trabalho. Ex. autoconfiança, controle de emoções e stress, coleguismo.
Funcional	A capacidade de executar uma série de trabalhos baseados em tarefas de forma eficaz para produzir resultados específicos. Ex: ocupação específica, planejamento, delegação, avaliação, coordenação.
Valores/Ética	Ter valores pessoais e profissionais adequados e capacidade de tomar decisões com base nesses valores. Ex. adoção apropriada de atitudes, aderência profissional aos códigos de conduta, aderência à lei, julgamento ético, dever de cumprir compromissos.

Fonte: Elaborado com base em Cheetham e Chivers (1998)

No Quadro 7, há a relação das questões que compõe o questionário e a respectiva divisão em blocos de competências. Essas questões foram reaplicadas nesta tese com algumas alterações de conteúdo para adaptar-se a realidade desta pesquisa.

Quadro 7 Comparativo sobre Competências entre o Modelo Teórico de Cheetham e Chivers e o Modelo a ser aplicado na pesquisa

MODELO CHEETHAM E CHIVERS	MODELO de Coleta e Análise de Resultados		
	Nº	Questões	Competências a serem Identificadas
Competência Funcional	Competências Básicas		
- Ocupação específica - Organizacional/processo - Mental - Física	1.	Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	Capacidade de Comunicação
	2.	Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	Capacidade de Comunicação
	3.	Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	Capacidade de aplicar e transferir conhecimentos
	4.	Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	Capacidade de aplicar e transferir conhecimentos

Continuação do Quadro 7:

MODELO CHEETHAM E CHIVERS	MODELO de Coleta e Análise de Resultados		
	Nº	Questões	Competências a serem Identificadas
Competência Funcional	Competências Básicas		
- Ocupação específica - Organizacional/processo - Mental - Física	5.	Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	Capacidade de aplicar e transferir conhecimentos
	6.	Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	Capacidade de aplicar e transferir conhecimentos
	7.	Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	Capacidade de aplicar e transferir conhecimentos
	8.	Participar do cotidiano da instituição – reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	Capacidade de produzir resultados
	9.	Estimular a participação de estudantes em eventos científicos – congressos, seminários, workshops, etc.	Capacidade de produzir resultados
	10.	Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	Capacidade de Análise
	11.	Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	Capacidade para Reflexão
Competência Pessoal ou Comportamental	Competências Sociais		
- Social / Vocacional - Intraprofissional	12.	Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	Capacidade de buscar aperfeiçoamento contínuo
	13.	Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	Capacidade de agir com responsabilidade
	14.	Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	Capacidade de adaptação
	15.	Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	Capacidade de adaptação
	16.	Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	Capacidade de considerar a responsabilidade social na profissão
	17.	Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	Capacidade Vocacional
	18.	Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	Capacidade de relacionamento
	19.	Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	Capacidade de respeito ao próximo
	20.	Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	Capacidade de respeito ao próximo
	21.	Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	Capacidade de autocrítica
Competência de Conhecimento / Cognitiva	Competências Técnico-Profissionais		
- Tática / Prática - Técnica / Teórica - Processual - Contextual	22.	Buscar soluções criativas e inovadoras.	Capacidade de buscar soluções criativas e inovadoras
	23.	Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	Capacidade de aplicação do conhecimento
	24.	Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	Capacidade de desenvolver projetos
	25.	Orientar alunos sobre as normas de publicação em trabalhos científicos.	Capacidade de aplicação do conhecimento

Conclusão do Quadro 7:

MODELO CHEETHAM E CHIVERS	MODELO de Coleta e Análise de Resultados		
	Nº	Questões	Competências a serem Identificadas
	Competências Solução de Problemas		
- Tática / Prática - Técnica / Teórica - Processual - Contextual	26.	Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	Capacidade de resolução de problemas
	27.	Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	Capacidade de resolução de problemas
	28.	Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	Capacidade de pensar estrategicamente
	29.	Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	Capacidade de realizar melhoria de processos
	30.	Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	Capacidade de transferir e aplicar conhecimentos
	31.	Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	Capacidade de tomada de decisão
	32.	Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	Capacidade de antecipar aos acontecimentos
Competência de Valores / Ética	Competências de Valores e Ética		
- Valores pessoais - Valores profissionais	33.	Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	Capacidade de orientar-se por valores e princípios universais de cidadania
	34.	Gostar do que faz.	Capacidade de adotar código de conduta característicos da profissão
	35.	Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	Capacidade de adotar código de conduta.
	36.	Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	Capacidade de orientar-se por valores e princípios universais de cidadania nos processos de pesquisa científica.

Fonte: Adaptado pela autora com base na pesquisa de Godoy, Antonello, Bido e Silva (2009, p. 274)

2.4.2 Carreiras

Para a presente proposta foi considerado o conceito de carreira elaborado por Hall (2002) com base no referencial teórico, definindo a carreira subjetiva como a “sequência individualmente percebida de atitudes e comportamentos, associada com experiências relacionadas ao trabalho e atividades durante a vida de uma pessoa”. Diante disso, apresenta-

se um quadro teórico sobre as dimensões de carreiras em que se baseia nos estudos de HALL (2002) e Briscoe et al (2006):

QUADRO 8 Dimensões, embasamento teórico e características de cada dimensão.

DIMENSÕES DE CARREIRAS	EMBASAMENTO TEÓRICO	VARIÁVEIS
CARREIRA PROTEANA	Um processo que mais a pessoa, não a organização, gerencia (HALL, 2002; BRISCOE ET AL, 2006).	<p>1. Autogestão: Indivíduo assume o controle da sua carreira em vez de delegá-la à organização, criando suas próprias oportunidades.</p> <p>2. Orientada por valores: Prioriza os próprios valores ao estabelecer prioridades e objetivos. O sucesso é definido a partir de critérios próprios.</p>
CARREIRA SEM FRONTEIRAS	Pessoa é responsável por sua carreira, o que ocorre com o cultivo de <i>networks</i> e com a busca constante de acesso ao conhecimento e recursos externos. Carreiras se movem através das fronteiras do empregador; discurso hierárquico e princípios de progresso têm suas fronteiras quebradas; decisões de carreira por razões pessoais; perceber um futuro sem fronteiras. (DEFILLIP E ARTHUR, 1994; BRISCOE ET AL, 2006).	<p>1. Mobilidade psicológica: característica que aparece nos profissionais que preferem interagir com pessoas, que se sentem motivados por novas experiências, situações e aprendizado no trabalho, com um olhar além das fronteiras de sua atual empresa.</p> <p>2. Mobilidade física: aparece quando a pessoa deseja trabalhar para várias organizações e se compromete ao trabalho na medida em que percebe que está se desenvolvendo.</p>
CARREIRA TRADICIONAL	Predominava até os anos 80. Pessoa trabalha para uma empresa até a aposentadoria. A senioridade e a maturidade são qualidades valorizadas e respeitadas. Carreiras ligadas a grandes organizações; presumem ambiente estável; há interdependência entre organização e pessoa; aprendizagem se dá dentro da organização; transferências de conhecimento dentro da organização (BAILYN, 2006; INKSON E ARTHUR, 2001).	<p>1. Preferência pela estabilidade: Pessoa planeja manter-se na mesma empresa toda a vida. As mudanças causam apreensão e desconforto.</p> <p>2. Reconhecimento e status organizacional: Desenvolvimento profissional é determinado pelos interesses da organização. Carreira muda para atender a organização.</p> <p>3. Crescimento na hierarquia organizacional: Desejo de ascensão hierárquica, pois leva à conquista de símbolos de poder e status.</p>

Fonte: Referencial teórico baseado nos estudos de Silva (2009)

A partir desse embasamento teórico, definiu-se o uso de dois instrumentos traduzidos da língua inglesa e americana, testados e validados no Brasil através de pesquisa desenvolvido por SILVA (2009) que avaliaram respectivamente o perfil de carreira proteana e carreira sem fronteiras por meio de escalas de atitudes.

Para o presente estudo serão consideradas as mesmas dimensões traçadas na pesquisa de Silva (2009), assim como as questões pertinentes as carreiras proteana e sem fronteiras com algumas adaptações necessárias ao campo de investigação. Considera-se para carreira

proteana as variáveis: o autodirecionamento e direcionamento por valores; quanto à carreira sem fronteiras as variáveis: perfil sem fronteiras e mobilidade física. O Quadro 9 demonstra as questões que nortearão a pesquisa diante das variáveis definidas.

QUADRO 9 Dimensões, características e variáveis de pesquisa sobre Carreiras.

DIMENSÕES	QUESTÕES	VARIÁVEIS
CARREIRA PROTEANA	1. Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	AUTODIRECIONAMENTO
	2. Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	
	3. De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim.	
	4. No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista.	
	5. Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	
	6. Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do <i>stricto sensu</i> .	
	7. Sou responsável pela minha própria carreira.	
	8. Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	
	9. No que diz respeito à minha carreira, sou muito “mais eu” como profissional.	
	10. Tenho muita confiança como profissional no ambiente de trabalho.	
	11. Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	DIRECIONAMENTO POR VALORES
	12. É muito importante para mim a forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.	
	13. Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.	
	14. Valorizo ter maior autonomia no programa <i>stricto sensu</i> .	
	15. É mais importante para mim a maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.	
	16. Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa.	

Conclusão do Quadro 9:

DIMENSÕES	QUESTÕES	VARIÁVEIS
CARREIRA SEM FRONTEIRAS	17. Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	PERFIL SEM FRONTEIRAS
	18. Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	
	19. Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	
	20. Considero-me preparado para outras carreiras.	
	21. Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	
	22. Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	
	23. Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	
	24. Meu dilema de carreira em busca da valorização profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa.	
	25. Tenho buscado oportunidades de trabalhar com pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição.	
	26. Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	
27. Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional.		
	28. Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição.	MOBILIDADE FÍSICA
	29. Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa.	
	30. Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	
	31. Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição.	
	32. Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos.	
	33. Procuo adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade.	
	34. Considero a remuneração como a limitação para a carreira acadêmica.	
	35. O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição.	

Fonte: Adaptado pela autora com base na pesquisa de Silva (2009, pp.70 e 71).

Diante do exposto, o próximo tópico apresentará a metodologia para o desenvolvimento da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Este capítulo se ocupa em apresentar os procedimentos metodológicos aplicados à presente investigação.

3.1 Tipo de pesquisa

A abordagem desta pesquisa quanto à natureza é quantitativa. Esse trabalho propôs *analisar como têm se medido as carreiras dos docentes que atuam em programas de pós-graduação stricto sensu na área de administração e, ao mesmo tempo, identificar as competências profissionais consideradas importantes nesses programas.*

Considera-se a tipologia de classificação da pesquisa como um estudo do tipo descritivo, realizado por meio de um *survey*. De acordo com Oliveira (2002), o estudo descritivo possibilita uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinado fenômeno, configurando-se como o tipo de estudo mais adequado para o objetivo de entender um fenômeno e os fatores a ele interligados. Quanto à pesquisa *survey*, caracterizou-se por produzir descrições quantitativas sobre alguns aspectos da população estudada por intermédio de informações coletadas, geralmente por questionários, que são aplicados a uma parte da população, denominada amostra (PINSONNEAULT; KRAEMER, 1993 apud RODRIGUES; BERGAMASCHI, 2009, p. 3). Além disso, possui uma abordagem simples e direta para levantar as atitudes, opiniões e características dos respondentes.

Pode-se também afirmar que a classificação desta pesquisa, quanto ao delineamento, incluiu uma análise documental ao acessar dados secundários, por meio da consulta de fontes internas e externas. Quanto a fontes internas, buscou-se o levantamento de informações sobre o desenvolvimento da pós-graduação através de livros, revistas científicas e teses; e quanto a fontes externas, através do relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do Ministério da Educação (INEP); relatórios, indicadores e

legislações sobre os programas de pós-graduação *stricto sensu* no site da CAPES; sistema Qualis de classificação de eventos da Capes.

3.2 População e Amostra

Os estudos de descrição de populações são aqueles estudos quantitativo-descritivos que têm como função primordial a descrição exata de características quantitativas de populações, organizações ou outras coletividades selecionadas (TRIPODI et al, 1975, p.58). Portanto, a população desta pesquisa concentrou a atenção no grupo de docentes com formação na área de Administração e áreas afins que atuam em programas de *stricto sensu* em Administração, avaliados com conceito 3(três), por concentrar docentes em estágios iniciais e intermediários na carreira, para os quais as questões relacionadas podem afetar a percepção dos docentes em relação às competências e carreiras.

Quanto à amostra, ela é de natureza probabilística, tendo em vista que envolveu a aplicação de questionário aos 382 professores de programas de pós-graduação *stricto sensu* com conceito 3(três) perante as avaliações da CAPES, no período de 2011 a 2013. O critério adotado contemplou 25 IES de natureza jurídica diferenciada (públicas e privadas) e com conceitos atribuídos pelas avaliações de programas *stricto sensu* pela CAPES.

Para definição do tamanho da amostra, foi estabelecido um erro amostral padrão de 5%, para um nível de segurança de 95% ($Z=1,96$), sendo considerada uma variabilidade amostral de 10%. O valor amostral foi obtido por intermédio da fórmula de Barnett (1991) e teve como resultado um total de 116 respondentes, entretanto as respostas obtidas na pesquisa foram superiores, chegando a 135 respondentes, distribuídos em 25 IES, sendo 13 públicas e 12 privadas, o que atende ao critério de significância.

O cálculo efetuado está ilustrado a seguir.

$$n = \frac{N}{1 + \frac{N-1}{PQ} \left(\frac{d}{\frac{Z}{A} \cdot \frac{1}{2}} \right)^2}$$

Fórmula de
BARNETT
(1991)

Em que,

N	=	Total Populacional
PQ	=	Variabilidade Populacional
d	=	Margem de Erro Amostral
α	=	Nível de Significância
$Z \alpha/2$	=	Valor da Tabela Normal Padrão (1,96)

Dessa forma, o cálculo da amostra foi realizado da seguinte forma:

$$n = \frac{382}{1 + \frac{382 - 1}{0,10} \left[\frac{0,05}{1,96} \right]^2} \Rightarrow 116$$

Entretanto, para que o processamento dos dados dessa pesquisa fossem confiáveis desconsiderou-se das 135 respostas 6(seis) questionários em que os participantes não responderam a maioria das questões, tornando-se inapropriadas para análise, assim foram validadas 129 respostas. Hair *et al* (2005) destacam que existem duas soluções para os casos de dados ausentes utilizando a análise multivariada: (1) trabalhar somente com casos completos; ou (2) substituir os dados ausentes pela média. Como se tratavam de apenas seis dados incompletos, optou-se por trabalhar com a primeira alternativa.

Para a escolha dos participantes considerou-se o corpo docente constituído por docentes permanentes, conforme Portaria CAPES nº 68/2004, modificada pela Portaria CAPES nº 3/2010 e devem compor o Núcleo Docente Permanente - NDP de programas de Administração, podendo ser de mestrado acadêmico, profissional e de doutorado. Todos os docentes devem possuir título de doutor e atuarem em áreas de especialização consistentes e coerentes com as áreas de concentração e linhas de pesquisa propostas pelo curso.

Os docentes permanentes possuíam vínculo de emprego (empregado CLT ou servidor público) em regime mínimo de 40 horas semanais de trabalho na IES proponente do curso ou em sua mantenedora. Respeitando os limites mínimos estabelecidos (quantidade de docentes e regimes de trabalho) e, considerando-se as especificidades e conveniências do programa, pode fazer parte do respectivo Núcleo Docente Permanente - NDP, os docentes (aí incluindo tanto os docentes permanentes como os colaboradores), com doutorado que se enquadre em alguma das seguintes condições: i) receba bolsa de fixação de docente ou pesquisador de agência federal ou estadual de fomento; ii) tenha sido cedido, por instrumento formal, para atuar como docente do programa e dedique a esse pelo menos 20 horas semanais; iii) mantenha vínculo de emprego em regime mínimo de 20 horas semanais na IES proponente do curso ou em sua mantenedora e vínculo com outra organização, desde que os dois vínculos não ultrapassem 60 horas semanais; iv) tenha vínculo de trabalho de regime de 40 horas semanais com a IES proponente do curso ou sua mantenedora em cargo técnico relacionado à área do curso (CAPES, 2006).

Vale ressaltar que a pesquisa quando foi divulgada informou na emissão da carta de autorização que o presente estudo não teria a identificação da origem das informações e nem da instituição-participante. Essa decisão refere-se ao principal objeto de estudo que é o docente, concentrando nas competências e sua forte atuação profissional, bem como na carreira subjetiva desenvolvida ao longo da vida.

A seguir apresenta-se a Tabela 1 demonstrando quantitativo das IES e docentes em estudo.

Tabela 1. Quantitativo de IES e docentes pesquisados

UNID.	IES	UF	QUANT.DOCENTES
1.	A	DF	11
2.	B	MG	27
3.	C	MG	19
4.	D	MG	11
5.	E	MS	15
6.	F	PE	27
7.	G	RJ	12
8.	H	RN	10
9.	I	RO	10
10.	J	RS	23
11.	K	RS	12
12.	L	SC	11
13.	M	SE	10

Conclusão da Tabela 1:

UNID.	IES	UF	QUANT.DOCENTES
14.	N	SP	18
15.	O	SP	11
16.	P	PR	12
17.	Q	SP	11
18.	R	PR	19
19.	S	ES	14
20.	T	PA	15
21.	U	RS	13
22.	V	SP	12
23.	W	MG	12
24.	X	SC	18
25.	Z	ES	29
TOTAL GERAL			382
TOTAL OBTIDO			135
TOTAL VALIDADO			129

Fonte: Dados da Pesquisa - Questionário

3.3 Coleta de Dados

Para tornar viável a pesquisa foi elaborado um convite para que os coordenadores dos programas de pós-graduação autorizassem a pesquisa em sua IES (APÊNDICE A). Com isso foi realizado um link de acesso ao questionário (APÊNDICE B) enviado através de um e-mail para os docentes que pertencem aos programas *stricto sensu*. Os dados coletados através de um questionário eletrônico estruturado esteve disponível em uma página na internet, utilizando-se o software SurveyMonkey.

Diante disso, foram coletadas informações por meio do questionário, composto de três partes, a saber: a primeira parte contendo perguntas sobre a variável competência; a segunda parte, perguntas sobre carreiras; a terceira parte contendo perguntas sobre características pessoais e ocupacionais. Quanto a alternativas de respostas variam, as competências foram definidas na escala de Likert de 1 a 5, compostas de: 1 – Discordo Totalmente; 2 – Discordo; 3 – Indiferente; 4 – Concordo; 5 – Concordo Totalmente. Quanto às alternativas de respostas das carreiras variam também numa escala de 1 a 5, compostas de: 1 – Um Pouco ou nada; 2 – De forma limitada; 3 – Até certo ponto; 4 – De forma considerável; 5 – Muito.

Considerando a necessidade de coletar dados consistentes, estabeleceu as dimensões teóricas para a construção da tese apresentadas na seção 2.4 em que consistiu:

- Primeiro, para a dimensão competência profissional, baseou-se no modelo holístico de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), que foi testado e validado no Brasil por Godoy *et al.* (2009) através do Método de Modelagem de Equações Estruturais, o qual definiu quatro competências profissionais: cognitiva ou de conhecimento, de valores/ética, funcional e comportamental. Assim, foram considerados para a investigação, quatro fatores mantidos sob a denominação original, proposta por Cheetham e Chivers (1998): *Competência Funcional*, *Competência de Valores/Ética*, *Competência de Conhecimento/Cognitiva* e *Competência Comportamental*. Cabe acrescentar que o fator *Competência de Valores/Ética*, o qual está presente no modelo original de Cheetham e Chivers (1998), não foi encontrado em estudo posterior desenvolvido por Godoy *et.al.* (2006), mas foi mantido para a presente pesquisa.
- Segundo, para a dimensão carreira definiu-se o uso de dois instrumentos traduzidos da língua inglesa e americana, testados e validados no Brasil através de pesquisa desenvolvido por SILVA (2009) que avaliaram respectivamente o perfil de carreira proteana e carreira sem fronteiras por meio de escalas de atitudes. Foram consideradas as mesmas dimensões traçadas na pesquisa de Silva (2009), assim como as questões pertinentes as carreiras proteana e sem fronteiras com algumas adaptações necessárias ao campo de investigação. Considerou-se para carreira proteana as variáveis: o autodirecionamento e direcionamento por valores; quanto à carreira sem fronteiras as variáveis: perfil sem fronteiras e mobilidade física.

O instrumento de pesquisa baseou-se em dois modelos: 1 – Modelo holístico de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), que foi testado e validado no Brasil por GODOY *ET AL.* (2009) através do Método de Modelagem de Equações Estruturais Cheetham e Chivers; 2 – Modelos de Carreira Proteana e Carreira sem Fronteiras por meio de Escalas de Atitudes,

testado e aplicado por SILVA (2009). Esses modelos serviram de base teórica para reaplicação dos questionários com algumas adaptações necessárias.

Após a escolha dos modelos teóricos, foi elaborado o questionário e enviado para pré-teste a um grupo de 8 (oito) docentes doutores de outras áreas para responder e sugerir ajustes. Além disso, o questionário foi também submetido à validação por três doutores na área de Comportamento Humano nas Organizações – Professora Dr^a Gardênia Abbad de Oliveira Castro (UnB), Professora Dr^a Zélia Miranda Kiliminik (FUMEC) e Professor Dr. Carlos Alberto Gonçalves (UFMG), com vistas a se detectar se as questões propostas possibilitavam a mensuração, de forma adequada, das variáveis que o compõem. A partir do conjunto de recomendações sugeridas foram procedidas as alterações necessárias no instrumento.

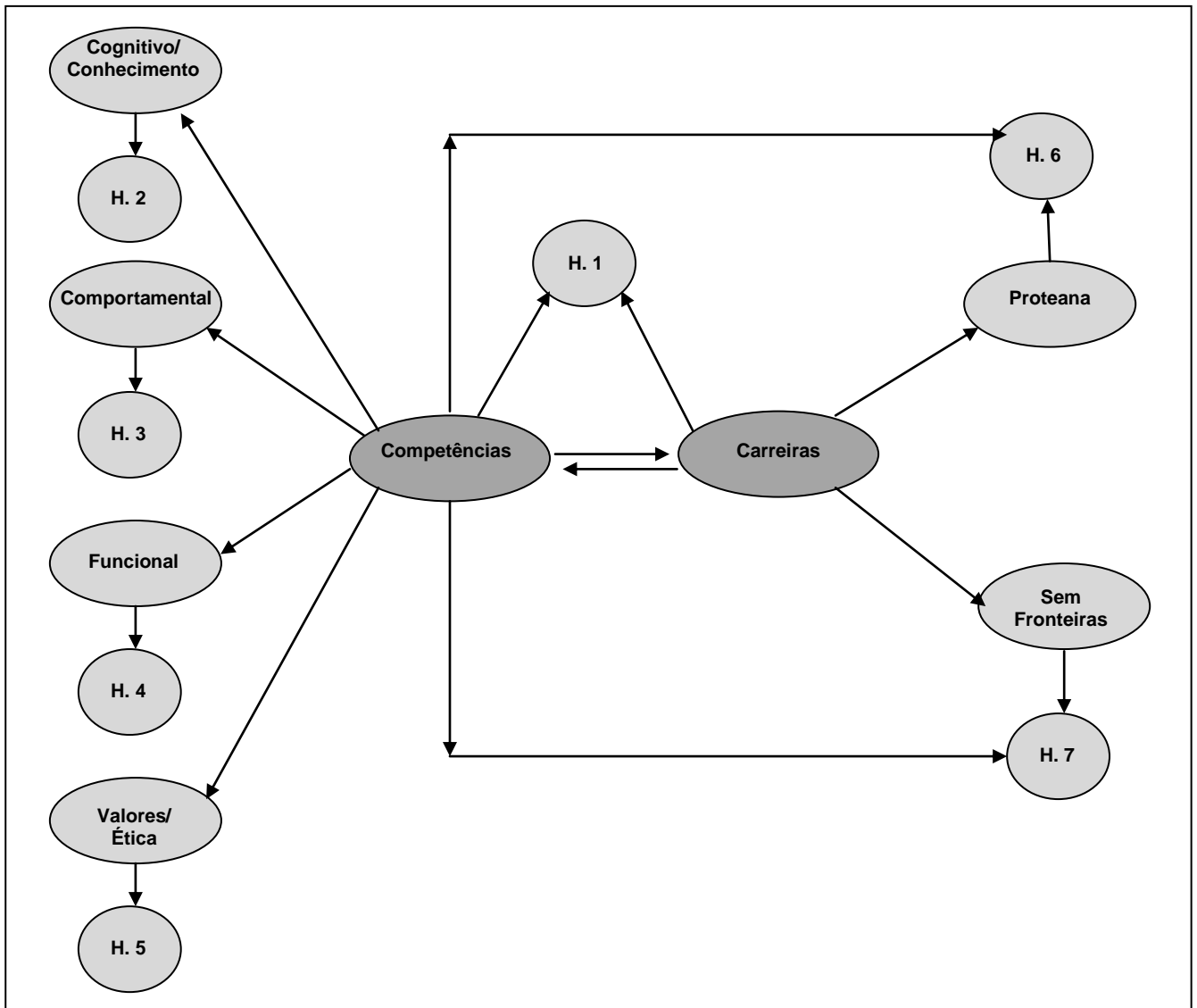
As respostas obtidas dos questionários foram inicialmente armazenadas e tabuladas em um banco de dados na forma de planilha do software MICROSOFT® OFFICE Excel 2010, que recebeu tratamento dos dados através do programa Statistical Package for Social Sciences - SPSS 16.0 e o R versão 2.11.0. O detalhamento dos procedimentos estatísticos utilizados neste trabalho será objeto do capítulo seguinte.

3.4 Modelo Hipotético da Pesquisa

O hipotético proposto para a pesquisa é composto por dois construtos: competências e carreiras, sendo que para o construto competências existem quatro dimensões intituladas: cognitivo/conhecimento, comportamental, funcional, valores/ética; e, para o construto carreira, possuem duas dimensões, chamadas: proteana e sem fronteiras.

A representação esquemática do modelo hipotético é apresentada na figura 2.

Figura 2 Modelo Hipotético para a Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora

O modelo hipotético foi elaborado a partir da análise existente na literatura sobre competências em se baseia no modelo holístico de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), que foi testado e validado no Brasil por Godoy *et al.* (2009) através do Método de Modelagem de Equações Estruturais, o qual definiu quatro competências profissionais: cognitiva ou de conhecimento, de valores/ética, funcional e comportamental. Assim, foram considerados para análise no presente estudo, quatro fatores mantidos sob a denominação original, proposta por

Cheetham e Chivers (1998): *Competência Funcional, Competência de Valores/Ética, Competência de Conhecimento/Cognitiva e Competência Comportamental*. Cabe acrescentar que o fator *Competência de Valores/Ética*, o qual está presente no modelo original de Cheetham e Chivers (1998), não foi encontrado em estudo posterior desenvolvido por Godoy *et.al.* (2006), mas foi mantido para a presente pesquisa.

Da seleção das variáveis para compor o segundo construto carreira foi considerado o conceito de carreira elaborado por Hall (2002) com base no referencial teórico, definindo a carreira subjetiva como a “sequência individualmente percebida de atitudes e comportamentos, associada com experiências relacionadas ao trabalho e atividades durante a vida de uma pessoa”. Outros teóricos estudaram as dimensões de carreiras foram Briscoe; Hall e Demuth (2006).

A seguir apresentam-se as hipóteses formuladas para testar as inter-relações previstas no modelo teórico.

3.5 – Hipóteses

As hipóteses apresentadas a seguir têm como objetivo central cumprir o propósito fundamental deste trabalho, que consiste estudar a relação entre competências e carreiras nos programas *stricto sensu* das instituições de ensino superior no Brasil, tendo como fundamento o modelo teórico exposto anteriormente.

Assim, para efeito de apresentação deste trabalho as hipóteses foram formuladas com base nos conceitos de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) e HALL (2002) e Briscoe et al (2006).

Enumeram-se na figura 3, as hipóteses que foram classificadas de acordo com os construtos do modelo teórico, para teste.

Figura 3 - Hipóteses

HIPÓTESES	DESCRIÇÃO
H.1	Existe correlação significativa e positiva entre os construtos competências profissionais e carreiras.
H.2	Existe correlação significativa e positiva entre a dimensão competência cognitiva/conhecimento e carreiras.
H.3	Existe correlação significativa e positiva entre a dimensão competência comportamental e carreiras.
H. 4	Existe correlação significativa e positiva entre a dimensão competência funcional e carreiras.
H. 5	Existe correlação significativa e positiva entre a dimensão competência valores/ética e carreiras.
H. 6	Existe correlação significativa e positiva entre competências profissionais e carreira proteana.
H. 7	Existe correlação significativa e positiva entre competências profissionais e carreira sem fronteiras.

Fonte: Elaborado pela autora da tese

No próximo capítulo aborda detalhadamente as análises estatísticas e os resultados obtidos com os dados tabulados da pesquisa.

4 RESULTADOS DA PESQUISA, VALIDAÇÃO DAS ESCALAS E TESTE DAS HIPÓTESES.

4.1 Considerações Preliminares

Inicialmente os dados foram trabalhados por meio de tabelas de distribuição de frequência e cálculo de medidas de posição (média e mediana) e variabilidade (desvio-padrão).

Um dos procedimentos necessários antes da realização dos demais testes foi verificação da normalidade dos dados, que foi uma premissa para realização de alguns testes. Para verificar a normalidade dos dados realizou-se o teste do Kolmogorov-Smirnov, que constatou uma ausência da distribuição normal entre os dados.

Considerando a importância de definir os procedimentos estatísticos adequados para a análise dos dados foram desenvolvidas as seguintes etapas:

1. Para verificar as variáveis das competências profissionais e carreiras categorizadas como independentes, foi testado a diferença entre as proporções, utilizando-se o Teste de Qui-Quadrado, no entanto, foi necessário que se estabelecesse alguns pressupostos para sua realização, o que não foi observado em determinados cruzamentos e, nestes casos, foi utilizado o Teste Exato de Fisher.
2. Já para a análise das dimensões de competência profissional e carreira considerou-se uma ponderação das respostas em valores numéricos, assim como as variáveis: características de perfis de carreiras, sexo, faixa-etária, formação, tempo de Docência em forma de comparação de médias. Confirmada a não-normalidade dos dados, utilizou-se o teste não-paramétrico de Mann-Whitney, utilizado para a comparação entre duas médias e o Teste de Kruskal-Wallis que é o teste indicado para comparar mais de duas médias.
3. Para verificar a relação entre as dimensões competências profissionais e carreira foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, que é uma alternativa não-

paramétrica, considerando que o coeficiente de correlação de Pearson não é adequado para análise de dados não normais.

As análises dessas dimensões foram feitas por meio da aplicação de técnicas de análise multivariada, incluindo uma análise fatorial exploratória, bem como foi calculado o Alfa de Cronbach para verificar a consistência interna da ferramenta (confiabilidade). Para todas as análises foi fixado um nível de significância para os testes igual a 0.05 e um coeficiente de confiança de 95%.

4.2 Apresentação descritiva das dimensões

Neste item, são apresentados os resultados de frequências das dimensões de competência e carreira, assim como a média, desvio padrão e teste de Kolmogorov-Smirnov.

4.2.1 Descrição das Dimensões de Competência e Carreira

Considerando a necessidade de estabelecer a frequência de respostas e o desvio padrão das variáveis competências profissionais e carreiras, geraram-se as Tabela 2 e 3 expondo o resultado estatístico.

4.2.1.1 Dimensões de Competências

A seguir apresenta-se a Tabela 2 expondo as frequências das dimensões de Competência.

TABELA 2 Frequência das dimensões de Competências.

DIMENSÕES DE COMPETÊNCIAS	Discordo Totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo Totalmente		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
FUNCIONAL											
1 - Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	1	0,8	0	0,0	3	2,3	46	35,7	79	61,2	129
2 - Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	0	0,0	2	1,6	3	2,3	36	27,9	88	68,2	129
3 - Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	0	0,0	1	0,8	9	7,0	62	48,1	57	44,2	129
4 - Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	0	0,0	1	0,8	7	5,4	42	32,6	79	61,2	129
5 - Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	0	0,0	3	2,3	8	6,2	54	41,9	64	49,6	129
6 - Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	0	0,0	3	2,3	10	7,8	75	58,1	41	31,8	129
7 - Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	0	0,0	5	3,9	20	15,5	53	41,1	51	39,5	129
8 - Participar do cotidiano da instituição - reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	1	0,8	9	7,0	21	16,3	61	47,3	37	28,7	129
9 - Estimular a participação de estudantes em eventos científicos - congressos, seminários, workshops, etc.	0	0,0	0	0,0	5	3,9	49	38,0	75	58,1	129
10 - Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	2	1,6	5	3,9	17	13,2	61	47,3	44	34,1	129
11 - Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	1	0,8	7	5,4	43	33,3	78	60,5	0	0,0	129

Continuação Tabela 2:

DIMENSÕES DE COMPETÊNCIAS	Discordo Totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo Totalmente		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
PESSOAL OU COMPORTAMENTAL											
12 - Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	0	0,0	0	0,0	5	3,9	49	38,0	75	58,1	129
13 - Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	1	0,8	1	0,8	8	6,2	57	44,2	62	48,1	129
14 - Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	4	3,1	12	9,3	22	17,1	63	48,8	28	21,7	129
15 - Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	1	0,8	7	5,4	30	23,3	71	55,0	20	15,5	129
16 - Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.	5	3,9	6	4,7	32	24,8	53	41,1	33	25,6	129
17 - Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	1	0,8	5	3,9	16	12,4	57	44,2	50	38,8	129
18 - Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	1	0,8	2	1,6	18	14,0	53	41,1	55	42,6	129
19 - Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	1	0,8	3	2,3	7	5,4	64	49,6	54	41,9	129
20 - Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	1	0,8	3	2,3	19	14,7	66	51,2	40	31,0	129
21 - Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	0	0,0	0	0,0	17	13,2	61	47,3	51	39,5	129
CONHECIMENTO/COGNITIVO											
22 - Buscar soluções criativas e inovadoras.	0	0,0	1	0,8	21	16,3	58	45,0	49	38,0	129
23 - Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	0	0,0	0	0,0	2	1,6	38	29,5	89	69,0	129
24 - Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	2	1,6	5	3,9	16	12,4	52	40,3	54	41,9	129

Conclusão da Tabela 2:

DIMENSÕES DE COMPETÊNCIAS	Discordo Totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo Totalmente		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
25 - Orientar alunos sobre as normas de publicação em trabalhos científicos.	5	3,9	9	7,0	23	17,8	67	51,9	25	19,4	129
26 - Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	0	0,0	1	0,8	5	3,9	66	51,2	57	44,2	129
27 - Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	1	0,8	1	0,8	7	5,4	70	54,3	50	38,8	129
28 - Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	1	0,8	2	1,6	13	10,1	61	47,3	52	40,3	129
29 - Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	2	1,6	5	3,9	27	20,9	63	48,8	32	24,8	129
30 - Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	1	0,8	4	3,1	23	17,8	68	52,7	33	25,6	129
31 - Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	1	0,8	3	2,3	17	13,2	71	55,0	37	28,7	129
32 - Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	1	0,8	5	3,9	26	20,2	65	50,4	32	24,8	129
VALORES/ÉTICA											
33 - Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	0	0,0	0	0,0	8	6,2	38	29,5	83	64,3	129
34 - Gostar do que faz.	0	0,0	1	0,8	6	4,7	31	24,0	91	70,5	129
35 - Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	0	0,0	0	0,0	5	3,9	38	29,5	86	66,7	129
36 - Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	0	0,0	2	1,6	6	4,7	45	34,9	76	58,9	129

Fonte: Dados do Questionário

Assim sendo, analisando a Tabela 2, as dimensões desse estudo demonstraram o seguinte resultado:

- Dimensão funcional sobre competência percebe-se uma predominância de respostas nas asserções entre ‘Concordo e Concordo Totalmente’, relacionam-se as variáveis 3. *Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras (92,3%); 6. Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares (89,9%); 7. Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade (80,6%); 8. Participar do cotidiano da instituição – reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc. (76%); 10. Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas (81,4%); 11. Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor (60,5%); 1. Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes (96,9%); 2. Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo (96,1%); 4. Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento (93,8%); 5. Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis) (91,5%); 9. Estimular a participação de estudantes em eventos científicos – congressos, seminários, workshops, etc. (96,1%).*

Pela maioria das concordâncias apresentadas nas questões descritas, percebe-se que os docentes estão alinhados ao conceito de competência funcional definido no modelo de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000) demonstrando o nível elevado de exigências dos programas *stricto sensu*, em que o professor executa uma gama de tarefas baseadas nos trabalhos acadêmicos para produzir resultados específicos efetivamente.

- Dimensão Pessoal ou Comportamental observa-se também uma concentração de respostas entre ‘Concordar ou Concordar Totalmente’. No que se refere a ‘Concordar’ obteve-se as seguintes respostas: 14. *Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho (70,5%); 15. Ser capaz de promover*

esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios (70,5%); 16. Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu (66,7%); 17. Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa (83%); 19. Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas (91,5%); 20. Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais (82,2%); 21. Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição (86,8%).

Quanto às questões relacionadas à ‘Concordar Totalmente’ destacam-se: *12. Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade (96,1%); 13. Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno (92,3%); 18. Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares (83,7%).*

Analisando essa dimensão pessoal ou comportamental existe também congruência teórica com o modelo de Cheetham e Chivers que apresenta a percepção dos docentes demonstrando suas concordâncias de tomar medidas apropriadas e ter comportamentos observáveis em situações relacionadas com o seu trabalho. Ex. autoconfiança, controle de emoções e stress, coleguismo, essas características pessoais são significativas para destacar o perfil independente e pró-ativo que se atribui ao docente que pertence aos programas stricto sensu.

- Dimensão conhecimento/cognitivo as respostas concentram-se muito na Concordância: *22. Buscar soluções criativas e inovadoras (83%); 25. Orientar alunos sobre as normas de publicação em trabalhos científicos (71,3%); 26. Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem (95,4%); 27. Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados (93,1%); 28. Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição (87,6%); 29. Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence*

(73,6%); 30. *Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho* (78,8%); 31. *Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho* (83,7%); 32. *Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado* (75,2%). Quando as respostas ‘Concordar Totalmente’ que apresentaram maior concentração em duas questões: 23. *Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses* (98,5%); 24. *Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações* (82,2%).

Salienta-se pelas respostas que os docentes demonstraram ter conhecimento relativo ao trabalho e qualificação para executar as tarefas de maneira eficaz, no que se referem ao conhecimento formal baseado na sua profissão, rotinas básicas, organização etc.

- Dimensão valores/ética todas as respostas concentraram-se no ‘Concordar Totalmente’ mostrando a adesão aos valores pessoais e profissionais adequados para tomar decisões com base nesses valores. Dessa análise destacam-se as seguintes questões: 33. *Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários* (93,8%); 34. *Gostar do que faz* (94,5%); 35. *Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos* (96,2%); 36. *Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos* (93,8%). Merece destaque a resposta ‘Gostar do que faz’, em que o docente demonstra o valor que representa ser docente.

4.2.2.2 Dimensões de Carreiras

A seguir apresenta-se a Tabela 3 expondo as frequências das dimensões de Carreiras.

TABELA 3 Frequência das dimensões de Carreiras.

DIMENSÕES DE CARREIRA	Discordo Totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo Totalmente		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	n	%	
37 - Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	1	0,8	4	3,1	28	21,7	43	33,3	53	41,1	129
38 - Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	0	0,0	3	2,3	27	20,9	34	26,4	65	50,4	129
39 - De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim.	2	1,6	6	4,7	36	27,9	55	42,6	30	23,3	129
40 - No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista.	5	3,9	21	16,3	64	49,6	27	20,9	12	9,3	129
41 - Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	0	0,0	4	3,1	27	20,9	46	35,7	52	40,3	129
42 - Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do stricto sensu.	11	8,5	26	20,2	56	43,4	21	16,3	15	11,6	129
43 - Sou responsável pela minha própria carreira.	0	0,0	4	3,1	28	21,7	50	38,8	47	36,4	129
44 - Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	0	0,0	2	1,6	32	24,8	57	44,2	38	29,5	129
45 - No que diz respeito à minha carreira, sou 5 "mais eu" como profissional.	3	2,3	20	15,5	53	41,1	32	24,8	21	16,3	129
46 - Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.	2	1,6	9	7,0	30	23,3	57	44,2	31	24,0	129
47 - Estou satisfeito (a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	17	13,2	28	21,7	44	34,1	31	24,0	9	7,0	129
48 - É 5 importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.	23	17,8	25	19,4	61	47,3	17	13,2	3	2,3	129
49 - Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.	9	7,0	20	15,5	47	36,4	36	27,9	17	13,2	129

Continuação da Tabela 3:

DIMENSÕES DE CARREIRA	Discordo Totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo Totalmente		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	n	%	
50 - Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.	1	0,8	6	4,7	33	25,6	45	34,9	44	34,1	129
51 - É mais importante para mim a maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.	2	1,6	7	5,4	30	23,3	51	39,5	39	30,2	129
52 - Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa.	1	0,8	19	14,7	68	52,7	29	22,5	12	9,3	129
53 - Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	0	0,0	6	4,7	30	23,3	55	42,6	38	29,5	129
54 - Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	4	3,1	7	5,4	43	33,3	46	35,7	29	22,5	129
55 - Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	4	3,1	10	7,8	32	24,8	59	45,7	24	18,6	129
56 - Considero-me preparado para outras carreiras.	3	2,3	16	12,4	50	38,8	46	35,7	14	10,9	129
57 - Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	8	6,2	17	13,2	45	34,9	45	34,9	14	10,9	129
58 - Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	3	2,3	5	3,9	43	33,3	54	41,9	24	18,6	129
59 - Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	2	1,6	6	4,7	43	33,3	52	40,3	26	20,2	129
60 - Meu dilema de carreira em busca da valorização profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa.	70	54,3	16	12,4	25	19,4	12	9,3	6	4,7	129
61 - Tenho buscado oportunidades de trabalhar com pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição.	23	17,8	21	16,3	45	34,9	31	24,0	9	7,0	129
62 - Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	0	0,0	3	2,3	21	16,3	61	47,3	44	34,1	129
63 - Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional.	8	6,2	14	10,9	40	31,0	35	27,1	32	24,8	129

Conclusão da Tabela 3:

DIMENSÕES DE CARREIRA	Discordo Totalmente		Discordo		Indiferente		Concordo		Concordo Totalmente		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	n	%	
64 - Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição.	3	2,3	21	16,3	60	46,5	33	25,6	12	9,3	129
65 - Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa.	0	0,0	2	1,6	31	24,0	48	37,2	48	37,2	129
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	4	3,1	4	3,1	25	19,4	46	35,7	50	38,8	129
67 - Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição.	9	7,0	11	8,5	43	33,3	36	27,9	30	23,3	129
68 - Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos.	4	3,1	5	3,9	21	16,3	47	36,4	52	40,3	129
69 - Procuo adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade.	43	33,3	22	17,1	39	30,2	21	16,3	4	3,1	129
70 - Considero a remuneração como limitação para a carreira acadêmica.	10	7,8	20	15,5	42	32,6	27	20,9	30	23,3	129
71 - O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição.	9	7,0	14	10,9	30	23,3	31	24,0	45	34,9	129

Fonte: Dados dos Questionários

A partir dos resultados da Tabela 3 quanto às frequências das dimensões de Carreira, expõem-se as seguintes situações.

- Dimensão Carreira Proteana:

1. A variável Autodirecionamento percebe-se ‘Concordância’ e ‘Concordância Total’ em algumas questões, entretanto com respostas para ‘Indiferente’. Nas concentrações de respostas em ‘Concordo’ e ‘Concordo Totalmente’, destacam-se as questões: 37. *Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo (74,4%); 38. Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira (76,8%); 39. De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim (65,9%); 41. Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira (76%); 43. Sou responsável pela minha própria carreira (75,2%); 44. Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira (63,7%); 45. No que diz respeito à minha carreira, sou “mais eu” como profissional (41,1%); 46. Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho (68,2%); 49. Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida (41,1%).*

Verificando os resultados de concordâncias e associando ao conceito de carreira elaborado por Hall (2002) com base no referencial teórico, percebe-se que a carreira docente é subjetiva em que o controle dela vem muito mais das oportunidades criadas por cada um e não apenas da instituição.

Quanto às respostas de ‘Indiferente’, tem-se: 40. *No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista (64%); 42. Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do stricto sensu (56%).*

As respostas de indiferenças está relacionado a supervalorização de algumas percepções em detrimento de outras, ou seja, para os docentes o valor do conhecimento não está em ser mais especialista ou menos generalista, pois ambas são importantes para a atuação docente; além disso, o envolvimento do

professor não está apenas para o ensino, mas, também, para orientação e pesquisa.

2. Quanto a variável Direcionamento por Valores, concentram-se respostas no item ‘Indiferente’: 47. *Estou satisfeito (a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação (34,1%); 48. É importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira (47,3%); 52. Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa (52,7%).*

Nos resultados expostos infere-se que os docentes priorizam os próprios valores ao estabelecer prioridades e objetivos, a partir de critérios próprios.

Quanto às respostas de ‘Concordar’ e ‘Concordar Totalmente’: 50. *Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu (69%); 51. É mais importante para mim à maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira (69,7%).*

Dimensão Carreira Sem Fronteira referente à variável Perfil Sem Fronteiras está a maior concentração de respostas em concordância com as questões: 53. *Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional (72,1%); 54. Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições (58,2%); 55. Preocupo-me com a longevidade na minha carreira (64,3%); 56. Considero-me preparado para outras carreiras (46,6%); 58. Gosto de tarefas com pessoas fora da minha instituição (60,5%); 59. Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes (60,5%); 62. Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas (81,4%); 63. Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional (51,9%).*

Quanto às respostas de ‘Indiferente’ e ‘Discordo Totalmente’ concentram-se em: 57. *Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento (34,9%); 61. Tenho buscando oportunidades de trabalhar em pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição (34,9%); 60. Meu dilema de carreira em busca da valorização*

profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa (54,3%);

Avaliando essas respostas de indiferenças e discordâncias pode-se inferir que o docente não tem certeza de que o tipo de carreira sem fronteiras seja a desejada ou se é fruto das condições de trabalho.

Na variável Mobilidade Física, as respostas ‘Indiferente’ foram: 64. *Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição (46,5%); 67. Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição (51,2%).*

Quanto à ‘Discordo’ e ‘Indiferente’ apenas um item: 69. *Procuro adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade (33,3% e 30,2%).*

E a concentração de respostas nas assertivas ‘Concordo’ e ‘Concordo Totalmente’ foram: 65. *Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa (74,4%); 66. Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição (74,4%); 68. Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos (76,7%); 70. Considero a remuneração como limitação para a carreira acadêmica (44,2%); 71. O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição (58,9%).*

Assim, analisando os resultados gerais, os docentes demonstram atitudes e comportamentos, associados com experiências relacionadas ao trabalho e atividades durante a vida acadêmica, demonstrando aderência com os estudos de Hall (2002); Briscoe et al (2006); Defillip e Arthur (1994), referentes aos conceitos e critérios sobre carreira proteana e sem fronteiras.

4.3 Avaliação das Médias

Em relação a avaliação das médias foi necessário realizar o teste do Kolmogorov-Smirnov. Segundo esse teste uma variável pode ser considerada normal se o valor da significância da estatística for superior a 0,01 (nível liberal). Entretanto, verificou-se a não existência da normalidade multivariada, uma vez que todas as questões apresentaram o $p < 0,01$ demonstrando que não existiu distribuição normal entre os dados tanto na dimensão competência quanto na carreira (HAIR et al., 2005).

Outra análise realizada foi a frequência, média e desvio padrão de respostas no que se refere a predominância dos tipos de perfis na docência, conforme demonstrando na Tabela 4.

TABELA 4 Frequência, Média e Desvio Padrão para o grau de importância das características de carreiras predominantes na docência.

Grau de importância para os tipos de perfis predominantes na atuação docente.		N	%
Gestor Universitário - Grau de importância	1	41	31,8
	2	18	14,0
	3	26	20,2
	4	28	21,7
	5	16	12,4
	Média ± Desvio Padrão	2,69 ± 1,43	
Pesquisador - Grau de importância	1	4	3,1
	2	2	1,6
	3	14	10,9
	4	31	24,0
	5	78	60,5
	Média ± Desvio Padrão	2,61 ± 1,35	
Consultor - Grau de importância	1	37	28,7
	2	23	17,8
	3	39	30,2
	4	13	10,1
	5	17	13,2
	Média ± Desvio Padrão	4,37 ± 0,96	

Conclusão da Tabela 4:

Grau de importância para os tipos de perfis predominantes na atuação docente.		N	%
Professor de Graduação - Grau de importância	1	11	8,5
	2	17	13,2
	3	30	23,3
	4	27	20,9
	5	44	34,1
	Média ± Desvio Padrão		3,59 ± 1,31
Empreendedor - Grau de importância	1	49	38,0
	2	17	13,2
	3	38	29,5
	4	18	14,0
	5	7	5,4
	Média ± Desvio Padrão		2,36 ± 1,27
Orientador - Grau de importância	1	2	1,6
	2	3	2,3
	3	10	7,8
	4	38	29,5
	5	76	58,9
	Média ± Desvio Padrão		4,42 ± 0,85

Fonte: Dados do Questionário

Avaliando a Tabela 4, constatou-se que o destaque maior de predominância de respostas concentra-se na característica de pesquisador com 60,5%, seguido do orientador com 58,9%, quanto às outras características existe uma distribuição de significância variando entre 30 e 38%, conforme demonstrado na tabela abaixo. Essas escolhas estão muito associadas aos critérios exigidos aos que fazem parte de um programa stricto sensu, em que a avaliação determina o desenvolvimento da pesquisa.

4.4. Análise dos Dados Demográficos

A presente análise foi estruturada considerando-se a necessidade de responder aos objetivos propostos. Todavia, inicialmente, será feita uma descrição da amostra utilizada na pesquisa, considerando a Tabela 5.

TABELA 5 Frequência das variáveis demográficas e atividades docentes.

<i>VARIÁVEIS</i>		<i>VARIÁVEIS</i>	
<i>SEXO</i>	<i>N</i>	<i>TEMPO DE DOCÊNCIA</i>	<i>n</i>
Feminino	44 35,2%	Menos de 5 anos	4 3,2%
Masculino	81 64,8%	5 anos a 10 anos	18 19,1%
<i>ESTADO CIVIL</i>	<i>N</i>	10 anos a 15 anos	29 23,2%
Casado(a)	83 66,4%	15 anos a 20 anos	25 20,0%
Separado(a), Desquitado(a) ou Divorciado(a)	13 10,4%	20 anos a 25 anos	18 14,4%
Solteiro(a)	16 12,8%	Mais de 25 anos	31 24,8%
União estável	7 5,6%	<i>Nesta instituição – Anos</i>	<i>n</i>
Viver junto sem laços matrimoniais	6 4,8%	Menos de 5 anos	38 30,4%
<i>TIPO DE INSTITUIÇÃO</i>	<i>N</i>	5 anos a 10 anos	25 22,3%
Privada	49 39,2%	10 anos a 15 anos	15 12,0%
Pública	76 60,8%	15 anos a 20 anos	21 16,8%
<i>RENDA MÉDIA</i>	<i>N</i>	20 anos a 25 anos	13 10,4%
de R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00	5 4,0%	Mais de 25 anos	13 10,4%
de R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00	9 14,3%	<i>Neste cargo – Anos</i>	<i>n</i>
de R\$ 8.001,00 a R\$ 8.000,00	5 4,0%	Menos de 5 anos	51 40,8%
de R\$ 8.001,00 a R\$ 9.000,00	21 16,8%	5 anos a 10 anos	29 25,0%
de R\$ 9.001,00 a R\$ 10.000,00	23 18,4%	10 anos a 15 anos	16 12,8%
acima de R\$ 10.000,00	62 49,6%	15 anos a 20 anos	12 9,6%

Conclusão da Tabela 5:

FAIXA ETÁRIA	N		20 anos a 25 anos	8	6,4%
de 26 a 30 anos	1	0,8%	Mais de 25 anos	9	7,2%
de 31 a 40 anos	27	22,5%	VOCÊ FAZ PARTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO:	n	
de 41 a 50 anos	50	40,0%	Professor Colaborador	11	8,8%
de 51 a 60 anos	29	23,2%	Professor Permanente	111	88,8%
de 61 a 65 anos	13	10,4%	Professor Pós-Doutor	2	1,6%
acima de 65	5	4,0%	Professor Visitante	1	0,8%
FORMAÇÃO			PARTICIPA DE OUTRAS INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, ALÉM DA QUE VOCÊ PERTENCE?	n	
	N		Não	106	84,8%
Doutorado	95	76,0%	Sim	19	15,2%
Pós-Doutorado	29	23,2%			

Fonte: Dados do Questionário

Com base nessa tabela verifica-se que 64,8% da amostra entrevistada pertencem ao sexo masculino enquanto 35,2% são do sexo feminino. Com relação ao estado civil mais da metade dos entrevistados são casados (66,4%), enquanto 10,4% são divorciados, 12,8% são solteiros, 5,6% são união estável e 4,8% vivem juntos sem laços matrimoniais.

Com relação ao tipo de instituição, observa-se que a maior parte docente pertence às IES públicas concentrando 60,8%, enquanto 39,2% estão vinculados as IES privadas.

No que tange à renda média dos entrevistados, observa-se maior concentração de renda na faixa salarial acima de R\$10.000,00, correspondendo a 49,6%. As outras rendas recebem percentuais diferenciados, variando de R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00 equivalente a 4,0%; de R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00 com 14,3%; de R\$ 8.001,00 a R\$ 8.000,00 com 4,0%; de R\$ 8.001,00 a R\$ 9.000,00 tendo 16,8% e de R\$ 9.001,00 a R\$ 10.000,00 possuindo 18,4%.

Em referência à idade dos docentes, verificou-se que a maior parte se encontra na faixa entre 41 a 50 anos, concentrando 40%. As faixas de 31 a 40 anos 22,5%, de 51 a 60 anos 23,2% e de 61 a 65 anos de 10,4%, de 26 a 30 anos 0,8% e acima de 65 anos apenas 4,0%.

Considerando a formação docente a grande concentração está no Doutorado com 76% e os outros 23,2% na titulação de Pós-Doutorado.

No que se refere ao tempo de docência, destaca-se mais 24,8% dos entrevistados com mais de 25 anos, seguidos dos que tem de 10 a 15 anos (23,2%), de 15 a 20 anos (20%), os de

5 a 10 anos (19,1%) e os de 20 a 25 anos (14,4%). Os outros tempos de docência são percentuais pequenos com menos de 5 anos (3,2%).

Quanto aos anos de trabalho na instituição pelos docentes, obteve maior concentração nos anos referentes a menos de 5 anos com 30,4%, 5 a 10 anos possuindo 22,3%, 15 a 20 anos com 16,8%, 10 a 15 anos 12%, 20 a 25 anos e mais de 25 anos tendo os mesmos percentuais de 10,4%.

No que tange aos anos no cargo de docente, a maior parte está com menos de 5 anos na atual IES (40,8%), os outros professores estão com 5 a 10 anos (25%), seguido dos que estão com 10 a 15 anos (12,8%), 15 a 10 anos (9,6%), 20 a 25 anos (6,4%) e por fim os que tem mais de 25 anos no cargo (7,2%).

E, por fim, analisando as respostas dos professores que pertencem aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pode-se apresentar que 88,8% são professores permanentes e 84,8% não participam de outras instituições que possuem programas de pós-graduação.

Complementando as respostas apresentadas nos questionários, elaborou-se a Tabela 6 demonstrando a frequência das variáveis referentes à atividade administrativa e outro rendimento.

TABELA 6 Frequência das variáveis referentes à atividade administrativa e outro rendimento.

<i>VARIÁVEIS</i>		
<i>ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS NESTA INSTITUIÇÃO</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Não	69	55,2%
Sim	56	44,8%
<i>Qual atividade?</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Chefe de Departamento	6	10,7%
Comissões	1	1,8%
Direção de Pesquisa e Pós-Graduação	2	3,6%
Direção Geral de Centro	1	1,8%
Diretor de Centro de Ensino	1	1,8%
Diretor do Departamento	1	1,8%
Diretor Financeiro	1	1,8%
Editor	1	1,8%

Conclusão da Tabela 6:

ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS NESTA INSTITUIÇÃO	N	%
Qual atividade?		
Fui Coordenador de Curso de Graduação, Chefe de Departamento, Pró-Reitor de Graduação. Atualmente, Professor/Pesquisador	1	1,8%
Gestor	1	1,8%
membro de colegiado de curso	1	1,8%
membro do colegiado stricto sensu	1	1,8%
Reitoria	1	1,8%
Subcoordenação do programa	1	1,8%
Vice-coordenação	1	1,8%
Vice-Coordendora do Mestrado Profissional	1	1,8%
Coordenadora de Curso de Graduação/Pós-Graduação	31	55,4%
Assessoria	3	5,4%
VOCÊ POSSUI OUTRA FONTE DE RENDIMENTO ALÉM DO EMPREGO NESTA INSTITUIÇÃO?		
Não	69	55,2%
Sim	56	44,8%
Qual fonte?		
Auxilio Financeiro	1	7,1%
Bolsa de pós-doutorado (CAPES)	1	7,1%
Bolsa Produtividade	2	14,3%
Capes	1	7,1%
Cnpq	1	7,1%
Pesquisador - Produtividade Estadual	1	7,1%
Produtividade em Pesquisa - Fundação Araucária	1	7,1%
Produtividade em pesquisa (CNPq)	3	21,4%
Produtividade Pesquisa	2	14,3%
Programa Agentes Locais de Inovação/SEBRAE	1	7,1%

Fonte: Dados do Questionário

Considerando o exposto na Tabela 6 referente às atividades administrativas e outros rendimentos, verificou-se que 55,2% não possuem atividades administrativas e 44,8% já desenvolvem alguma atividade administrativa.

No que se refere aos docentes que já realizam algumas atividades administrativas, destacou-se que 55,4% ocupam a função de Coordenador do Curso de Graduação/Pós-Graduação e 10,7% ocupam a Chefia de departamento, seguido de 5,4% desenvolvendo atividades de assessoria, 3,6% de direção de pesquisa e pós-graduação, sendo que as outras funções ficaram com percentuais iguais de 1,8%.

Em relação a outros rendimentos além do emprego na IES foi relevante conhecer que 21,4% recebem auxílio de produtividade em pesquisa (CNPq), seguido dos docentes que recebem bolsa produtividade e produtividade de pesquisa em outros órgãos com 14,3%, quanto aos outros rendimentos receberam percentuais iguais de 7,1%.

TABELA 7 Média e Desvio Padrão para a asserção sobre a satisfação com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.

TEMPO DE DOCÊNCIA	N	Média	Desvio - Padrão	p-valor
Menos de 5 anos	4	3	0,816	
5 anos a 10 anos	18	3	1,283	
10 anos a 15 anos	29	3,21	1,146	0,460**
15 anos a 20 anos	25	2,84	1,143	
20 anos a 25 anos	18	2,78	1,114	
Mais de 25 anos	31	2,58	1,057	
Nesta instituição – Anos				
Menos de 5 anos	38	2,97	1,241	
5 anos a 10 anos	25	2,84	1,106	
10 anos a 15 anos	15	2,93	1,387	0,606**
15 anos a 20 anos	21	2,9	1,091	
20 anos a 25 anos	13	3,08	0,76	
Mais de 25 anos	13	2,38	0,961	
Neste cargo – Anos				
Menos de 5 anos	51	2,9	1,153	
5 anos a 10 anos	29	3,03	1,017	
10 anos a 15 anos	16	2,81	1,276	0,610**
15 anos a 20 anos	12	3	1,279	
20 anos a 25 anos	8	2,88	0,991	
Mais de 25 anos	9	2,22	1,093	
ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS NESTA INSTITUIÇÃO (ocupando cargo/função como coordenação do curso, chefia de departamento, etc)				
Não	69	2,72	1,083	0,039*
Sim. Qual? (especifique)	56	3,07	1,173	
VOCÊ POSSUI OUTRA FONTE DE RENDIMENTO ALÉM DO EMPREGO NESTA INSTITUIÇÃO?				
Não	69	2,8	1,065	0,417*
Sim	56	2,98	1,213	
VOCÊ FAZ PARTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO:				
Professor Colaborador	11	2,55	1,214	0,157*
Professor Pós-Doutor	2	4	1,414	

Conclusão da Tabela 7:

TEMPO DE DOCÊNCIA	N	Média	Desvio - Padrão	p-valor
VOCÊ FAZ PARTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO:				
Professor Permanente	111	2,91	1,108	
Professor Visitante	1	1	.	
PARTICIPA DE OUTRAS INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, ALÉM DA QUE VOCÊ PERTENCE?				
Não	106	2,87	1,130	
Sim. Especifique se for professor: permanente, colaborador, visitante ou pós-doutor	19	2,95	1,177	0,779*
RECEBE BOLSA DE FIXAÇÃO DE DOCENTE OU PESQUISADOR DE ALGUMA AGÊNCIA FEDERAL OU ESTADUAL DE FOMENTO?				
Não	111	2,87	1,129	
Sim. Especifique qual o tipo de bolsa:	14	2,93	1,207	0,977*

Teste de Mann-Whitney*/ Kruskal-Wallis**

Fonte: Dados do Questionário

Com o objetivo de identificar a variável que mais influência na satisfação com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação, foi utilizado os Testes de Mann-Whitney (comparação entre duas médias) e o Teste Kruskal-Wallis (comparação entre mais de duas médias), em que apontou a variável Tempo de Docência a mais significativa e que tem relação positiva com as outras variáveis. Assim, a Tabela 15 apresenta a média e desvio padrão da satisfação com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação, destacando que o Tempo de Docência ($p=0,460$), relacionado ao tempo na Instituição ($p=0,606$) e ao tempo no Cargo ($p=0,610$), está influenciando nas variáveis relativas às atividades administrativas ($p=0,039$), outras fontes de rendimentos ($p=0,417$), faz parte do programa stricto sensu ($p=0,157$), participa de programas em outras instituições ($p=0,779$) e recebe bolsa de pesquisa ($p=0,977$).

TABELA 8 Frequência das produções científicas entre monografias, dissertação e teses.

Nº de Produções Científicas	MONOGRAFIAS	DISSERTAÇÕES	TESES
0	33	17	102
1	6	12	9
2	15	28	3
3	3	24	3
4	20	14	1
5	11	6	
6	7	10	2
7	2	3	
8	8	3	
9	1	1	
10	8	1	
11	1		
12	1	2	
14		1	
20	2	1	1
21	1	1	
26	1		
50	1		
67	1		
80	1		
87		1	

Fonte: Dados do Questionário

Em se tratando de docentes que pertencem aos programas de pós-graduação stricto sensu, uma das atribuições acadêmicas são as atividades de orientações e que é exigido nos critérios definidos pela CAPES quanto à avaliação dos cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado. Assim, a maior frequência das respostas concentrou nas seguintes atividades referentes às orientações ocorridas no ano 2012: 123 Monografias; 123 Dissertações e 121 Teses.

4.4.1 Validação das escalas criadas para a pesquisa

Apresenta-se a seguir as análises realizadas com o propósito de validar as escalas para a mensuração das variáveis de interesse do trabalho.

4.4.1.1 Análise Fatorial Exploratória

Netemeyer, Bearden e Sharma (2003) ressaltam que é necessário explorar a dimensionalidade dos construtos incluídos no estudo de forma a atestar a fidedignidade do instrumento. Isso porque cada construto teórico deve tratar de dimensões distintas do fenômeno estudado. Dessa forma, a unidimensionalidade implica que os itens do questionário devem estar altamente relacionados uns com os outros, formando um único conceito (HAIR *et al.*, 2005)

Para isso, foi utilizada a técnica Análise Fatorial Exploratória, que por meio da avaliação de um conjunto de variáveis, identificou dimensões de variabilidade comuns existentes em um conjunto de fenômenos, verificando se todos os indicadores tem relevância para o estudo. Assim, foram rodadas duas análises fatoriais exploratórias (AFE) para cada um dos dois construtos. Num primeiro momento foi utilizada a análise de componentes principais como método de extração e como método de rotação foi utilizado o *varimax*. De acordo com Mingoti (2005) tal método de extração é mais adequado quando não se tem certeza a priori do número de dimensões latentes que o construto possui. Com base no resultado encontrado nesta primeira análise foi rodada outra análise fatorial utilizando como método de extração a análise dos fatores principais e o *oblimin* como método de rotação. Esse método é mais robusto, garantindo dessa forma que as variáveis mais confiáveis permaneçam na análise.

Para demonstrar o que foi dito anteriormente, foram testadas a seguir uma série de métodos para verificar se existiam condições adequadas para o uso da AFE.

4.4.1.2. Cálculo do *Alfa de Cronbach*

Como forma de validação, calculou-se o coeficiente *Alfa de Cronbach*, para medir a consistência interna e a correlação entre respostas do questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes. O valor Alfa varia de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1 maior a validação do instrumento.

Para verificar se a escala é livre de erro aleatório utilizou-se, segundo Malhotra (2006), a medida normalmente empregada que é o emprego da escala do tipo Alfa de Cronbach que varia de 0,00 a 1,00, sendo que quanto mais próximo de 1,00, maior é a confiabilidade da escala. Malhotra (2006) afirma que valores aceitáveis de confiabilidade devem ser superiores a 0,700, mas em estudos exploratórios (como é o caso da presente pesquisa), valores de 0,600 também são aceitáveis.

Para a presente pesquisa, o valor de Alfa de Cronbach foram, respectivamente, 0,897 e 0,917, considerando todo o instrumento. Os valores da estatística demonstraram excelente consistência, sendo satisfatória para análise multivariada.

QUADRO 10 Exclusão de Variáveis pelo Alfa de Cronbach.

Alfa Cronbach	Alfa Cronbach baseado nos itens estandarizados	Nº de Itens
0,897	0,917	71

Fonte: Dados da pesquisa

Como forma de identificar alguma variável que a priori estaria interferindo na confiabilidade, foi testado e gerado a Tabela 9 (ANEXO A) para os Alfas quando se buscou excluir alguma variável. Entretanto, os resultados de Alfa nessa tabela não apresentaram uma mudança significativa mostrando que todas as variáveis apresentaram confiabilidade satisfatória, uma vez que os Alfas de Cronbach foram superiores a 0,700.

4.4.1.3 Cálculo do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)

Outro método de verificar a medida de adequação da amostra é o de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e Bartlett. O Teste KMO e Bartlett indica a proporção da variância dos dados que pode ser considerada comum a todas as variáveis, ou seja, que pode ser atribuída a um fator comum. Ela varia de 0,000 a 1,000, sendo que quanto mais próximo de 1,000 (unidade), melhor o resultado, ou seja, mais adequada é a amostra à aplicação da análise fatorial (HAIR *et al.*, 2005).

Os resultados obtidos após a aplicação do método Kaiser-Meyer-Olkin estão resumidos no Quadro 11 apresentado a seguir.

QUADRO 11 Teste de Kaiser-Meyer-Olkin e Bartlett.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,684
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5,181E3
	Df	2485
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa

O teste mostrou um fraco poder de explicação entre os fatores (0,684), porém sendo significativo ($<0,001$) para o teste de esfericidade de Bartlett's indicando a existência de relação entre as variáveis.

4.4.1.4 Método Antimagem (Anti-image Correlation)

Outro modelo de teste de verificação foi a Matriz de Antimagem (Anti-image Correlation), a fim de indicar o poder de explicação dos fatores em cada uma das variáveis analisadas, com valores no intervalo de 0 e 1 observados na diagonal da parte inferior da

Tabela 10 (ANEXO B), indicando o MSA (Measure of Sampling Adequacy) para cada uma das variáveis analisadas, sinalizando variáveis que podem ser retiradas da análise.

Considerando o poder de explicação do modelo, é necessário analisar outras variáveis que possam a princípio estar influenciando negativamente no modelo, para isso foi calculado e gerado a Tabela 10 de Antimagem que estima o valor do MSA para cada uma das variáveis. Da tabela mencionada foi sintetizado o seguinte quadro, retirando as seguintes variáveis:

QUADRO 12 Antimagem e MSA por variável.

Variáveis Excluídas	% Extração
25 - Orientar alunos sobre as normas de publicação em trabalhos científicos.	0,495
39 - De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim.	0,486
40 - No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista.	0,404
42 - Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do stricto sensu.	0,280
46 - Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.	0,375
48 - É importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.	0,415
49 - Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.	0,469
51 - É mais importante para mim à maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.	0,396
52 - Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa.	0,466
56 - Considero-me preparado para outras carreiras.	0,424
60 - Meu dilema de carreira em busca da valorização profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa.	0,419
61 - Tenho buscado oportunidades de trabalhar com pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição.	0,419
63 - Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional.	0,349
64 - Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição	0,440
65 - Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa.	0,364
67 - Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição.	0,376
68 - Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos.	0,385
69 - Procuro adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade.	0,204
70 - Considero a remuneração como limitação para a carreira acadêmica.	0,330
71 - O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição.	0,335

Fonte: Extraído da pesquisa.

Como a tabela de Antimagem indica o poder de explicação dos fatores em cada uma das variáveis analisadas, consideram-se os valores de MSA (Measure of Sampling Adequacy) para cada uma das variáveis analisadas. Segundo Malhotra (2006), valores inferiores a 0,50 a princípio são considerados muito pequenos para análise e nesses casos indicam variáveis que podem ser retiradas da análise, como foi demonstrado no Quadro 12.

Para obter uma análise fatorial satisfatória, foram retiradas as variáveis apresentadas no quadro acima: 25, 39, 40, 42, 46, 48, 49, 51, 52, 56, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71 com valores baixos de MSA retirados da Tabela 18 de Antiimagem. Após todas as simulações com as possíveis retiradas de variável, chegou-se a um modelo final. Com a retirada das variáveis, o teste de KMO (MSA) calculado pelo Quadro 13 apresentou uma melhora considerável no poder de explicação entre os fatores, passando para 0,827, sendo bem melhor do que o valor (0,684) do modelo anterior. O teste de esfericidade de Bartlett's continua significativo (<0,001).

QUADRO 13 Teste de Kaiser-Meyer-Olkin e Bartlett.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		0,827
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3,492E3
	Df	1225
	Sig.	0,000

Fonte: Dados da pesquisa

Os valores recalculados da Tabela 11 (ANEXO C) de Antimagem após a extração das variáveis indica uma melhora no poder de explicação dos fatores, não apresentando valores de MSA (Measure of Sampling Adequacy) inferiores a 0,5 e com a maioria dos valores superiores a 0,7.

4.4.1.5 Método Comunalidades (Communalities)

Também foi testada a magnitude das Comunalidades (Communalities) representado pela quantia total de variância indicando o poder de explicação das variáveis analisadas em relação a todos os fatores. A comunalidade para cada indicador deve ser superior a 0,500 (HAIR *et al.*, 2005)

Observando a Tabela 12 (ANEXO D) de Comunalidades a maioria das variáveis obteve explicações satisfatórias, apesar de algumas terem valores razoáveis (entre 0,6 e 0,7).

Em seguida foi rodado novo teste com base no método de extração e que gerou a Tabela 13 (ANEXO E), indicando bons valores sendo alguns resultados razoáveis (abaixo de

0,7) e outros aceitáveis (entre 0,5 e 0,6). Assim, as variáveis retiradas foram 39, 40, 42, 46, 48, 49, 51, 52, 56, 60,61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, conforme demonstrado no Quadro 14.

QUADRO 14 Método Comunalidades, após extração de variáveis.

Indicadores	Variáveis Excluídas
39 - De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim.	0,743
40 - No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista.	0,763
42 - Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do stricto sensu.	0,772
46 - Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.	0,773
48 - É importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.	0,738
49 - Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.	0,691
51 - É mais importante para mim a maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.	0,720
52 - Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa.	0,719
56 - Considero-me preparado para outras carreiras.	0,727
60 - Meu dilema de carreira em busca da valorização profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa.	0,798
61 - Tenho buscado oportunidades de trabalhar com pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição.	0,661
63 - Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional.	0,665
64 - Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição	0,808
65 - Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa.	0,735
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	0,756
67 - Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição.	0,781
68 - Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos.	0,697
69 - Procuo adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade.	0,722
70 - Considero a remuneração como limitação para a carreira acadêmica.	0,668
71 - O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição.	0,660

Fonte: Extraído da pesquisa.

4.4.1.6 Método Variância Total Explicada (Total Variance Explained - TVA)

Outro teste foi da Variância Total Explicada (Total Variance Explained - TVA) indicando o grau de explicação do modelo em relação à variabilidade dos dados.

A Tabela 14 (ANEXO F) de Variância Total Explicada (Total Variance Explained) expressa o grau de explicação atingido pelos fatores calculados pela análise fatorial. O modelo consegue explicar quase 74% da variância dos dados entre 21 fatores encontrados. Observando o Gráfico 1 é possível verificar o *eigenvalue* para cada número de fatores extraídos.

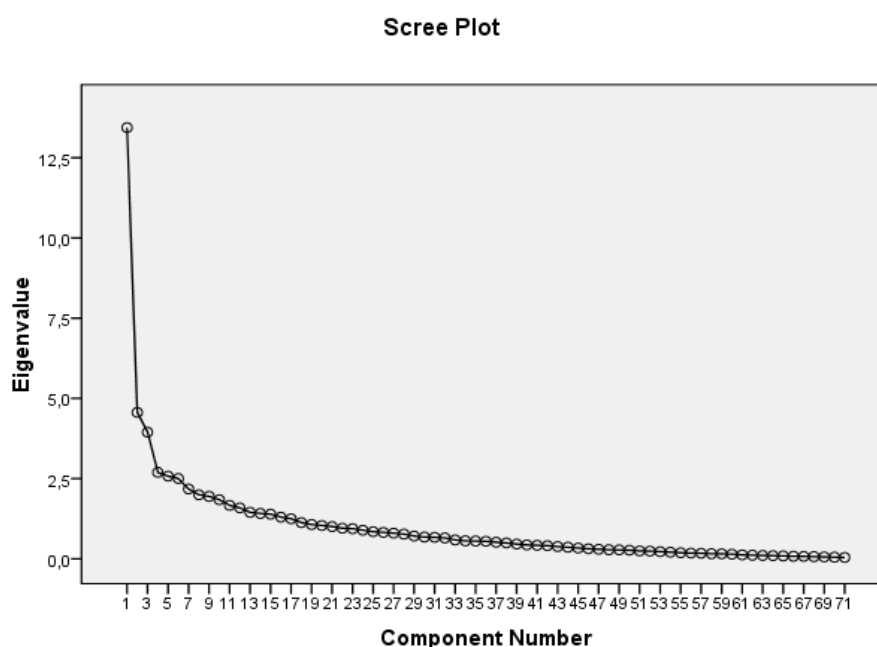


Gráfico 1 – Scree Plot da Análise Fatorial Exploratória dos construtos competências e carreiras.
Fonte: Dados da Pesquisa

A Tabela 15 (ANEXO G) de Variância Total Explicada (Total Variance Explained) após 13 extrações, apesar de, expressar um grau de explicação de 68%, que é menor que os 74% do modelo anterior, o fez para um total de 13 fatores, desconsiderando 8 fatores. A variância dos dados para o modelo atual consegue explicar 13 fatores, o que para o mesmo

percentual no modelo anterior (Tabela 14) eram extraídos 21 fatores. Observando o Gráfico 2 é possível verificar o *eigenvalue* para cada número de fatores extraídos.

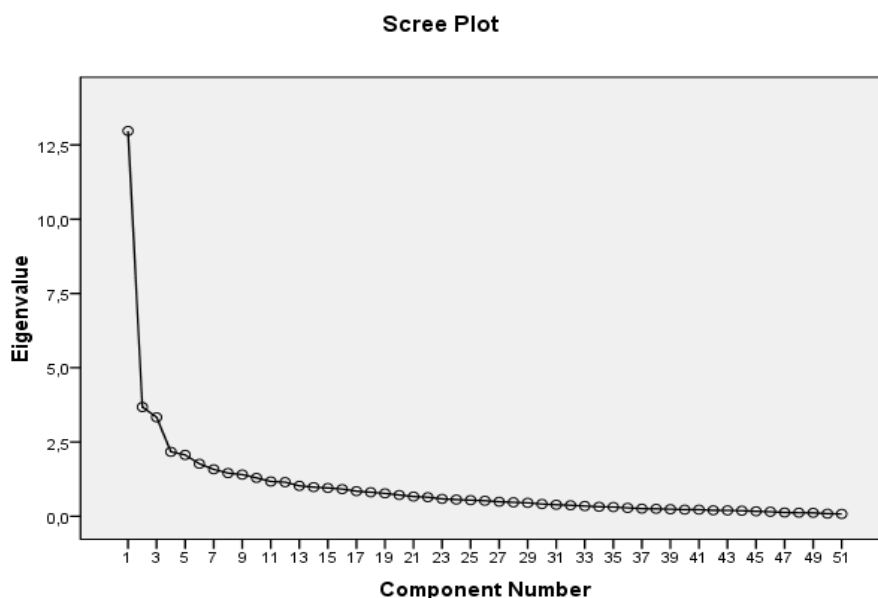


Gráfico 2 – Scree Plot da Análise Fatorial Exploratória Final dos construtos competências e carreiras.
Fonte: Dados da Pesquisa

4.4.1.7 Método Análise dos Componentes Principais, Rotação Varimax e Oblimin

Outro critério adotado para encontrar a melhor solução fatorial foi utilizando o método de extração das variáveis denominado análise dos componentes principais e rotação varimax como forma de aumentar o poder de explicação dos fatores.

Tendo encontrado o melhor modelo para explicar o instrumento, é necessário identificar quais variáveis fazem parte de cada um dos fatores. A análise utilizada para verificar qual dos fatores melhor explica cada uma das variáveis foi a Tabela 16 (ANEXO H) Matriz Componente (Component Matrix), no entanto, como forma de aumentar o poder

explicativo dos fatores foi realizada a rotação dos fatores pelo método de rotação oblíqua, conforme Tabela 17 (ANEXO I).

Em atenção a Tabela 17 (ANEXO I) houve uma concentração de respostas no componente 1 em que todos os fatores do construto competências apresentaram concentração de concordância com coeficientes superiores a 0.5. Ao contrário, do resultado referente às variáveis carreiras que dispersaram as concordâncias para outros componentes 2, 3, 4, 6, 9, 11, variando os coeficientes entre 0.4 e 0.6.

Em seguida foi realizada outra rotação pelo método oblíqua em que obteve nova classificação das variáveis, em que os fatores 7, 8, 10, 12, e 13 não obtiveram variáveis nos seus componentes, conforme Tabela 17 (ANEXO I).

4.4.1.8 Variáveis que permaneceram após as validações dos métodos

Considerando as extrações apresentadas em cada método exposto, restaram 23 variáveis para serem analisadas através do método das correlações de Spearman, conforme quadro a seguir.

QUADRO 15 Variáveis validadas que permaneceram na pesquisa após as extrações

14. Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.
16. Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.
18. Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.
20. Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.
22. Buscar soluções criativas e inovadoras.
24. Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.
26. Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.
28. Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.
30. Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.
32. Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.
34. Gostar do que faz.
36. Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.
38. Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.
44. Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.
50. Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.

Conclusão do Quadro 15:

53. Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.
54. Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.
55. Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.
57. Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.
58. Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.
59. Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.
62. Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.
66. Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.

Fonte: Dados da Pesquisa

4.4.1.9 Método da Correlação de Spearman's

Utilizando o método da correlação de Spearman's buscou avaliar dois tipos de análise: 1. Cruzamento dos construtos de carreira com competência profissional; 2. Cruzamento das variáveis das dimensões competências com as variáveis das dimensões carreiras. Assim, analisando os dados extraídos das tabelas seguintes houve questões em que apresentavam correlações significativas e positivas, mas com baixa intensidade $> 0.05\%$, e, em algumas variáveis, as correlações significativas e positivas com mais intensidade próximos de 0.01% (CORRAR et al, 2007)

A primeira análise refere-se aos resultados da Tabela 18 (ANEXO J) obtida através do coeficiente de Correlação de Spearman para o cruzamento das variáveis de carreira com a soma das dimensões de competência profissional, apresentando algumas correlações que variam de intensidades e outras não.

É importante salientar que os docentes apontaram tendências de respostas para a carreira proteana, concentrando mais intensidades nas competências: funcional, conhecimento/cognitivo e valores/ética; quanto à carreira sem fronteiras houve concentrações nas competências: funcional, pessoal/comportamental e conhecimento/cognitivo.

- A carreira proteana associada à variável 38 (*Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira*) apontou correlação significativa e positiva de baixa intensidade na competência valores/ética.
- A carreira proteana associada à variável 44 (*Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira*), apresentou correlação

significativa e positiva de baixa intensidade na competência conhecimento/cognitivo; e também correlação significativa e positiva de alta intensidade na competência funcional.

- A carreira proteana associada à variável 50 (Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu) apontou correlação significativa e positiva de baixa intensidade nas competências: funcional e conhecimento/cognitivo.
- A carreira sem fronteiras associada à variável 53 (Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional) apontou correlação significativa e positiva de alta intensidade nas competências: funcional, pessoal/comportamental e conhecimento/cognitivo.
- A carreira sem fronteiras associada à variável 54 (Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições) apresentou correlação significativa e positiva de alta intensidade nas competências: funcional, pessoal/comportamental e conhecimento/cognitivo.
- A carreira sem fronteiras associada à variável 55 (Preocupo-me com a longevidade na minha carreira) apontou correlação significativa e positiva de baixa intensidade na competência funcional; além disso, apresentou correlação significativa e positiva de alta intensidade nas competências: pessoal/comportamental e conhecimento/cognitivo.
- A carreira sem fronteiras associada às variáveis: 57 (Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento) e 58 – Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição, não apontou correlação significativa e positiva com nenhuma das competências.
- A carreira sem fronteiras associada à variável 58 (Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição) não apresentou correlação com nenhuma das dimensões competências.
- A carreira sem fronteiras associada à variável 59 (Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes), apresentou correlação significativa e positiva de baixa intensidade na competência pessoal/comportamental; além disso, correlação significativa e positiva de alta intensidade na competência conhecimento/cognitivo.

- A carreira sem fronteiras associada à variável 62 (Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas) apontou correlação significativa e positiva de alta intensidade na competência conhecimento/cognitivo.
- A carreira sem fronteiras associada à variável 66 (Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição) apresentou correlação significativa e positiva de baixa intensidade na competência funcional; e outra correlação significativa e positiva de alta intensidade na competência valores/ética.

A segunda análise refere-se à Tabela 19 (ANEXO K) que apresentou os coeficientes de Correlação de Spearman para o cruzamento das variáveis das dimensões competências com as variáveis das dimensões carreiras proteana e sem fronteiras, demonstrando que as variáveis apresentaram ou não correlações positivas de baixa ou alta intensidade.

- A variável da dimensão competência pessoal ou comportamental versus carreira proteana:

- nº 14 *'Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho'* correlaciona-se de forma significativa e positiva de baixa intensidade entre os indicadores: 37. *Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo;* 47. *Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.* Considerando que houve um indicador correlacionado de forma negativa e de alta intensidade na questão 49. *Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.* Entretanto, obteve-se resultado negativo e de baixa intensidade na variável: 51. *É mais importante para mim à maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.*

Esses resultados negativos variando entre altas e baixas intensidades demonstram a opinião do professor em priorizar a sua qualidade de vida mesmo diante da pressão de trabalho em função das cobranças acadêmicas.

- nº 16 *'Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu'* correlaciona-se

unicamente de maneira significativa e positiva de alta intensidade no indicador 48. *É importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.*

No que tange as novas estratégias como a inclusão de portadores de deficiência essa relevância ocorre pela contribuição social quanto à formação de alunos e o reconhecimento público da sociedade referente às competências profissionais docentes. A busca pela inovação na atuação docente requer habilidades pessoais para incrementar estratégias metodológicas reconhecidamente necessárias para o campo social.

- nº 18 *‘Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares’* possui única correlação significativa e positiva de baixa intensidade na questão 37. *Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.*

Essa resposta mostra que os professores se engajam em diferentes redes de relacionamento no exercício do seu trabalho, o que lhes traz mais oportunidades de trabalho e maior reconhecimento, o que lhes amplia novamente a rede de relacionamentos, criando um círculo que se auto-alimenta e proporciona maior independência em relação a uma única instituição. Essa relação com diferentes equipes de trabalho reflete atitudes proativas que dependem muito mais do próprio professor em estabelecer do que da instituição ao qual pertence.

- nº 20 *‘Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais’* correlaciona-se de maneira significativa e positiva de baixa intensidade nas variáveis 37. *Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo; e, 48. É importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.*

A análise dessa competência visou identificar a composição da rede de relacionamento dos professores, isto é, quem são as pessoas que fazem parte dela, o grau de importância e o impacto dessas redes na vida profissional dos professores e a influência das instituições sobre as características dessas redes, a partir do momento em que as oportunidades são buscadas pelos docentes.

- A variável da dimensão competência pessoal/comportamental versus carreira sem fronteiras:

- nº 14 *'Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho'* tem correlação significativa e positiva de baixa intensidade com a variável 54. *Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições*. Por outro lado, considera-se a correlação significativa e positiva de alta intensidade nos indicadores: 53. *Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional e 55. Preocupo-me com a longevidade na minha carreira*.

Esses resultados variam entre baixas e altas intensidades demonstrando que o professor valoriza experiências e conhecimentos além das fronteiras da sua atual instituição, optando por novas relações de trabalho acadêmico, ao mesmo tempo, preferindo a estabilidade.

- nº 16 *'Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu'* tem correlação significativa e positiva de baixa intensidade na variável: 54. *Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições*.

A relação com as novas estratégias envolve a inclusão social como uma dimensão da competência docente, uma vez que a formação didática e pedagógica, relativa aos processos de aprendizagem é mais global, envolvendo questões de valor social do indivíduo. Nota-se que a visão envolve o desenvolvimento de novas habilidades demandadas pela própria sociedade.

- nº 18 *'Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares'* possui correlação significativa e positiva de baixa intensidade nos indicadores: 55. *Preocupo-me com a longevidade na minha carreira; 58. Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição; 62. Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas*. Ainda considera-se a correlação significativa e positiva de alta intensidade nas variáveis: 53. *Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado*

profissional; 54. Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições; 57. Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento; 59. Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.

Diante do que foi apresentado, mostra-se que os docentes buscam aumentar suas redes de relacionamentos produtivos para desenvolver-se naquilo que gosta e faz.

- nº 20 *'Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais'* tem correlação significativa e positiva de alta intensidade nas variáveis: 53. *Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional; 54. Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições; 55. Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.*

As tendências apresentadas demonstram autonomia para o desenvolvimento do conhecimento já que existe a filiação a linhas de pesquisas com professores de outras instituições, pois as oportunidades de trabalho são facilitadas pelas redes de relacionamentos.

- A variável da dimensão competência conhecimento/cognitivo versus carreira proteana:

- nº 22 *'Buscar soluções criativas e inovadoras'* tem correlação significativa e positiva de baixa intensidade com os indicadores: 41. *Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira; 43. Sou responsável pela minha própria carreira.* Por outro lado, considera-se a correlação significativa e positiva de alta intensidade nas variáveis: 37. *Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo; 46. Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.*

A competência de conhecimento/cognitivo está associada à capacidade para aplicar conhecimentos de diferentes formas em diferentes situações, conforme o modelo de Cheetham e Chivers (2005), sendo esse tipo de competências bem desenvolvido quando o docente assume o controle da sua carreira em vez de delega-la à instituição, criando suas próprias oportunidades.

- nº 24 *'Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações'* ocorre à correlação significativa e positiva de baixa intensidade na questão 45. *No que diz respeito à minha carreira, sou "mais eu" como profissional.* Ainda considerando a correlação significativa e positiva de alta intensidade têm as questões: 46. *Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho;* 48. *É importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.*

A mobilidade para outras instituições e orientação para o aprendizado são importantes para a carreira acadêmica e um dos indicadores para o funcionamento e manutenção das IES é a produção científica frente às pesquisas desenvolvidas pelos docentes, portanto, esse resultado estatístico mostra o modo como o professor constrói sua identidade profissional e exerce as funções a eles atribuídas. Segundo Amorim (2005), os professores tendem a desenvolver sua identidade profissional em torno da produção científica ou de atividades que lhes geram mérito acadêmico e que resultem em vantagens econômicas e profissionais.

Destacando a análise da questão 48 *'...forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira'* percebe-se bem as variáveis da carreira proteana, definindo a autogestão da carreira e a carreira orientada por valores conceituadas por Hall (2002). Pela autogestão da carreira reflete os docentes orientados mais por objetivos e crescimento pessoal; por outro lado, mostra também ser orientado por valores que significa medir o sucesso a partir dos próprios valores (sucesso psicológico), em vez da opinião externa.

- nº 26 *'Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem'* correlaciona de forma significativa e positiva de baixa intensidade nos indicadores: 43. *Sou responsável pela minha própria carreira;* 44. *Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira;* 50. *Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.*

Há correlação significativa e positiva de alta intensidade no indicador 45. *No que diz respeito à minha carreira, sou "mais eu" como profissional.* Como Dutra (2010) caracteriza que na carreira contemporânea existe a figura do profissional do conhecimento, aquele que não é tão facilmente substituído, tampouco sua contribuição é medida pelo tempo dedicado ao trabalho, mas pela capacidade de executar o trabalho de forma criativa, ou seja, o trabalho intelectual, que depende mais de fatores, como concentração no trabalho, criatividade, satisfação e prazer no que faz, em vez do tempo dedicado. Essa característica descrita também

é para o docente que é o profissional do conhecimento, exigindo que ele pense no trabalho e solucione problemas. Essa análise do contexto acadêmico demanda por parte do docente crescente exigência e solução imediata quanto ao domínio de determinada área em que ele leciona, além disso, exige-se pesquisa e produção do conhecimento, atualização e especialização para que possa incentivar seus alunos a pesquisa e motivá-lo a se iniciar na pesquisa.

- nº 28 *‘Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição’* possui correlação significativa e positiva nas seguintes variáveis de baixa intensidade: 40. *No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista;* 45. *No que diz respeito à minha carreira, sou “mais eu” como profissional.* Há correlação significativa e positiva nas variáveis de alta intensidade: 37. *Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo;* 41. *Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira;* 46. *Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.*

A autoindependência é uma âncora de carreira que faz o docente pensar de maneira sistemática e estratégica, na condição de produtor de trabalhos científicos. Com isso o professor busca o seu papel relevante à medida que o resultado do seu trabalho reflete diretamente na sociedade, na qualidade dos programas de pós-graduação e na instituição à qual está vinculado o programa.

- nº 30 *‘Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho’* correlaciona-se significativa e positiva nos indicadores de baixa intensidade: 43. *Sou responsável pela minha própria carreira;* 45. *No que diz respeito à minha carreira, sou “mais eu” como profissional;* 48. *É importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.* Há correlação significativa e positiva de alta intensidade na questão 41. *Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.*

Considerando o resultado, apresenta-se a transmissão do conhecimento como consequência do aprendizado e desenvolvimento contínuo que os docentes definem em sua

carreira. Além disso, o autogerenciamento da carreira conduz a objetivos específicos em que a opinião externa é importante para o seu reconhecimento profissional.

- nº 32 *'Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado'* não existe correlação com nenhuma variável da carreira proteana, das questões 22 a 32.

Ambas as variáveis nº 31 e 32 inferem conotações de que os docentes têm pouco ou nenhum espaço para contribuir com ideias e sugestões.

- nº 38 *'Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira'* correlaciona-se significativa e positiva de baixa intensidade nos indicadores: 5. *Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis)* e 6. *Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.*

Essas respostas demonstram que os docentes possuem uma carreira autônoma, valorizando as atribuições inerentes ao seu cargo e o cultivo das relações sociais como fonte de reconhecimento na academia.

- nº 44 *'Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira'* possui correlação significativa e positiva de baixa intensidade nas variáveis: 1. *Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações;* 3. *Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras;* 6. *Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.* Por outro lado, correlaciona-se significativa e positiva no indicador de alta intensidade: 5. *Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).*

A concentração de respostas demonstra que o conhecimento é efetivamente aplicado e gerenciado pelos docentes, e não pela instituição, dependendo dele próprio para ampliar sua atuação como pesquisador, escrevendo e publicando sua produção acadêmica.

- nº 50 *'Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu'* possui correlação significativa e positiva de baixa intensidade na variável: 3. *Ser capaz de realizar pesquisas*

inovadoras e correlação significativa e positiva de alta intensidade no indicador: 4. *Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.*

A característica principal da carreira proteana é a autonomia, sendo base de expansão para a pesquisa, demonstrando o interesse do professor em inovar e produzir conhecimentos que agreguem valor a sua área de conhecimento.

- A variável da dimensão competência conhecimento/cognitivo versus carreira sem fronteiras:

- nº 22 *'Buscar soluções criativas e inovadoras'* correlaciona-se de forma significativa e positiva de baixa intensidade na variável: 55. *Preocupo-me com a longevidade na minha carreira;* por outro lado, correlaciona-se significativa e positiva de alta intensidade nos indicadores: 53. *Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional;* 54. *Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições;* 59. *Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes;* 62. *Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.*

Considerando que a necessidade do trabalho docente requer a definição de perfil direcionado para uma atuação mais independente, criativa e inovadora, mas, também, demonstra a preocupação docente quanto à continuidade da sua carreira, características peculiares da carreira sem fronteiras.

- nº 24 *'Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações'* tem correlação significativa e positiva de baixa intensidade nas variáveis: 53. *Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional;* 58. *Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição;* 59. *Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.* Ainda correlaciona-se significativa e positiva de alta intensidade nas variáveis: 54. *Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições;* 55. *Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.*

Considerando que a pesquisa requer interação constante com o ambiente externo e o cultivo de networks, o docente quebra fronteiras e mostra sua preocupação concentrada na

empregabilidade que não é apenas financeira, mas também de aspirações, crescimento e sentimento da necessidade de pertencer para definir sua identidade profissional.

- nº 26 *'Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem'* correlaciona-se significativa e positiva de baixa intensidade na variável: 59. *Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes;* por outro lado, correlaciona-se significativa e positiva de alta intensidade no indicador: 55. *Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.*

A solução dos problemas está condicionada a mobilidade psicológica, ou seja, o docente é responsável por tomar decisões e buscar a interação com o ambiente externo. Em tempo, busca também ambiente estável que dê reconhecimento e status.

- A variável da dimensão competência funcional versus carreira proteana:

- nº 44 *'Em última instância, a carreira depende do professor para avançar'* possui correlação significativa e positiva de baixa intensidade na questão 7. *Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade,* e ao mesmo tempo, correlação significativa e positiva de alta intensidade no indicador 8. *Participar do cotidiano da instituição – reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.*

Complementando o resultado, demonstra que essa capacidade de publicações tende a desenvolver nos professores sua identidade profissional em torno da produção científica ou de atividades demonstrando que mais uma vez depende da atuação do professor para avançar na carreira. Percebe-se que dentre as atribuições do professor está a participação em eventos científicos e de gestão e que dependendo do envolvimento do professor a universidade forma um sistema profissional peculiar e que influencia diretamente o modo como seu pessoal constrói a sua identidade profissional e exerce as funções a eles atribuídas. Segundo Amorim (2005), esse sistema tende a desenvolver nos professores sua identidade profissional em torno da produção científica ou de atividades que lhes geram mérito acadêmico e que resultem em vantagens econômicas e profissionais. Portanto, se considera a importância da competência funcional para a atuação docente e suas inclinações profissionais na carreira, uma vez que a qualidade dos programas de Pós-Graduação concentra-se na forte atuação do professor.

- nº 55 *'Preocupo-me com a longevidade na minha carreira'* correlaciona-se significativa e positiva de alta intensidade no indicador 11. *Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.*

Corroborando com a análise desses dados, observa-se que a competência funcional requer que a concentração por área de conhecimento demande por parte do docente crescente exigência quanto ao domínio de determinada área em que ele leciona e uma das discussões teóricas sobre competências em universidades reforçam de que a formação acadêmica precisa ser discutida, sob aspectos como: processuais e metodológicas que compõem a organização desse tipo específico de formação, ao mesmo tempo, que o professor precisa ter um ambiente acadêmico que permita autonomia para exercer suas atividades nos programas stricto sensu.

- nº 38 *'Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira'* tem correlação significativa e positiva de baixa intensidade nos indicadores: 5. *Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis)* e 6. *Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.*

Mais uma vez a associação contínua de respostas convergindo para o autogerenciamento da carreira, em que o docente publica artigos e, ao mesmo tempo, externaliza que o ambiente acadêmico exige competências de autoconhecimento e adaptabilidade que o habilitem a adquirir novas competências e a lidar com as demandas do ambiente, esse aspecto é corroborado por Dutra (2010). Além disso, as respostas demonstram que as atividades de publicações estão muito ligadas com a capacidade docente de aplicar e transferir conhecimento e que isso depende da atuação do professor para produzir resultados específicos efetivamente. “Um processo que mais a pessoa, não a organização, gerencia” (HALL, 2002; BRISCOE ET AL, 2006).

- nº 44 *'Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira'* correlaciona-se significativa e positiva de baixa intensidade nas variáveis: 1. *Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações;* 3. *Pesquisas inovadoras;* 6. *Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.* Ainda correlaciona-se significativa e positiva de alta intensidade na questão 5. *Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).*

A partir desses resultados pode inferir que uma das habilidades da competência funcional é a comunicação e para associar essa habilidade ao sucesso na carreira é algo que depende muito do perfil de cada um. Isso está muito relacionado ao conceito elaborado por Hall (2002, p. 12) definindo a carreira como subjetiva, ou seja, “*a sequência individualmente percebida de atitudes e comportamentos, associada com experiências relacionadas ao trabalho e atividades durante a vida de uma pessoa*”. Esse conceito mostra uma adaptação constante com as dimensões da vida dos docentes, estando interligada diretamente ao ambiente de trabalho. Dependendo da cultura institucional, pode-se perceber que a abertura de comunicação no ambiente acadêmico, permite que o professor movimente a sua vida profissional de forma independente, associando essa característica ao autogerenciamento de sua carreira.

- nº 50 ‘*Valoriza ter autonomia no programa stricto sensu*’ correlaciona-se significativa e positiva de baixa intensidade no indicador 3. *Pesquisas Inovadoras*. Ainda considera-se a correlação significativa e positiva de alta intensidade na questão 4. *Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento*.

Analisando essas respostas, percebe-se que um dos critérios da competência funcional é organizar as habilidades em torno de suas áreas técnicas específicas e desafiadoras, como é o caso de uma das atribuições dos docentes que é o desenvolvimento de pesquisa. Os professores demonstram que suas atitudes são proteanas e estão positivamente correlacionadas com personalidade proativa, autenticidade na carreira, abertura a experiências e orientação a objetivos (BRISCOE et al, 2006). Corroborando com essa pesquisa, percebe-se que é necessário um olhar para os aspectos subjetivos da carreira, e isso se percebe quando os docentes expressam através dessas questões a autogestão da sua carreira (HALL, 2002) assumindo o controle de seu destino profissional e criando as próprias oportunidades de desenvolvimento.

- A variável da dimensão competência funcional versus carreira sem fronteira:

- nº 53 ‘*Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional*’ correlaciona-se significativa e positiva de baixa intensidade nos indicadores 10.

Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu e 11. Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.

Constata-se que o docente é responsável por sua carreira, o que ocorre com o cultivo de networks e com a busca constante de acesso ao conhecimento e recursos externos. A carreira docente se move através das fronteiras da instituição. Segundo Defillip e Arthur (1994) e Briscoe et al (2006), a carreira sem fronteira mostra que discurso hierárquico e princípios de progresso têm suas fronteiras quebradas; as decisões de carreira ocorrem por razões pessoais; além do que percebe-se um futuro sem fronteiras.

- nº 54 *'Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições'* possui correlação significativa e positiva de baixa intensidade nos indicadores: *1. Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações e 11. Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.* Ainda considerando a correlação significativa e positiva de alta intensidade nas variáveis: *4. Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento e 10. Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu.*

Considerando o que foi apresentado, os resultados demonstram que o professor em contato com mais recursos para desenvolver seus conhecimentos, depende do grau de autonomia disponível pela instituição para o seu aprendizado profissional.

- nº 55 *'Preocupo-me com a longevidade na minha carreira'* possui correlação significativa e positiva de baixa intensidade nas variáveis: *1. Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações; 5. Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis); 6. Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares; 11. Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.*

Quanto à longevidade na carreira acadêmica, mostrou-se uma tendência de maior envolvimento quando os docentes estabelecem networkings com outras instituições e, de certa forma, quanto maior a relação com a instituição mais valoriza o trabalho nela.

- nº 57 '*Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento*' tem correlação significativa e positiva de baixa intensidade nas variáveis: 1. *Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações*; 10. *Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu*.

O trabalho acadêmico requer habilidade de comunicação para aplicar e transmitir conhecimentos específicos e gerais, demandando do professor a necessidade de estabelecer relações sociais eficientes para o aprimoramento dos programas de pós-graduação stricto sensu.

- A variável da dimensão competência valores/ética versus carreira proteana:

- nº 34 '*Gostar do que faz*' correlaciona-se de forma significativa e positiva de baixa intensidade na única variável: 40. *No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista*. Considerando que houve correlação significativa e positiva de alta intensidade obteve-se os seguintes indicadores: 37. *Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo*; 46. *Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho*.

Essa tendência em mostrar que vale a pena ser professor é importante para produzir de forma positiva o envolvimento na docência como algo preponderante para definir a satisfação profissional, além disso, fica claro que esse envolvimento está correlato com a formação específica do professor. Quanto às outras variáveis estão relacionadas com a autonomia e independência do docente em exercer perfis diferentes em outras instituições como consultor, orientador, pesquisador, empreendedor.

- nº 36 '*Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos*' possui correlação significativa e positiva de baixa intensidade concentrando nas variáveis: 38. *Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira* e 51. *É mais importante para mim à maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira*. Ainda correlacionando com as

variáveis de alta intensidade se tem as questões: 37. *Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo* e 46. *Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.*

Pelo resultado da pesquisa demonstra que o professor possui valores pessoais e profissionais adequados e capacidade de tomar decisões com base nesses valores, respeitando os códigos de conduta do pesquisador. Assim como, mostrando como o conhecimento é efetivamente aplicado e gerenciado pelos docentes, e não pela instituição.

- A variável da dimensão valores/ética versus carreira sem fronteira: Não houve correlações.

4.4.1.10 Avaliação dos resultados das hipóteses

Os resultados das análises das hipóteses apontaram as seguintes correlações com base nos resultados das análises fatoriais:

H.1 Existe correlação significativa e positiva entre os construtos competências profissionais e carreiras.

Existe correlação entre competências profissionais e carreiras, entretanto, apresentando intensidades diferentes de acordo com o tipo de competência e tipo de carreira. Existe ainda uma restrição quanto à percepção de carreira sem fronteiras que limitam a construção desse tipo de carreira por parte dos docentes. Como não se obteve as condições facilitadoras e restritivas da adoção da carreira sem fronteiras, pode-se inferir que está associada aos tipos de vínculos estabelecidos com as instituições, ao tempo de carreira profissional e à classificação da instituição (pública ou privada). Esses elementos podem constituir critérios criadores de condições que impactam de maneira diferenciada a possibilidade de desenvolvimento das competências de carreira sem fronteira, demonstrando um viés no estudo das carreiras sem fronteiras.

É interessante observar que os docentes demonstram atitudes sem fronteiras, entretanto não a vivem como um estilo de vida para o desenvolvimento na carreira.

H. 2 Existe correlação significativa e positiva entre a dimensão competência cognitiva e carreiras.

Existe correlação de alta significância entre competência conhecimento/cognitiva com as carreiras, uma vez que essa competência está associada à capacidade para aplicar conhecimentos em diferentes situações, conforme o modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers. A competência cognitiva quando bem desenvolvida, permite que o docente assuma o controle de sua carreira em vez de delegá-la à instituição, criando suas próprias oportunidades. Além disso, associando com a abordagem de Hall (2002), a carreira proteana permite a autogestão da carreira orientada por objetivos e crescimento pessoal. Ambas variáveis impulsionam os docentes a pensar de maneira sistemática e estratégica, na condição de produtor de trabalhos científicos.

Além disso, considerando que a consolidação da pesquisa requer interação constante com o ambiente externo e o cultivo de networks, o docente quebra fronteiras e mostra sua preocupação concentrada na empregabilidade que não é apenas financeira, mas também de aspirações, crescimento e sentimento da necessidade de pertencer para definir sua identidade profissional. Portanto, o professor busca melhorias para o ambiente acadêmico e demonstra que a carreira estável foi substituída por um sistema de carreira mais dinâmica, conforme destacado pela abordagem de Defillipi e Arthur (1994). Os docentes que experimentam uma transição de carreira chamam sem fronteiras, por ele ser o responsável em transitar por outras instituições e direciona para novas carreiras. A competência cognitiva é relevante para o perfil de pesquisador por exercer forte influência no estabelecimento de relações sociais dentro e fora da instituição, colocando-o como o responsável pelo desenvolvimento da sua própria carreira; além de que a transferência de conhecimentos possibilita troca de experiências que ultrapassam as fronteiras, exigindo do professor flexibilidade para atuar em universidade pública e privada.

H.3 Existe correlação significativa e positiva entre a dimensão competência comportamental e carreiras.

Essa hipótese apresenta alta correlação com as carreiras, uma vez que a orientação proteana proporciona, portanto, um guia para a ação, dado que possui um componente comportamental (uma tendência à ação ou uma predisposição a adotar certos comportamentos) (Briscoe & Hall, 2006b; Briscoe, Hall, & DeMuth, 2006)

Exige, dessa forma, o compromisso dos profissionais com a realização de uma série de atividades autogerenciadas, a fim de criar opções de atuação que lhes permitam atingir seus objetivos de carreira e garantam sua empregabilidade (Hall & Moss, 1998). Assim, é evidente a necessidade de mudanças na atitude dos profissionais em relação ao desenvolvimento de sua carreira e do papel a ser assumido neste processo de desenvolvimento: o indivíduo, e não a instituição passa a ser o responsável pela carreira e o principal critério para determinar o sucesso é subjetivo, e não mais objetivo (Briscoe & Hall, 2006; Hall, 1996; 2004)

No que se refere a carreira sem fronteiras o docente consciente da necessidade de qualificação contínua através da sua competência pessoal pró-ativa de buscar seu aprendizado e autodesenvolvimento, enfatiza sua capacidade de aplicar conhecimentos de diferentes formas e situações ultrapassando as fronteiras da sua instituição, entretanto, prefere a estabilidade no sentido de manter-se na mesma instituição seja pública e/ou privada, mostrando que esse dilema pode ser resultante das mudanças que estão causando apreensão e desconforto na sua relação de trabalho acadêmica, conforme embasamento teórico definido pelas variáveis da carreira tradicional de Bailyn (2006); Inkson e Arthur (2001),

H.4 Existe correlação significativa e positiva entre a dimensão competência funcional e carreiras.

Um dos critérios da competência funcional é organizar as habilidades em torno das áreas técnicas específicas e desafiadoras, como é o caso de uma das atribuições dos docentes que é o desenvolvimento de pesquisas. Os professores demonstraram que suas atitudes estão associadas com as carreiras proteanas e estão positivamente correlacionadas com personalidade proativa, autenticidade na carreira, abertura a experiências e orientação a objetivos (BRISCOE *et al*, 2006). Portanto, existe correlação entre competência funcional e carreira proteana.

Para exercer a competência funcional é necessário também à boa comunicação característica peculiar das habilidades de networking ou relacionamento que o docente estabelece ao longo

de sua carreira sem fronteiras. Docentes que desempenham trabalho em diversas instituições, provavelmente desenvolvem carreiras sem fronteiras; e aqueles que têm a possibilidade de transitar por diversas instituições, devido ao nome ou reputação adquirida também têm a possibilidade de construir carreiras sem fronteiras. É um dado interessante, que apesar do docente interagir com diferentes instituições, esse valoriza a sua permanência na atual instituição. Segundo o conceito de Briscoe *et al* (2006) que define dois tipos de mobilidades (psicológicas e físicas), percebe-se que o docente busca a mobilidade psicológica ‘característica que aparece nos profissionais que preferem interagir com pessoas, que se sentem motivados por novas experiências, situações e aprendizado no trabalho, com um olhar além das fronteiras de sua atual organização’; entretanto, não parece interessado na mobilidade física que é ‘quando a pessoa deseja trabalhar para várias organizações e se compromete ao trabalho na medida em que percebe que está se desenvolvendo’, portanto, existe correlação entre competência funcional e carreira sem fronteiras, com viés teórico tendendo para a carreira tradicional.

H.5 Existe correlação significativa e positiva entre a dimensão competência valores/ética e carreiras.

Existe correlação significativa e positiva entre competências direcionadas a valores/ética e carreiras, pois a pesquisa apontou que os docentes modelam crenças, capacidades e comportamentos, portanto, os seus valores impulsionam ações. Essas ações traduzem o desenvolvimento dos docentes dentro das instituições como o exercício de atividades desafiadoras, com nível de complexidade maior. Segundo os estudos de Hall (2002) e Briscoe *et al* (2006), reflete na carreira proteana estabelecendo que o sucesso é definido a partir de critérios próprios que reproduz a postura do professor de moldar e gerenciar sua própria carreira, e não ficar esperando pela instituição

H.6 Existe correlação significativa e positiva entre competências profissionais e carreira proteana.

Existe correlação direta entre competências profissionais e carreira proteana. Os professores demonstram suas competências através das atitudes proteanas e estão positivamente correlacionadas com personalidade proativa, autenticidade na carreira, abertura a experiências e orientação a objetivos (BRISCOE *et al*, 2006). O docente demonstrou sua tendência para os

aspectos subjetivos, e isso se percebe quando expressam a autogestão da sua carreira (Hall, 2002) assumindo o controle de seu destino profissional e criando as próprias oportunidades de seu desenvolvimento.

H.7 Existe correlação significativa e positiva entre competências profissionais e carreira sem fronteiras.

Não existe correlação entre competências profissionais e as carreiras sem fronteira, a pesquisa registra o potencial de valores no desenvolvimento dos docentes dentro das instituições, zelando e se comprometendo em fazer e ser o melhor. Entretanto, pelo conceito de carreira sem fronteira, segundo Defillip e Arthur (1994) e Briscoe et (2006), a carreira estabelece um futuro sem fronteiras, portanto, os docentes não demonstram interesse em mover-se para além das suas instituições atuais. Esse indicador tende a relacionar com a carreira tradicional em que o docente trabalha para uma instituição até a sua aposentadoria, por exemplo, os valores intrínsecos de respeito e valorização as condutas éticas como pesquisador demonstram que seus conhecimentos devem fixar-se no ambiente interno e não prevê movimentação definitiva para outras instituições. Mais uma vez a resposta não se associou a carreira sem fronteiras, por se tratar de carreira tradicional, presume-se que os docentes estão tendendo a ambientes estáveis.

Assim, todas as hipóteses concebidas para o estudo foram comprovadas. Levando em consideração os testes de aderência (consistência) efetuados com os construtos do modelo teórico proposto nesta tese e lembrando os resultados das análises fatoriais, pode-se dizer que a comprovação das hipóteses veio refletir, de certa maneira, as relações existentes entre os construtos do referido modelo, o que se mostra compatível com as propostas do trabalho.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo pretende apresentar uma síntese das principais descobertas e conclusões deste trabalho, bem como recomendações para uma nova agenda de pesquisa sobre os temas aqui abordados.

5.1 Síntese

A proposta de estudo foi analisar como têm se medido as carreiras dos docentes que atuam em programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de administração e, ao mesmo tempo, identificar as competências profissionais consideradas importantes nesses programas.

Considerando a necessidade de atender esse objetivo, baseado na fundamentação teórica, a presente tese implementou um questionário que possibilitasse analisar os aspectos relacionados à amostra de pesquisa, de forma que as considerações sobre competências profissionais e carreiras pudessem ser inferidas aos docentes das IES do Brasil.

Para buscar referenciais teóricos sobre os construtos definidos foram necessários abordar tópicos para o estudo, como: apresentar os contextos sobre a pós-graduação no Brasil desde a concepção até a definição e implementação dos critérios de avaliação da CAPES para os cursos *Stricto Sensu*; assim como abordagens teóricas sobre competências, noções e discussões sobre a qualificação no Ensino Superior e as competências dos docentes pesquisadores que atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*; carreiras no que se refere à evolução, conceitos, tipos e tendências das carreiras dos docentes.

Após essas abordagens foi preciso criar as dimensões de análise para o estudo das competências profissionais e das carreiras na pós-graduação em que se definiu a base do estudo da competência no modelo de Cheetham e Chivers, que caracterizou as dimensões da competência divididas em: conhecimento/cognitivo, comportamental, funcional, valores/ética. Posteriormente, apresentou as dimensões de carreiras baseadas no estudo de Hall (2002), Briscoe et al, (2006): carreira proteana (autodirecionamento, direcionamento por valores), carreira sem fronteiras (perfil sem fronteiras e mobilidade física).

Inicialmente, para proceder a análise quantitativa da pesquisa foi preciso realizar testes estatísticos de verificação da normalidade dos dados e que se constatou a ausência da

distribuição normal, tornando-se necessário aplicar testes não-paramétricos como Mann-Whitney, Kruskal-Wallis e correlação de Spearman, esse para verificar a relação entre as dimensões.

O primeiro procedimento foi destacar as frequências das dimensões competências profissionais e carreiras. De um lado, as dimensões da competência profissional em que se percebeu forte concentração de percentuais entre ‘Concordo’ e ‘Concordo Totalmente’ na maioria das variáveis, demonstrando aderência ao modelo de competências de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000). Destaca-se que os docentes apresentaram respostas que transitavam pelas competências definidas nesse estudo. Por outro lado, no que tange as dimensões de carreira proteana e sem fronteiras demonstram respostas não apenas nas asserções de ‘Concordâncias’, mas também nas respostas definidas como ‘Indiferentes’. Os conceitos e tipos de carreiras definidas por Hall (2002), Briscoe et al (2006), Defillip e Arthur (1994), associam as atitudes e comportamentos docentes, destacando variáveis positivas tendendo mais para a carreira proteana do que para a carreira sem fronteira.

Outro método estatístico necessário para a confiabilidade desse estudo foi a avaliação das dimensões competências e carreiras através das médias e desvio padrão e a aplicação do teste Kolmogorov-Smirnov Z, que não apresentou uma distribuição normal de dados em todas as variáveis, uma vez que o p-valor era <0.001 , representando não existência da normalidade multivariada.

Por conseguinte, para aprofundar o cruzamento dos dados buscou-se a correlação das frequências, médias e desvios padrão com o grau de importância das características de carreiras predominantes na docência. Assim, destacou os perfis: gestor universitário, pesquisador, consultor, professor de graduação, empreendedor e orientador. Dentre os perfis definidos, a maior predominância de respostas concentrou-se no pesquisador seguido do orientador, demonstrando que esses perfis estão muito associados aos critérios exigidos nos programas de pós-graduação stricto sensu que é o desenvolvimento na pesquisa.

Posteriormente, o trabalho também avaliou a relação entre o grau de importância das características das carreiras predominantes e dimensões de competências, dessa relação resultou o perfil de pesquisador transitando pelas quatro competências definidas nesta tese: funcional, conhecimento/cognitivo, pessoal/comportamental, valores/ética; por vez, apresentavam competências com baixas e altas intensidades de respostas dependendo do tipo

de perfis. Entretanto, existe uma tendência dos professores estarem desenvolvendo carreiras sem fronteiras, mas ainda com restrições. O modelo de carreira sem fronteiras demonstra um viés apontado na literatura sobre o assunto e que se refletiu nessa pesquisa (MIRVIS E HALL, 1994), de que a perda da estabilidade e segurança física, podem gerar consequências para a saúde psicológica do professor, esses inferiram com mais intensidade a necessidade de buscar o equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

Em relação aos dados demográficos, esses refletiram bem a proposta de concentrar a atenção no grupo de docentes com formação na área de Administração e áreas afins que atuam em programas de *stricto sensu* em Administração, avaliados com conceito 3(três), por concentrar docentes em estágios iniciais e intermediários na carreira, para os quais as questões relacionadas podem afetar a percepção dos docentes em relação às competências e carreiras. Assim, percebe-se que a maioria dos docentes que estão nos programas *stricto sensu* possuem ainda poucos anos de trabalho na sua atual instituição com menos de 5 anos (30,4%), no cargo docente com menos de 5 anos (40,8%), trabalho na instituição com menos de 5 anos (30,4%) entre 5 a 10 anos (22,3%), concentrando a faixa etária entre 41 a 50 anos (40%) e com uma renda acima de \$ 10.000,00 (49,6%). Vale salientar que o tempo de docência tem correlação com outras variáveis em estudo, isto é, quanto mais tempo de professor mais envolvido com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação: envolvimento com atividades de administração exercendo funções de coordenação de cursos de graduação/pós-graduações (55,2%), produção científica entre monografias, dissertações e teses; além do que essa associação com o tempo de docência influencia no aumento da remuneração docente, que possui bolsas e vínculos em outros programas de pós-graduação com diferentes instituições.

Vale salientar, que na síntese das análises estatísticas foram validadas as escalas da pesquisa, aplicando a técnica de análise fatorial exploratória. Essa análise identificou as dimensões de variabilidade comuns existentes em um conjunto de fenômenos, verificando se todos os indicadores tinham relevância para o estudo, entretanto, os testes constataram que algumas variáveis eram significativas e outras nem tanto.

Ainda analisando os dados da pesquisa, foi necessário avaliar os resultados das hipóteses que definiram se os dois construtos competências e carreiras estavam correlacionados no presente estudo. Para isso, foi utilizada a correlação de Spearman que

apresentou correlações significativas e positivas, mas com baixa intensidade $> 0.05\%$, e, em algumas questões, a correlação significativa e positiva com mais intensidade próximos de 0.01% ; para ambas as situações foi utilizado o teste não-paramétrico. Embora os resultados alcançados nas hipóteses tenham revelado a existência de relações significativas entre os construtos estudados, a comprovação das hipóteses apresentou intensidades diferentes de acordo com o tipo de competências e tipo de carreiras.

5.2 Conclusões

Diante dos resultados, a pesquisa demonstrou respostas para a consecução dos objetivos específicos que contribuíram para compreender as etapas desse trabalho.

1 - Identificar, por meio das práticas docentes do curso de pós-graduação em Administração, as competências profissionais consideradas importantes.

Para a eficácia e efetividade da avaliação docente, a CAPES tem como objetivo atender a necessidade de estar investindo em constante aprimoramento, entendendo que o conhecimento está sempre em constante evolução. Essa mudança de padrão de exigência fez com que a cultura das IES passasse a estimular e apoiar a iniciativa individual, criatividade e busca autônoma por resultados. Assim, as exigências convergem para competências que buscam o melhor desenvolvimento dos programas *stricto sensu*, por isso, pelo estudo realizado nesta tese, mostrou que os docentes desses programas possuem características de carreiras que desempenham sua formação de currículos baseados em competências e cada características de carreiras possui tipos de competências mais latentes. Portanto, os dados estão associados, demonstrando que os docentes consideram importantes as competências profissionais da seguinte forma:

- Competências funcional e comportamental, em função das atividades administrativas e de gestão que exigem dessa categoria capacidade de produzir resultados eficazes em sua função específica desempenhada, além de exigir a habilidade de estreitar boas relações de trabalho com outros profissionais para atingir seus objetivos.

- Competências funcionais e cognitivas relevantes para sua atuação pela necessidade de aplicar e transferir conhecimentos e de produzir resultados.

- Competências cognitivas, comportamentais e valores/éticos, para atender ao requisito principal dos programas stricto sensu que é o desenvolvimento para pesquisa, essas competências aparecem mais latentes no perfil do pesquisador.

- Competência funcional, como habilidade de se comunicar e ser compreendido, uma vez que o professor é responsável por transmitir conhecimentos teóricos e práticos inerentes a sua profissão.

- Competências cognitiva e comportamental de maneira mais latente do que as outras, em função da sua capacidade de adaptação que o impulsiona para executar suas atividades de maneira eficaz.

- Competência cognitiva e valores/éticos mais preponderantes na sua atuação, uma vez que exige a capacidade de agir com responsabilidade no que faz, demonstrando sua identidade profissional.

Vale salientar que essas disposições que caracterizam os tipos de competências, demonstram relação direta com as abordagens dos autores Reynold e Snell (1998); Linstead (1991); Hyland (1992); Nordhaug (1993); Parry (1996); Zarifian (2001); Le Boterf (2003); Godoy et al (2009); Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), que consideram o profissional constituído de metacompetências (metaqualidades/, criatividade, análise, solução de problemas, agilidade mental, habilidade de aprendizagem) necessárias para o desenvolvimento da carreira.

2 – Identificar as características das carreiras docentes que pertencem aos programas Stricto Sensu em Administração.

Para o professor compete desenvolver de maneira mais positiva e significativa a carreira proteana, mostrando perfil autônomo e independente, além disso, apresenta tendência também para a carreira sem fronteiras, com mobilidade para desenvolver atividades em várias instituições diferentes, entretanto, sem perder a sua identidade funcional. Para o docente, a carreira não está associada a mudar de instituição, mas apenas transitar entre elas para aumentar seus conhecimentos e redes de relacionamentos. Entretanto, demonstra predominância da carreira tradicional, preferindo a previsibilidade e permanência numa mesma instituição, apesar de mostrar conhecimento da importância da carreira sem fronteiras.

O docente valoriza a carreira proteana, apesar de demonstrar que as instituições às quais estão vinculados exercem papel fundamental na construção da carreira sem fronteiras,

ou seja, das redes de relacionamentos que possibilitam intenso contato com outros professores e pesquisadores, com outras universidades e escolas de negócios.

Ele destaca tendência de valorizar o ensino e pesquisa, mostrando uma forte identificação com o trabalho e com a instituição, existe a mobilidade como consequência do contato com alunos e envolvimento em atividades de pesquisa, assim, a carreira relativa é a sem fronteiras, entretanto possuindo relação também com a carreira tradicional.

Diante do exposto, as discussões teóricas apresentadas pelos autores Hall (2002) e Briscoe et al (2006) permitem entender as características dos tipos de carreiras, merecendo destacar que a carreira proteana como a mais vista na atuação do professor apontando a autogestão e valores próprios, tendendo para a carreira sem fronteiras no sentido muito mais da mobilidade necessária para estreitar as redes de relacionamentos, mas não de mudar ou trocar por outra instituição.

3 - Verificar os impactos gerados pelas políticas de pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Em função das relações de trabalho terem mudado ao longo do tempo, as IES que possuem programas stricto sensu de mestrado e doutorado buscam adequação das suas políticas internas às da CAPES para alcançar a qualidade dos programas. Por isso, avaliando os resultados dessa pesquisa, os docentes que cumprem cada vez mais papéis, têm maior amplitude de conexões sociais e uma rede de relacionamentos mais ampla. Entretanto, as respostas dadas pelos professores demonstraram a preocupação com a longevidade na carreira, querer permanência na mesma instituição e um dilema de oportunidades que demonstra sua indecisão em permanecer nas IES públicas ou privadas. Os docentes demonstraram querer trabalhar e continuar na sua instituição, mas sabem que para atender aos objetivos dos programas faz-se necessário ir além das fronteiras do seu local de trabalho.

Aspectos como flexibilidade no trabalho em termos de tempo e local, a segurança no emprego, e as habilidades adquiridas no trabalho, podem estar sendo interferidos pelas exigências constantes de pesquisa, como algo preponderante nas atividades docentes, provocando o dilema de mobilidade entre IES públicas e privadas.

4 – Relacionar competências profissionais e carreiras como variáveis integrantes para a busca da qualidade de ensino nos programas de pós-graduação credenciados pela CAPES na área de Administração.

Para analisar as relações dos construtos competências e carreiras foi utilizado os coeficientes de Correlação de Spearman para o cruzamento das variáveis de carreira com as soma das dimensões de competência profissional, apresentando algumas correlações e outras não. É importante salientar que os docentes apontaram tendências de respostas para a carreira proteana, concentrando respostas nas competências: funcional, conhecimento/cognitivo e valores/ética; quanto à carreira sem fronteiras houve concentrações nas competências: funcional, pessoal/comportamental e conhecimento/cognitivo.

Além disso, foi importante observar que o modelo de carreira sem fronteiras, embora seja vivenciado na carreira acadêmica, isso não significa que seja um bom modelo ou o modelo pretendido por aqueles que a vivenciam e também não significa que seja adaptável ao contexto de outras IES. Isso interfere numa correlação mais eficiente entre as carreiras e suas competências.

A relação entre competência profissional e os tipos de carreiras demandam a apropriação pelo professor do planejamento e desenvolvimento de sua carreira e, para tanto, é necessário investir em competências, como integrantes para o desenvolvimento dos programas stricto sensu: conhecimento/cognitivo, funcional e o comportamental (as motivações para o exercício do trabalho e habilidades de networking ou redes de relacionamentos).

Concluindo a análise sobre a atividade docente, embora tendo como pressuposto a pesquisa como critério principal nos programas stricto sensu, não se limita a ela e a sua valorização tem-se constituído em fonte de tensão para a maioria dos docentes que depositam, também na atividade de ensino, o objetivo de seu trabalho. Destaca-se que a busca por “autonomia” tem contrariado as tendências de se investir mais na formação de diferentes tipos de competências e carreiras, transformando a universidade de um lugar de pesquisa e inovação de ponta, para um lugar de negócios que busca recursos adicionais próprios para sua sobrevivência. O ponto de pressão dos docentes que pertencem aos programas stricto sensu destaca a intensificação do trabalho mais para pesquisa do que para o ensino.

Pela própria característica dos programas *stricto sensu*, as instituições de ensino superior envolvidas com atividades de pesquisas acabam supervalorizando essas atividades e que na realidade ela se sobrepõe ao ensino. Já existem critérios suficientemente explícitos que permitem avaliar o trabalho científico pela IES e CAPES. Diante disso, a prática cotidiana da vida acadêmica tem seu rumo previamente traçado para pesquisar, escrever e publicar. Trata-se de uma verdadeira lei de sobrevivência para aqueles que querem perseguir a carreira universitária. Apesar disso, a universidade deve ser o centro de produção, de reprodução e de irradiação do saber, neste momento, trata-se de um ajuste de rumos, de modo que todos os tipos de competências sejam plenamente exercidos, levando em conta a vocação na academia. O professor acaba sendo condicionado a obedecer à hierarquia de decisões da CAPES não se levando em conta a vocação do professor. A preocupação é desenvolver pesquisadores em detrimento da valorização de outros perfis.

Sendo assim, o viés percebido pela atividade docente determinado pela CAPES, fortalece a presente pesquisa por ter contribuído para analisar a percepção, atitudes e comportamentos dos docentes, quanto a dois aspectos importantíssimos que são: a competência desenvolvida e a trajetória de carreira definida pelos professores na academia.

5.3 Limitações do Estudo

As limitações deste estudo, identificados sob o ponto de vista da autora, dizem respeito aos seguintes aspectos:

-Aplicação da técnica multivariada sem a preocupação em atender o pressuposto da normalidade. Essa é uma limitação peculiar aos dados de pesquisa em ciências sociais, pois a maioria dos dados nesse campo não apresenta distribuição amostral dentro dos padrões de normalidade.

- A questão da operacionalização. O ideal seria avaliar a carreira nas duas dimensões (objetivas e subjetivas), de forma que a análise somente pela percepção da competência e carreira não permite extrapolar o escopo desta pesquisa para afirmar se um docente é bem sucedido ou não na sua carreira, exceto pela própria interpretação.

- A pesquisa obteve percepções e/ou comportamento generalistas, sem separar por tipo de IES pública e/ou privada.

5.4 Recomendações

Para possibilitar a continuidade e aprofundamento das análises e conclusões apresentadas nesta pesquisa, sugerem-se algumas medidas complementares que poderão contribuir para ampliar sua abrangência conceitual:

- Sugere que seja feita uma pesquisa por tipo de IES para obter dados complementares do perfil de docentes do público e privado.

- Avaliar o trabalho docente sob a perspectiva dos conflitos que advêm das pressões simultâneas de papéis desenvolvidos nos programas stricto sensu.

- Recomenda-se a realização de estudos complementares comparando os resultados do método quantitativo com a aplicação do método qualitativo para constatar os comportamentos docentes de forma mais ampla e aprofundando os resultados.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C.;MASETTO, Marcos. T. *O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos*. 4. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 2001.

ANDRADE, M. M. de. *Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

AMORIM, P. K. D. F. *Aprendizagem para a mudança: competências necessárias para docentes da área de tecnologia da informação para uma prática educativa*. Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação da Universidade Católica de Brasília, 2005. (Dissertação)

ARTHUR, M. B., CLAMAN, P. H., & DEFILLIPPI, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent careers. *Academy of Management Executive*, 9(4), 7-22.

AUSUBEL, D.A.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

BALBACHEVSKY, E. *A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida*. In:C. Brock; S. Schwartzman (Org). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 285-314.

BALASSIANO, M.; VENTURA, E.C.F.; FONTES FILHO, J. R. Carreiras e cidades: existe um melhor lugar para se fazer carreira? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 27, 2003, Atibaia. Anais... Atibaia: ANPAD, 2003.

BARNETT, V. *Sample survey: principles and methods*. London:Arnold, 1991.

BARATO, J. N. *Competências essenciais e avaliação do ensino universitário*. Brasília: UNB, 2001.

BARUCH, Y; HALL, D. T. *The academic career: A model for future careers in other sectors?* Journal of Vocational Behavior 64 (2004) 241-262. Disponível no site: www.elsevier.com/locate/jvb.

BASTOS, A. V. B. *Comportamento no trabalho: o estado da arte e uma possível agenda de pesquisa*. Salvador: Caderno de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, vol. 1, pp. 44-63, 1995.

BERDROW, I.; EVERS, F. T. *Bases of competence: a framework for facilitating reflective learner-centered environments*. Journal of Management Education, v. 35, n 3, p.406-427, 2011.

BENDASSOLLI, P. F. *Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira*. Revista de Administração de Empresas- RAE, v. 49, n. 4, pp. 387-400, 2009.

BERTERO, C. O. *Ensino e pesquisa em Administração*. Coleção Debates em Administração. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BRISCOE, J.P; HALL, D.T. *The interplay of boundaryless career and protean careers: Combinations and Implications*. Journal of Vocational Behavior, v. 69, pp. 4-18. 2006.

BRISCOE, J. P.; HALL, D. T.; DeMUTH, R. L. F. *Protean and boundaryless careers: Anempirical exploration*. Journal of Vocational Behavior, v. 69, pp. 30-47, 2006.

BITENCOURT, Cláudia C.; BARBOSA, Alaan C. Q. *A gestão de competências*. In: BITENCOURT, Cláudia C. (Coord.). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BOYATZIS, R. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: Wiley, 1982.

BORGES, J. F.; MIRANDA SILVESTRI, B.; CASADO, T. *Desenvolvimento da carreira: trabalho, família e outras dimensões do projeto de vida da pessoa*. IN: DUTRA, J. S. (Org.). *Gestão de carreiras na empresa contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 068, de 3 de agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/coleta-de-dados>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resolução N° 3, de 14 de outubro de 2010. CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. de 2013.

BRASIL. Parecer CFE n° 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 162-173, set./out./nov./dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MEC. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010. Disponível em: <<http://www.portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 30 de mar. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Resolução CNE/CES N° 1, de 3 de abril de 2001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Portaria n° 191, de 4 de outubro de 2011. Verificado no endereço eletrônico o <http://www.in.gov.br/autenticidade.html> pelo código 00012011101800013. Acesso em: 30 mar. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CAPES. Portaria nº 192, de 4 de outubro de 2011. Verificado no endereço eletrônico o <http://www.in.gov.br/autenticidade.html> pelo código 00012011101800013. Acesso em: 30 de mar. de 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 30 de mar. de 2013.

BRASIL. Diretrizes e Parâmetros de Avaliação de Propostas de Cursos – CAPES (1999-2006). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/resultados/relatorio.html>>. Acesso em 30mar. 2013.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº.10172/2001. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2005-2010). Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf> Acesso em: 30 de mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/editais/PNPG_2011_2020.pdf>. Acesso em: 30 de mar. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. INFOCAPES, Brasília, v. 10, n. 4. out./dez, 2002. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 30 de mar. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MEC. Documento da área de administração, Ciências Contábeis e Turismo. Avaliação trienal, 2004-2006. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 20/03/2013

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. MEC. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (n.d.). *GeoCAPES dados estatísticos (1998-2011)*. Recuperado de <http://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: 30 de mar. 2013.

CHANLAT, Jean-François. *Quais carreiras e para qual sociedade?* (I):Revista de Administração de Empresa, São Paulo, v.35, n.6, pp. 67-75, Nov./dez. 1995.

CHEETHAM, G & CHIVERS, G. A. *Professions, competence and informal learning*.Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2005.

_____. *New Look at Competent Professional Practice*. In: Journal of European Industrial Training, v. 24, n. 7, pp. 374-383, 2000.

_____. *The Reflective (and Competent) Practitioner: a model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practioner and competence-based approaches*. In: Journal of European Industrial Training, v. 22, n. 7, pp. 267-276, 1998.

_____. *Towards a Holistic Model of Professional Competence*. In:JournalofEuropean Industrial Training, v. 20, n. 5, pp. 20-30, 1996.

CAMARGOS, M. A.; CARMARGOS, M. C. S; MACHADO, C. J. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de administração de Minas Gerais. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 13. n. 2, p. 1-14, abril/junho, 2006.

CARNEIRO, A. *Teaching management and management educators: some considerations. Management Decisions*, London, v.42, n.3-4, p.430-438, 2004.

CIRANI, C. B. S.; MARQUES DA SILVA, H. H.; CAMPANARIO, M. A.. A Evolução do Ensino da Pós-graduação. *RAC*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 6, art. 1, pp. 765-783, Nov./Dez. 2012. Disponível em <http://www.anpad.org.br/rac>. Acesso: 01 de abr. 2013.

COELHO, J. A. *Organizações e carreiras sem fronteiras*. In: COSTA, I. S. A.; BALASSIANO, M. (Org.) *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. *Análise multivariada para cursos de administração, ciências contábeis e economia*. São Paulo: Atlas, 2007.

COSTA, I. S. A.; BALASSIANO, M. (Org.) *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

CRESPO, S. *Les approches de La carrière professionnelle: une revue de la littérature descriptive analytique, comparative et contextuelle*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Groupe de recherche sur les savoirs et école, 1996. In: FREITAS, André Luís Policani. *A Auto-Avaliação de Instituições de Ensino Superior: Uma Importante Contribuição Para a Gestão Educacional*. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004. <http://www.rieoei.org/deloslectores/660Policani.PDF>. Acesso: 14/12/2012

D'AMELIO, M. *Aprendizagem de competências gerenciais: Um estudo com gestores de diferentes formações*. São Paulo: 2007.

DADOY, M. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, A. (Org.). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004

DEFILLIPI, R. J.; ARTHUR, M. B. *The boudaryless career: a Competency-Based Perspective*. *Journal of Organizational Behavior*, v. 15, pp. 307-324, 1994

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEJOURS, Christophe. *Subjetividade, trabalho e ação*. São Paulo: Prod., 2004.

DESAULNIERS, J. B. R. *Formação, Competência e Cidadania*. *Educação e Sociedade*, a. XVIII, n. 60, pp. 51-63, dez. 1997.

DIRETRIZES E PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS DE CURSOS NOVOS DE MESTRADO ACADÊMICO E DE DOUTORADO. CAPES – Critérios de Implantação Mestrado e Doutorado Acadêmico. Avaliação de Proposta de Cursos Novos APCN. Área de Avaliação: Administração / Turismo, out./2005.

DOANE, David P.; SEWARD, Lori E. *Estatística aplicada à administração e à economia*. Tradução Solange Andreoni, Helena de Castro; revisão técnica Elisabeti Kira. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

DOLABELLA, R. V. M. *A consolidação das competências organizacionais na vitivinicultura brasileira: um estudo de caso na vinícola miolo*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Paulo, 2006 (Dissertação de Mestrado)

DUBAR, C. *A Socialização*. Portugal: Porto, 1997.

DUBERLEY, Joanne; COHEN, Laurie; LEESON, Elspeth. *Accounting for career transition: From Academic to Scientific Entrepreneur*. *Sentto BJM*, May 2007.

DUTRA, J. S. (Org.) *Gestão de carreiras na empresa contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2010.

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

EDWARDS, J. R.; ROTHBARD, N. P. Mechanisms linking work and family: clarifying the relationship between work and family constructs. *Academy of Management Review*, v. 25, nº.1, p. 178-199, 2000.

FANDT, P. *Management skills: practice and experience*. St Paul: West Publishing CO, 1994.

FISCHER, T. M. D. Difusão do conhecimento sobre organizações e gestão no Brasil: seis propostas de ensino para o decênio 2000/2010. *Revista de Administração Contemporânea*, v.5, p. 123-139, 2001.

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

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeças caleidoscópico da indústria brasileira*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FREITAS, André Luís Policani. A Auto-Avaliação de Instituições de Ensino Superior: Uma Importante Contribuição Para a Gestão Educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2004. <http://www.rieoei.org/deloslectores/660Policani.PDF>. Acesso em: 14/12/2012.

FRONE, M. R. Work-family conflict and employee psychiatric disorder: the national comorbidity survey. *Journal of Applied Psychology*, v. 85, nº 6, p. 888-895, 2000.

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S.; BIDO, D. S.; DIRCEU DA SILVA. O desenvolvimento das competências de alunos formandos do curso de Administração: um

estudo de modelagem de equações estruturais. *Revista de Administração*, São Paulo, v.44, n.3, p.265-278, jul./ago/set. 2009.

GRAMIGNA, Maria Rita. *Modelo de Competências e Gestão dos Talentos*. 2. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GREENHAUS, J. H.; FOLEY, S. *The intersection of work and family lives*. In: GUNZ, H.; PEIPERL, M. (Ed.). *Handbook of career studies* [p. 131-152]. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, 2007.

GUIMARÃES, T. A., GOMES, A. O., ODELIUS, C. C., ZANCAN, C., & CORRADI, A. A. (2009). A rede de programas de pós-graduação em administração no Brasil: análise de relações acadêmicas e atributos de programas. *Revista de Administração Contemporânea*, 13(4), 564-582. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rac>. Acesso em: 01 de abr. 2013.

GUNS, H. ;PEIPERL, M. *Tracing the historical roots of career theory in management and organization studies*. In: GUNS, H.; PEIPERL, M. (Ed.). *Handbook of career studies* [p. 1-10]. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage, 2007.

HALL, D. T. (2004), "The protean career: A quarter-century journey", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 65, pp. 1-13.

_____. (2002). *Careers in and out of organizations*. London: Sage, 2002.

_____. (1996). *Protean careers of the 21^a century*. *Academy of Management Executive*, v. 10, n^o 4, pp.8-16.

_____. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

HALL, D. T., & MOSS, J. E. (1998). *The new protean career contract: helping organizations and employees adapt*. *Organizational Dynamics*, 26(3), 22-37.

HAIR, JR., Joseph F. et al. *Análise Multivariada de Dados*. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HANDFAS, Anita. *Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador*. Reunião Anual da ANPED, 24, 2004, Caxambu (MG). Disponível em: <<http://www.anpad.org.br>. Acesso em: 30 de mar. de 2013.

HARMAN, Willis; HORMANN, John. *O trabalho criativo: o papel construtivo dos negócios numa sociedade em transformação*. São Paulo: Cultrix, 2003.

HEWITT, B.; BAXTER, J.; WESTERN, M.; Family, work and health: the impact of marriage, parenthood and employment on self-reported health of Australian men and women. *Journal of Sociology*, v. 42, nº 1, p. 61-78, 2006.

HILL, E. J.; ALLEN, S.; BAIR, A. F.; BIKHAZI, A. L.; MARTINENGO, G.; PARKER, T. T.; WALKER, E. Work family facilitation: expanding theoretical understanding through qualitative exploration. *Advances in Developing Human Resources*, v. 9, nº 4, p. 507-526, 2007.

HILL, J.; HOUGHTON, P. A reflection on competency-based education: comments from Europe. *Journal of Management Education*, v. 25, n.2, p. 146-166. April 2001.

HYLAND, T. Meta-competence, metaphysics and vocational expertise. *Competence and Assessment*, Employment Department, Sheffield, v.20, p.22-24, 1992.

HUGHES, E. C. COSER, L. A. On work, race and the sociological imagination. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

INEP. *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília: INEP, Outubro 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: mar. 2012.

KAST, F. E.; ROSENWEIG, J. E. *Organization and management: a system approach*. New York, McGraw Hill, 1970. In: BASTOS, A. V. B. *Comportamento no trabalho: o estado da arte e uma possível agenda de pesquisa*. Salvador: Caderno de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, vol. 1, pp. 44-63, 1995.

KILIMNIK, Zélia Miranda. *Trajetórias e transições de carreiras profissionais de recursos humanos*, 2000– CEPEAD/UFMG, Belo Horizonte Tese (Doutorado em Administração)

_____.; CASTILHO, Isolda Veloso de.; SANT'ANNA, Anderson de Souza. *Carreiras em transformação: um estudo de trajetórias, âncoras e metáforas de carreira em associação e representações de competências profissionais*. Anais do XXVIII Enanpad, Curitiba, 2004.

KING, Zella. *New or traditional careers? A study of graduate preference*. Human Resource Management Journal, v. 13, n.1, pp. 5-26, 2003. In: VENELLI COSTA, Luciano. *A relação entre a percepção de sucesso na carreira e o comprometimento organizacional: um estudo entre professores de universidades privadas selecionadas da grande São Paulo*. São Paulo: USP, 2010 (Tese de Doutorado em Administração).

KINNUNNEN, U.; MAUNO, S. Antecedents and outcomes of work-family conflict among employed women and men in Finland. *Human Relations*, v. 51, nº 2, p. 157-177, 1998.

KISHORE, A. *Redes sociais de desenvolvimento: um estudo quantitativo sobre alunos de MBA*. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

KUH, G.D. In their own words: what students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, Washington, v.30, n.2, p.277-304, Summer, 1993.

KUH, G.; SCHUH, J.; WHITT, E.; ANDREAS, R.; LYONS, J.; STRANGE, C.; KREHBIEL, L.E.; MACKAY, K. A. *Involving colleges: encouraging student learning and personal development through out-of-class experiences*. San Francisco: Jossey Bass, 1991.

LAMBERT, S. J.. *Process linking work and family: a critical review and research agenda*. *Human Relations*, v. 43, nº. 3, p. 239-257, 1990.

LACOMBE, Beatriz Maria Braga; CHU, Rebeca Alves. *Buscando as fronteiras da carreira sem fronteiras: uma pesquisa com professores universitários em Administração de empresas na cidade de São Paulo*. In: COSTA, Isabel de Sá Affonso; BALASSIANO, Moisés. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. 1. ed. – 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010, pp. 109-133.

_____. O aluno de administração de empresas, o trabalho e a construção da carreira profissional: contribuições de um estudo na grande São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 2002, Salvador. Anais..., Salvador: ANPAD, 2002.

LASTE, Lúcia Natália Borges; LENZI, Fernando César; DUTRA, Ivan de Souza; MAIER, Mônica. *Competências empreendedoras em Núcleos de Associativismo: um estudo nos Núcleos Setoriais Brasileiros da Associação Empresaria de Balneário Camboriú em Santa Catarina*. *Revista FAE, Curitiba*, v. 14, n. 1. pp. 92-105, Jan./Jun. 2011.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE DEIST, F. D.; WINTERTON, J. What is competence? *Human Resource Development International*, v. 8, n. 1, p. 27–46. 2005.

LINSTEAD, S. Developing management meta-competence: can learning help? *Journal of European Industrial Training*, Bradford, v.6, n.14, p.17-27, 1991.

LONDON, Manuel; STUMPF, Stephen A. *Managing Careers*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1982.

LUZ, Talita R. *Telemar-Minas: competências que marcam a diferença*. Belo Horizonte: CEPEAD/FACE/UFMG, 2001 (Tese de Doutorado em Administração).

MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MACNAMARA, D. *Understanding boundaryless careers: independent contractors in the high tech sector*. Artigo apresentado no encontro do Academy of Management, Seattle, 2003. In: LACOMBE, Beatriz Maria Braga; CHU, Rebeca Alves. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. 1. ed. – 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010, pp. 109-133.

MACCARI, E. A.; ALMEIDA, M. I. R.; NISHIMURA, A. T.; RODRIGUES, L. C. A gestão dos programas de pós-graduação em Administração com base no sistema de avaliação da Capes. *Revista de Gestão USP*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1-16, outubro-dezembro 2009.

McCLELLAND, David C. (1993). *The concept of competence: Introduction*. In: SPENCER, L. M. e SPENCER, S. M. (1993). *Competence at work*; Nova York: John Wiley & Sons.

MAGALHÃES, Y. T.; OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. B. A. Professores universitários: competências necessárias e exercidas por docentes de cursos de administração de Minas Gerais. XIII SEMEAD - Seminários em Administração. Setembro, 2010.

MARKS, S. *Multiple roles and roles strain: some notes on human energy, time and commitment*. *American Sociological Review*, v. 42, nº. 6, p. 921-936, 1977.

MARTINS, H. T. Gerenciamento da carreira proteana: contribuições para práticas contemporâneas de gestão de pessoas. In: COSTA, I. S. A.; BALASSIANO, M. (Org.). *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. *Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual e resultados de pesquisa*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MANFREDI, S. M. As metamorfoses da qualificação: três décadas de um conceito. In: Encontro Anual da ANPOCS, 23, 1999, Caxambu. Anais ... Caxambu > ANPOCS, 1999.

MELLO, Andreza Sampaio; LEITE DA SILVA, Alfredo Rodrigues; JUNQUILHO, Gelson Silva. Marketing pessoal nas carreiras em instituições de ensino superior privadas: do docente tradicional ao proteano. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v.12, n.1, pp. 22-40, jan./jun. 2011 <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/index>. Acesso em: 30 de mar. de 2013.

MINGOTI, S. A. *Análise de dados através de métodos de estatística multivariada: uma abordagem aplicada*. Editora UFMG, 2005.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A *Formação Docente na Perspectiva Histórico-Cultural: em busca da superação da competência individual*, *Psicologia Política*, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul/dez, 2010.

MOROSINI, M. C. *Docência universitária e os desafios da realidade nacional*. In: _____. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NETEMEYER, R. G. BEARDEN, W. O. SHARMA, S. *Scaling procedures: Issues and Applications*. SAGE, 2003

NERI, A. (orgs.). *Gestão de Rh por competências e a empregabilidade*. -2ª. Ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2005.

NORDHAUG, O. *Human capital in organisations*. Stockholm: Scandinavian University Press, 1993.

NORDENMARK, M. Balancing work and family demands: do increasing demands increase strain? A longitudinal study. *Scandinavian Journal of Public Health*, v. 32, n.º.6, p. 450-455, 2004.

NORROW, P. C; GOETZ, J. F. Professionalism as a form of work commitment. *Journal of vocational psychology*, v. 32, n. 2, pp. 12-16, Mar/Abr. 1995.

OLIVEIRA, Jane Gomes de; LUZ, Talita Ribeiro da. Competência docente de graduação na percepção de alunos e professores: um estudo em duas instituições privadas de Belo Horizonte. In: HELAL, Diogo Henrique (Coord.). *Gestão de Pessoas e competência: teoria e pesquisa*. 1ª Ed. (ano 2008), 1ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2009.

OLIVEIRA, Maria Regina de Carvalho Teixeira de. *Impacto do treinamento no desempenho e na carreira: um estudo com os alunos de pós-graduação lato sensu de uma empresa de serviço de energia elétrica*. Belo Horizonte: UFMG, 2003 (Dissertação, Mestrado em Administração).

OLIVEIRA, F. D. *A carreira profissional em transformação: variáveis que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil*. Salvador: UFBA, 1998 (Dissertação, Mestrado em Administração).

OLIVEIRA, Silvio L. de. *Tratado de metodologia científica: projetos, pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PAIVA, Kelly César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. In: HELAL, Diogo Henrique. *Gestão de pessoas e competências: teoria e pesquisa*. 1ª ed. (ano 2008), 1ª reimpr. /Curitiba: Juruá, 2009.

PAIVA, Kelly Cesar Martins. *Gestão de competências e a profissão docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais*. Tese de Doutorado, Belo Horizonte: CEPEAD/UFMG, 2007.

PARRY, S. B. *The quest for competencies*, Training, p. 48-56, July. 1996.

PEIPERL, M. A., & BARUCH, Y. (1997). Back to square zero: the post-corporate career. *Organizational Dynamics*, 25(4), 7-22.

PEIPERL, M. A.; ARTHUR, M. B. Topics for conversation: career themes old and news. In: PEIPERL, M. A. et al (Ed.). *Career frontiers: new conceptions of working lives*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Construir as competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Pedagogia diferenciada*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.

PITT-CATSOUPHES, M.; KOSSEK, E. E.; SWEET, S. T. Charting new territory: advancing multi-disciplinary perspective, methods, and approaches in the study of work and family [p.

1-16]. In: PITT-CATSOUPHES, M.; KOSSEK, E. E.; SWEET, S. T. *The work and family handbook: multi-disciplinary perspectives and approaches*. Mahwah, N. J., London: Lawrence Erlbaum Associates Press (LEA), 2006.

POWELL, G. N.; GREENHAUS, J. H. *Managing incidents of work-family conflict: a decision-making perspective*. *Human Relations*, v. 59, nº.9, p. 1179-1212, 2006.

QUINN, J. B. *Intelligent enterprise: a knowledge and service based paradigm for industry*. New York: Free Press, 1992. In: LACOMBE, Beatriz Maria Braga; CHU, RebecaAlves. *Gestão de carreiras: dilemas e perspectivas*. 1. ed. – 2. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010, pp. 109-133.

RABAGLIO, M. O. *Seleção por competências*. São Paulo: Educador, 2001.

RAMOS, M. N. *Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ªed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

REYNOLDS, M.; SNELL, R. *Contribution to development of management competence*. Sheffield: Manpower Services Commission, 1988.

RESENDE, Ênio. *O livro das competências*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

RODRIGUES, G; BERGAMASCHI, S. *Desenvolvimento de um software para criação e administração de Web Surveys*. UNESP, 2009.

RYCHEN, D. S. and SALGANIK, L. H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society* (Gottingen, Hogrefe and Huber).

ROWE, D. E. O. ; BASTOS, A. V. B. ; PINHO, A. P. M. *Comprometimento e entrenchamento na carreira: um estudo de suas influências no esforço instrucional do docente do ensino superior*. RAC, Curitiba, v. 15, n. 6, art. 1, pp. 973-992, Nov./Dez. 2011.

ROTHBARD, N. P.; DUMAS, T. L. *Research perspectives: managing the work-home interface* [p. 71-89]. In: JONES, F.; BURKE, R. J.; WESTMAN, M. (Ed.). *Work-life balance: a psychological perspective*. Hove, New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2006.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ROUSSEAU, D. M. Why workers still identify with organizations. *Journal of Organizational Behavior*, v. 19, p. 217-223, 1998.

SCALABRIN, A. C. *Carreiras sem fronteiras e trajetórias descontínuas: um estudo descritivo sobre decisões de opt-out*. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração) – Departamento de Administração. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHEIN, E. H. Foreword: *career research: some personal perspectives*. In: GUNZ, H.; PEIPERL, M. (Ed.). *Handbook of career studies*. Thousand Oaks: Sage, 2007.

_____. *Identidade Profissional: como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho*. São Paulo: Nobel, 1996.

_____. *Career Anchors: discovering your real values*. San Diego: Pfeiffer & Company University Associates, 1990.

_____. *Psicologia organizacional*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of Management Journal*, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SANTOS, C. M. D. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação Social*. Campinas, v. 34, n. 83, p. 627-641, 2003.

SANT'ANNA, A. S.; KILIMNIK, Z. M.; MORAES, L. F. R. Antecedentes, origens e evolução do movimento em torno da qualidade de vida no trabalho. In: SANT'ANNA, A. S.; KILIMNIK, Z. M. *Qualidade de vida no trabalho: abordagens e fundamentos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. pp. 3-30.

SARSUR, A. M. *Gestão por competências: a percepção de ganho social do trabalhador*. São Paulo: USP, 2007 (Tese de Doutorado).

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro:Record, 1999, p. 2003.

SIEBER, S. D..Toward a theory of role accumulation. *American Sociological Review*, v. 39; nº. 4; p. 567-578; 1974.

SILVA, M. O. S., & CARVALHO, D. B. B. A. (2007). Pós-graduação e a produção de conhecimento no serviço social brasileiro. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 4(8), pp. 192-216.

SILVA, J. de A. (2009). *Estudo Comparativo dos Modelos de Carreira Proteana e Carreira sem Fronteiras por meio de Escalas de Atitudes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Disponível: <http://repositorio.ufu.br/handle/123456789/2939>.

SIQUEIRA, Wagner. *Avaliação de desempenho: como romper amarras e superar modelos ultrapassados*. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso Ed., 2002.

SPENCER, Lyle M. e SPENCER, Signe M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Nova York: John Wiley & Sons, Inc. In: NERI, A. (orgs.). *Gestão de Rh por competências e a empregabilidade*. - 2ª. Ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2005.

STOOF, A; MARTENS, R. L.; VAN MERRIËNBOER, J. J. G.; BASTIAENS, T. J. The boundary approach of competence: a constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource Development Review*, v. 1, n. 3, p. 345-365, 2002.

SCHWARTZMAN, Jacques. *Financiamento do Ensino Superior Particular*. Revista Estudos, V. 27 – ABMES – Associação Brasileiro de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília-DF, 19ago 2003. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 30/03/2013.

SULLIVAN, S. E.; BARUCH, Y. Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management*. v.35, pp. 1542-1571, 2009.

TAVARES, E. ; PIMENTA, R. C.; BALASSIANO, M. Carreira no futebol como exemplo da carreira sem fronteiras. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 2007, Rio de Janeiro. Anais..., Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

TRIPODI, Tony et al. *A análise da pesquisa social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

VASCONCELOS, M. C. R. L. de. ; ANDRADE, M. A. *Avaliações do MEC e gestão do conhecimento: oportunidades e desafios para as instituições de ensino superior*. Revista Gestão & Tecnologia On Line Nº 1 - Vol. 1: Outubro 2004.

VELOSO, E. F. R.; DUTRA, J.S.; NAKATA, L. E. Percepção sobre carreiras inteligentes: diferenças entre as gerações Y, X e baby boomers. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 32., 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. CD-ROM.

VELLOSO, J. *Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.123, p. 583-611, 2003.

VENELLI COSTA, Luciano. *A relação entre a percepção de sucesso na carreira e o comprometimento organizacional: um estudo entre professores de universidades privadas selecionadas da grande São Paulo*. São Paulo: USP, 2010 (Tese de Doutorado em Administração).

VERGARA, S. C.; VILLARDI, B. Q. V.; FRANCO SANTOS, M. C.; PEREIRA FERNANDES, P.. Competências Educacionais de Docentes em Cursos de Mestrado e Doutorado em Administração. In: XXXVI ENCONTRO DA ANPAD. Rio de Janeiro/RJ: 22 a 26 de setembro de 2012.

WATERMAN, R. H., JR., WATERMAN, J. A., & COLLARD, B. A. (1994). Toward a career-resilient workforce. *Harvard Business Review*, 72(4), 87-95.

WOOD Jr., T.; PAULA, A. P. P. O fenômeno dos MPAs brasileiros: hibridismo, diversidade e tensões. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 116-129, 2004.

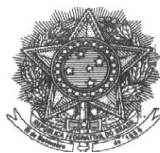
ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais, e propostas*. São Paulo: Senac, 2003.

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

ZABALZA, M. A. *O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Arned, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO**

CARTA-CONVITE INSTITUIÇÃO/COORDENADOR

Prezado(a) Coordenador(a),

O Departamento de Ciências Administrativas (CAD) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), através do Centro de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (CEPEAD), vem desenvolvendo um intenso esforço de formação e qualificação profissional no Estado de Minas Gerais.

O CEPEAD é um centro de excelência nas áreas de ensino, pesquisa e extensão em Administração, desenvolvendo atualmente quatro programas de pós-graduação, especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, além de atividades conjuntas com algumas das principais organizações públicas e privadas do país. Voltado ao desenvolvimento da capacidade de ensino e pesquisa que possa traduzir-se em contribuições inovadoras e relevantes para a teoria e prática na área, o CEPEAD mantém diversas linhas de pesquisa, entre as quais podem ser destacadas: Novas Tecnologias Gerenciais, Relações de Poder e Trabalho, Comportamento Humano nas Organizações, Estratégias e Políticas Organizacionais.

No sentido de proporcionar o aperfeiçoamento discente e dentro da filosofia de formar profissionais capacitados e aptos para atuar no âmbito das organizações públicas e privadas, os cursos oferecidos pelo CEPEAD exigem de seus participantes a realização de trabalhos finais em formato de monografias, dissertações e teses. Dentro dessa perspectiva, temos o prazer de apresentar MÁRCIA RIBEIRO MADURO, número de matrícula 2010718083, aluna do curso de doutorado sob minha orientação e que atualmente desenvolve pesquisa de tese que se propõe analisar dois objetivos de estudo sobre profissionais que trabalham em programas de ensino e pesquisa *stricto sensu* na área de administração no Brasil: (1) –

identificar as competências profissionais que se detém em função da necessidade de adequação às crescentes exigências do sistema educacional; (2) – analisar como têm se configurado as carreiras docentes de stricto sensu na área de administração.

Gostaríamos, então, de solicitar a V.S^a. autorização para que tal estudo se desenvolva nesta instituição de ensino, disponibilizando os e-mails dos docentes que trabalham em programas de ensino e pesquisa *stricto sensu* na área de administração para que possam participar da presente pesquisa. Trata-se de trabalho exclusivamente acadêmico-científico e que naturalmente mantém sob sigilo a origem das informações bem como não permite a identificação da instituição-participante.

Certo de contar com sua atenção.

Cordialmente,

Márcia Ribeiro Maduro
Doutoranda UFMG

Prof. Antonio Del Maestro Filho, PhD
Orientador UFMG



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO**

CARTA-CONVITE PARTICIPANTE

Prezado(a) Professor (a),

Este questionário consiste em um instrumento de coleta de dados para subsidiar a elaboração de uma pesquisa acadêmica, dentro do Curso de Doutorado em Administração do CEPEAD/UFMG. Portanto, estamos realizando uma pesquisa com docentes que trabalham em programas de ensino e pesquisa *stricto sensu* na área de administração no Brasil, tendo como objetivos:(1) – identificar as competências profissionais que se detém em função da necessidade de adequação às crescentes exigências do sistema educacional; (2) – analisar como têm se configurado as carreiras docentes de *stricto sensu* na área de administração. Assim, solicitamos a sua colaboração no sentido de responder este questionário. Vale ressaltar que suas informações não serão divulgadas para quaisquer outras pessoas, uma vez que os dados levantados serão analisados em termos globais e agregados em conjunto de respostas. As questões deverão ser respondidas de acordo com as instruções. Não existem respostas certas ou erradas. O importante é que suas respostas tenham o máximo de sinceridade para que se possa retratar, de forma mais fiel possível, a realidade. Agradecemos antecipadamente sua colaboração.

Márcia Ribeiro Maduro
Doutoranda UFMG

Prof. Antonio Del Maestro Filho, PhD
Orientador UFMG

APÊNDICE B

PARTE I – COMPETÊNCIA

Leia atentamente os itens e avalie o quanto cada um deles descreve o que você pensa a respeito da competência profissional, considerando a carreira de docente de *stricto sensu*. Para responder este questionário³, escolha o ponto da escala abaixo que melhor descreve a sua opinião e marque no número correspondente entre parênteses, sendo 1 para “Discordo Totalmente” e 5 para “Concordo Totalmente”. Cada número corresponde ao grau de importância da competência para a carreira no *stricto sensu*.

		Importância da competência para a carreira no <i>stricto sensu</i>				
		Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
		→ 1	→ 2	→ 3	→ 4	→ 5
1.	Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.					
2.	Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	1	2	3	4	5
3.	Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	1	2	3	4	5
4.	Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	1	2	3	4	5
5.	Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	1	2	3	4	5
6.	Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	1	2	3	4	5
7.	Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	1	2	3	4	5
8.	Participar do cotidiano da instituição – reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	1	2	3	4	5
9.	Estimular a participação de estudantes em eventos científicos – congressos, seminários, workshops, etc.	1	2		4	5
10.	Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	1	2	3	4	5
11.	Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	1	2	3	4	5
12.	Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	1	2	3	4	5
13.	Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	1	2	3	4	5
14.	Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	1	2	3	4	5
15.	Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	1	2	3	4	5
16.	Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .	1	2	3	4	5
17.	Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente pelo conhecimento que detém e doa.	1	2	3	4	5
18.	Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	1	2	3	4	5

³Instrumento de pesquisa baseou-se no Modelo holístico de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000), que foi testado e validado no Brasil por GODOY ET AL. (2009) através do Método de Modelagem de Equações Estruturais Cheetham e Chivers. Esse modelo serviu de base teórica para reaplicação do questionário com algumas adaptações necessárias para o presente contexto desta pesquisa de tese.

		Importância da competência para a carreira no <i>stricto sensu</i>				
		Discordo Totalmente			Concordo Totalmente	
		1	2	3	4	5
19.	Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	1	2	3	4	5
20.	Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	1	2	3	4	5
21.	Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	1	2	3	4	5
22.	Buscar soluções criativas e inovadoras.	1	2	3	4	5
23.	Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	1	2	3	4	5
24.	Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	1	2	3	4	5
25.	Orientar alunos sobre as normas de publicação em trabalhos científicos.	1	2	3	4	5
26.	Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	1	2	3	4	5
27.	Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	1	2	3	4	5
28.	Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	1	2	3	4	5
29.	Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	1	2	3	4	5
30.	Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	1	2	3	4	5
31.	Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	1	2	3	4	5
32.	Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	1	2	3	4	5
33.	Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	1	2	3	4	5
34.	Gostar do que faz.	1	2	3	4	5
35.	Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	1	2	3	4	5
36.	Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	1	2	3	4	5

PARTE II - CARREIRA

Leia atentamente o conteúdo desses itens e avalie o quanto cada um deles descreve o que você pensa a respeito das características referentes à sua carreira. Para responder este questionário⁴, escolha o ponto da escala abaixo que melhor descreve a sua opinião e marque número correspondente entre parênteses, sendo 1 para “Um pouco ou nada” e 5 para “Muito”.

		Grau de identificação pessoal quanto à forma de conduzir a carreira de <i>stricto sensu</i>				
		Um pouco ou nada				Muito
		→	→	→	→	→
1.	Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	1	2	3	4	5
2.	Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	1	2	3	4	5
3.	De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim.	1	2	3	4	5
4.	No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista.	1	2	3	4	5
5.	Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	1	2	3	4	5
6.	Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do <i>stricto sensu</i> .	1	2	3	4	5
7.	Sou responsável pela minha própria carreira.	1	2	3	4	5
8.	Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	1	2	3	4	5
9.	No que diz respeito à minha carreira, sou muito “mais eu” como profissional.	1	2	3	4	5
10.	Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
11.	Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	1	2	3	4	5
12.	É muito importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.	1	2	3	4	5
13.	Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.	1	2	3	4	5
14.	Valorizo ter maior autonomia no programa <i>stricto sensu</i> .	1	2	3	4	5
15.	É mais importante para mim a maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.	1	2	3	4	5
16.	Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa.	1	2	3	4	5
17.	Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	1	2	3	4	5
18.	Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	1	2	3	4	5
19.	Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	1	2	3	4	5
20.	Considero-me preparado para outras carreiras.	1	2	3	4	5
21.	Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	1	2	3	4	5
22.	Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	1	2	3	4	5
23.	Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	1	2	3	4	5

⁴Instrumento de pesquisa baseou-se no Modelo de Carreira Proteana e Carreira sem Fronteiras por meio de Escalas de Atitudes, testado e aplicado por SILVA (2009). Esse modelo serviu de base teórica para reaplicação do questionário com algumas adaptações necessárias para o contexto da presente pesquisa.

		Grau de identificação pessoal quanto à forma de conduzir a carreira de <i>stricto sensu</i>				
		Um pouco ou nada			Muito	
		→	→	→	→	→
24.	Meu dilema de carreira em busca da valorização profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa.	1	2	3	4	5
25.	Tenho buscado oportunidades de trabalhar com pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição.	1	2	3	4	5
26.	Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	1	2	3	4	5
27.	Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional.	1	2	3	4	5
28.	Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição.	1	2	3	4	5
29.	Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa.	1	2	3	4	5
30.	Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	1	2	3	4	5
31.	Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição.	1	2	3	4	5
32.	Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos.	1	2	3	4	5
33.	Procuro adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade.	1	2	3	4	5
34.	Considero a remuneração como a limitação para a carreira acadêmica.	1	2	3	4	5
35.	O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição.	1	2	3	4	5
36.	Relacione por ordem de importância de 1(menor grau) a 5 (maior grau), os tipos de perfis predominantes na sua atuação docente:					
()	Gestor Universitário					
()	Consultor					
()	Pesquisador					
()	Professor da graduação					
()	Empreendedor					
()	Orientador					

PARTE III – DADOS PESSOAIS E OCUPACIONAIS

Esta parte do questionário busca informações gerais a seu respeito. Marque com um X a opção que melhor corresponda a sua situação.

1. SEXO <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino 3. TIPO DE INSTITUIÇÃO <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada 4. RENDA MÉDIA <input type="checkbox"/> até R\$ 1.000,00 <input type="checkbox"/> de R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00 <input type="checkbox"/> de R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00 <input type="checkbox"/> de R\$ 5.001,00 a R\$ 7.000,00 <input type="checkbox"/> de R\$ 7.001,00 a R\$ 8.000,00 <input type="checkbox"/> de R\$ 8.001,00 a R\$ 9.000,00 <input type="checkbox"/> de R\$ 9.001,00 a R\$ 10.000,00 <input type="checkbox"/> Acima de R\$ 10.000,00 6. FORMAÇÃO <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado	2. ESTADO CIVIL <input type="checkbox"/> Solteiro(a) <input type="checkbox"/> Casado(a) <input type="checkbox"/> Separado(a), Desquitado(a) ou Divorciado(a) <input type="checkbox"/> Viúvo(a) <input type="checkbox"/> Viver junto sem laços matrimoniais <input type="checkbox"/> União estável 5. FAIXA ETÁRIA <input type="checkbox"/> até 25 anos <input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> de 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> de 51 a 60 anos <input type="checkbox"/> de 61 a 65 anos <input type="checkbox"/> acima de 65 anos 7. TEMPO DE DOCÊNCIA Total _____ anos Nesta instituição _____ anos Neste cargo _____ anos
--	--

<p>8. VOCÊ POSSUI OUTRA FONTE DE RENDIMENTO ALÉM DO EMPREGO NESTA INSTITUIÇÃO: () Sim () Não</p> <p>10. RECEBE BOLSA DE FIXAÇÃO DE DOCENTE OU PESQUISADOR DE ALGUMA AGÊNCIA FEDERAL OU ESTADUAL DE FOMENTO? () Sim - Qual? Tipo de bolsa _____ Tipo de Agência de Fomento _____ () Não</p> <p>12. PARTICIPA DE OUTRAS INSTITUIÇÕES QUE POSSUEM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, ALÉM DA QUE VOCÊ PERTENCE? () Sim () Não Caso positivo: () Professor Permanente () Professor Colaborador () Professor Visitante () Professor Pós-doutor</p>	<p>9. ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS NESTA INSTITUIÇÃO (Ocupando cargo/ função como coordenação do curso, chefia de departamento, etc) () Não () Sim Qual? _____</p> <p>11. VOCÊ FAZ PARTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU COMO: () Professor Permanente () Professor Colaborador () Professor Visitante () Professor Pós-doutor</p> <p>13. Nº DE ORIENTAÇÕES (MONOGRAFIA, DISSERTAÇÕES, TESES) EM 2012:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MONOGRAFIA _____ • DISSERTAÇÕES _____ • TESES _____
--	--

A N E X O S

(Tabelas)

ANEXO A

TABELA 9 Exclusão de Variáveis pelo Alfa de Cronbach:

	Mensuração das escalas de itens deletados	Varição das Escalas se itens Deletados	Itens Corretos-Total Correlação	Alfa de Cronbach se itens Deletados
1 - Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	272,84	458,523	0,509	0,894
2 - Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	272,78	462,468	0,366	0,895
3 - Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	273,05	456,802	0,552	0,894
4 - Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	272,87	458,053	0,514	0,894
5 - Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	273,02	460,210	0,386	0,895
6 - Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	273,22	459,187	0,445	0,895
7 - Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	273,25	454,344	0,495	0,894
8 - Participar do cotidiano da instituição - reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	273,45	455,484	0,424	0,895
9 - Estimular a participação de estudantes em eventos científicos - congressos, seminários, workshops, etc.	272,87	462,631	0,387	0,895
10 - Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	273,33	452,815	0,508	0,894
11 - Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	272,88	459,391	0,464	0,895
12 - Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	272,87	456,928	0,622	0,894
13 - Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	273,03	455,015	0,561	0,894
14 - Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	273,64	456,622	0,350	0,895
15 - Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	273,62	455,175	0,490	0,894
16 - Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.	273,61	451,489	0,469	0,894
17 - Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	273,25	451,329	0,569	0,893
18 - Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	273,18	454,320	0,510	0,894
19 - Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	273,12	452,416	0,617	0,893
20 - Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	273,32	454,469	0,520	0,894
21 - Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	273,15	456,017	0,552	0,894
22 - Buscar soluções criativas e inovadoras.	273,21	452,151	0,635	0,893
23 - Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	272,74	461,524	0,496	0,895

Continuação da Tabela 9:

	Mensuração das escalas de itens deletados	Varição das Escalas se itens Deletados	Itens Corretos-Total Correlação	Alfa de Cronbach se itens Deletados
24 - Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	273,24	457,325	0,372	0,895
25 - Orientar alunos sobre as normas de publicação em trabalhos científicos.	273,65	453,885	0,425	0,894
26 - Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	273,02	458,742	0,518	0,894
27 - Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	273,12	457,697	0,494	0,894
28 - Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	273,16	453,231	0,577	0,893
29 - Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	273,50	451,643	0,546	0,893
30 - Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	273,42	453,589	0,539	0,894
31 - Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	273,33	453,440	0,570	0,894
32 - Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	273,47	450,313	0,616	0,893
33 - Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	272,83	460,861	0,431	0,895
34 - Gostar do que faz.	272,77	460,992	0,425	0,895
35 - Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	272,78	461,015	0,464	0,895
36 - Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	272,90	461,341	0,376	0,895
37 - Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	273,30	458,931	0,329	0,896
38 - Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	273,16	461,434	0,277	0,896
39 - De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim.	273,60	467,258	0,114	0,898
40 - No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista.	274,26	466,036	0,138	0,897
41 - Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	273,28	461,672	0,276	0,896
42 - Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do stricto sensu.	274,39	469,739	0,033	0,899
43 - Sou responsável pela minha própria carreira.	273,33	460,690	0,308	0,896
44 - Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	273,40	461,366	0,314	0,896
45 - No que diz respeito à minha carreira, sou "mais eu" como profissional.	274,04	457,663	0,320	0,896
46 - Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.	273,59	462,150	0,237	0,896
47 - Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	274,51	463,908	0,151	0,898

Conclusão da Tabela 9:

	Mensuração das escalas de itens deletados	Varição das Escalas se itens Deletados	Itens Corretos-Total Correlação	Alfa de Cronbach se itens Deletados
48 - É importante para mim a forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.	274,78	462,140	0,217	0,897
49 - Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.	274,16	472,825	-0,032	0,900
50 - Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.	273,44	461,624	0,251	0,896
51 - É mais importante para mim a maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.	273,50	465,768	0,143	0,897
52 - Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa.	274,16	467,090	0,128	0,897
53 - Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	273,44	458,967	0,353	0,895
54 - Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	273,72	455,109	0,392	0,895
55 - Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	273,72	460,984	0,255	0,896
56 - Considero-me preparado para outras carreiras.	274,01	463,508	0,205	0,897
57 - Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	274,10	460,904	0,236	0,897
58 - Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	273,71	461,553	0,263	0,896
59 - Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	273,68	457,000	0,386	0,895
60 - Meu dilema de carreira em busca da valorização profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa.	275,43	461,919	0,169	0,898
61 - Tenho buscado oportunidades de trabalhar com pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição.	274,55	460,578	0,208	0,897
62 - Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	273,28	463,047	0,269	0,896
63 - Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional.	273,88	465,531	0,112	0,898
64 - Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição.	274,18	465,148	0,165	0,897
65 - Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa.	273,31	463,325	0,241	0,896
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	273,37	463,251	0,193	0,897
67 - Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição.	273,89	465,848	0,108	0,898
68 - Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos.	273,34	467,008	0,104	0,898
69 - Procuro adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade.	275,02	469,195	0,036	0,899
70 - Considero a remuneração como limitação para a carreira acadêmica.	274,05	475,529	-0,085	0,901
71 - O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição.	273,72	466,593	0,080	0,899

Fonte: Extraídos do SPSS referentes aos dados do Questionário

ANEXO B

TABELA 10 Antimagem e MSA por variável:

Matriz Antimagem	
1 - Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	0,729
2 - Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	0,758
3 - Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	0,778
4 - Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	0,773
5 - Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	0,716
6 - Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	0,710
7 - Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	0,802
8 - Participar do cotidiano da instituição - reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	0,709
9 - Estimular a participação de estudantes em eventos científicos - congressos, seminários, workshops, etc.	0,786
10 - Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	0,798
11 - Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	0,819
12 - Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	0,816
13 - Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	0,757
14 - Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	0,718
15 - Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	0,815
16 - Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.	0,786
17 - Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	0,842
18 - Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	0,736
19 - Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	0,850
20 - Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	0,802
21 - Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	0,870
22 - Buscar soluções criativas e inovadoras.	0,843
23 - Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	0,708
24 - Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	0,787
25 - Orientar alunos sobre as normas de publicação em trabalhos científicos.	0,495
26 - Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	0,691
27 - Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	0,749
28 - Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	0,878
29 - Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	0,790
30 - Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	0,735
31 - Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	0,799

Continuação da Tabela 10:

Matriz Antimagem	
32 – Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	0,872
33 - Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	0,733
34 - Gostar do que faz.	0,697
35 - Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	0,753
36 - Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	0,618
37 - Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	0,596
38 - Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	0,581
39 - De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim.	0,486
40 - No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista.	0,404
41 - Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	0,610
42 - Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do stricto sensu.	0,280
43 - Sou responsável pela minha própria carreira.	0,614
44 - Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	0,629
45 - No que diz respeito à minha carreira, sou 5 "mais eu" como profissional.	0,605
46 - Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.	0,375
47 - Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	0,519
48 - É 5 importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.	0,415
49 - Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.	0,469
50 - Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.	0,547
51 - É mais importante para mim a maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.	0,396
52 - Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa.	0,466
53 - Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	0,657
54 - Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	0,664
55 - Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	0,511
56 - Considero-me preparado para outras carreiras.	0,424
57 - Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	0,555
58 - Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	0,634
59 - Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	0,640
60 - Meu dilema de carreira em busca da valorização profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa.	0,419
61 - Tenho buscado oportunidades de trabalhar com pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição.	0,479
62 - Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	0,595
63 - Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional.	0,349
64 - Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição.	0,440
65 - Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa.	0,364
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	0,641

Conclusão da Tabela 10:

Matriz Antimagem	
67 - Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição.	0,376
68 - Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos.	0,385
69 - Procuro adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade.	0,204
70 - Considero a remuneração como limitação para a carreira acadêmica.	0,330
71 - O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição.	0,335

ANEXO C

TABELA 11 Antimagem e MSA após extração das variáveis:

Matriz Antimagem	
1 - Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	0,820
2 - Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	0,872
3 - Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	0,884
4 - Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	0,842
5 - Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	0,773
6 - Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	0,737
7 - Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	0,861
8 - Participar do cotidiano da instituição - reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	0,810
9 - Estimular a participação de estudantes em eventos científicos - congressos, seminários, workshops, etc.	0,804
10 - Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	0,851
11 - Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	0,846
12 - Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	0,881
13 - Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	0,844
14 - Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	0,737
15 - Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	0,818
16 - Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.	0,901
17 - Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	0,865
18 - Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	0,851
19 - Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	0,923
20 - Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	0,875
21 - Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	0,892
22 - Buscar soluções criativas e inovadoras.	0,914
23 - Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	0,875
24 - Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	0,756
26 - Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	0,814
27 - Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	0,835
28 - Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	0,883
29 - Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	0,911
30 - Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	0,823
31 - Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	0,838
32 - Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	0,900
33 - Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	0,830

Conclusão da Tabela 11:

Matriz Antimagem	
34 - Gostar do que faz.	0,805
35 - Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	0,780
36 - Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	0,785
37 - Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	0,594
38 - Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	0,687
41 - Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	0,667
43 - Sou responsável pela minha própria carreira.	0,656
44 - Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	0,714
45 - No que diz respeito à minha carreira, sou 5 "mais eu" como profissional.	0,698
47 - Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	0,534
50 - Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.	0,547
53 - Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	0,760
54 - Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	0,741
55 - Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	0,634
57 - Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	0,698
58 - Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	0,681
59 - Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	0,726
62 - Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	0,767
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	0,647

Fonte: Extraído do SPSS – Questionário

ANEXO D

TABELA 12 Método Comunalidades:

	Início	Extração
1 - Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	1,000	0,744
2 - Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	1,000	0,604
3 - Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	1,000	0,706
4 - Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	1,000	0,726
5 - Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	1,000	0,730
6 - Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	1,000	0,739
7 - Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	1,000	0,739
8 - Participar do cotidiano da instituição - reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	1,000	0,741
9 - Estimular a participação de estudantes em eventos científicos - congressos, seminários, workshops, etc.	1,000	0,792
10 - Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	1,000	0,697
11 - Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	1,000	0,774
12 - Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	1,000	0,678
13 - Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	1,000	0,754
14 - Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	1,000	0,773
15 - Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	1,000	0,706
16 - Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.	1,000	0,741
17 - Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	1,000	0,643
18 - Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	1,000	0,677
19 - Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	1,000	0,741
20 - Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	1,000	0,733
21 - Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	1,000	0,727
22 - Buscar soluções criativas e inovadoras.	1,000	0,738
23 - Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	1,000	0,669
24 - Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	1,000	0,665
25 - Orientar alunos sobre as normas de publicação em trabalhos científicos.	1,000	0,748
26 - Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	1,000	0,679
27 - Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	1,000	0,681
28 - Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	1,000	0,764
29 - Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	1,000	0,722
30 - Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	1,000	0,810
31 - Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	1,000	0,825
32 - Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	1,000	0,698
33 - Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	1,000	0,780

Conclusão da Tabela 12:

	Início	Extração
34 - Gostar do que faz.	1,000	0,649
35 - Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	1,000	0,815
36 - Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	1,000	0,724
37 - Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	1,000	0,647
38 - Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	1,000	0,774
39 - De um modo geral, tenho uma carreira bastante independente e dirigida exclusivamente por mim.	1,000	0,743
40 - No meu envolvimento com a docência tendo a ser mais especialista do que generalista.	1,000	0,763
41 - Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	1,000	0,673
42 - Tenho mais interesse em estar com os alunos em sala de aula ou em atividades de orientação do que nas demais atividades do stricto sensu.	1,000	0,772
43 - Sou responsável pela minha própria carreira.	1,000	0,809
44 - Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	1,000	0,761
45 - No que diz respeito à minha carreira, sou 5 "mais eu" como profissional.	1,000	0,737
46 - Tenho muita confiança como profissional no meu ambiente de trabalho.	1,000	0,773
47 - Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	1,000	0,773
48 - É 5 importante para mim à forma com que as pessoas avaliam as escolhas que faço em minha carreira.	1,000	0,738
49 - Pretendo reduzir a carga de trabalho para melhorar minha qualidade de vida.	1,000	0,691
50 - Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.	1,000	0,659
51 - É mais importante para mim a maneira como me sinto do que como as pessoas pensam em relação ao meu sucesso na carreira.	1,000	0,720
52 - Em minha carreira, o que eu acho certo é mais importante do que o que minha instituição pensa.	1,000	0,719
53 - Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	1,000	0,770
54 - Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	1,000	0,830
55 - Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	1,000	0,723
56 - Considero-me preparado para outras carreiras.	1,000	0,727
57 - Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	1,000	0,707
58 - Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	1,000	0,867
59 - Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	1,000	0,818
60 - Meu dilema de carreira em busca da valorização profissional consiste em atuar na universidade privada ou na pública e/ou vice-versa.	1,000	0,798
61 - Tenho buscado oportunidades de trabalhar com pesquisa que me permitam trabalhar fora da instituição.	1,000	0,661
62 - Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	1,000	0,696
63 - Estou repensando minha carreira em busca de maior equilíbrio entre vida pessoal e vida profissional.	1,000	0,665
64 - Gosto da previsibilidade proveniente do trabalho contínuo para uma mesma instituição.	1,000	0,808
65 - Gosto de dividir o meu tempo entre atividades acadêmicas (ensino e orientação) e de pesquisa.	1,000	0,735
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	1,000	0,756
67 - Prefiro permanecer em uma instituição com a qual eu seja familiarizado do que procurar outra instituição.	1,000	0,781
68 - Valorizo a flexibilidade de trabalhar em casa, na faculdade e até mesmo em aeroportos.	1,000	0,697
69 - Procuo adaptar-me quando a instituição exige minha remoção para outra cidade.	1,000	0,722
70 - Considero a remuneração como limitação para a carreira acadêmica.	1,000	0,668
71 - O meu ideal de carreira seria trabalhar apenas para uma única instituição.	1,000	0,660

Fonte:Extraído SPSS – Questionário

ANEXO E

TABELA 13 Método de Comunalidades, após extração de variáveis:

	Início	Extração
1 - Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	1,000	0,678
2 - Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	1,000	0,570
3 - Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	1,000	0,656
4 - Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	1,000	0,714
5 - Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	1,000	0,751
6 - Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	1,000	0,623
7 - Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	1,000	0,677
8 - Participar do cotidiano da instituição - reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	1,000	0,643
9 - Estimular a participação de estudantes em eventos científicos - congressos, seminários, workshops, etc.	1,000	0,703
10 - Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	1,000	0,694
11 - Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	1,000	0,693
12 - Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	1,000	0,657
13 - Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	1,000	0,713
14 - Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	1,000	0,762
15 - Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	1,000	0,655
16 - Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.	1,000	0,721
17 - Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	1,000	0,671
18 - Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	1,000	0,656
19 - Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	1,000	0,698
20 - Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	1,000	0,685
21 - Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	1,000	0,710
22 - Buscar soluções criativas e inovadoras.	1,000	0,691
23 - Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	1,000	0,614
24 - Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	1,000	0,581
26 - Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	1,000	0,678
27 - Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	1,000	0,680
28 - Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	1,000	0,742
29 - Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	1,000	0,741
30 - Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	1,000	0,797
31 - Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	1,000	0,773
32 - Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	1,000	0,660
33 - Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	1,000	0,730
34 - Gostar do que faz.	1,000	0,527

Conclusão da Tabela 13:

	Início	Extração
35 - Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	1,000	0,760
36 - Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	1,000	0,634
37 - Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	1,000	0,585
38 - Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	1,000	0,694
41 - Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	1,000	0,692
43 - Sou responsável pela minha própria carreira.	1,000	0,793
44 - Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	1,000	0,701
45 - No que diz respeito à minha carreira, sou 5 "mais eu" como profissional.	1,000	0,734
47 - Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	1,000	0,686
50 - Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.	1,000	0,680
53 - Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	1,000	0,696
54 - Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	1,000	0,813
55 - Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	1,000	0,677
57 - Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	1,000	0,642
58 - Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	1,000	0,821
59 - Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	1,000	0,780
62 - Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	1,000	0,639
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	1,000	0,683

ExtractionMethod: Principal ComponentAnalysis.

Fonte:Extraído do SPSS- Questionário

ANEXO F

TABELA 14 Método de Variância Total Explicada (Total Variance Explained) com 21 extrações:

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	13,438	18,927	18,927	13,438	18,927	18,927
2	4,561	6,424	25,351	4,561	6,424	25,351
3	3,944	5,555	30,906	3,944	5,555	30,906
4	2,694	3,795	34,701	2,694	3,795	34,701
5	2,577	3,629	38,330	2,577	3,629	38,330
6	2,503	3,525	41,855	2,503	3,525	41,855
7	2,176	3,065	44,921	2,176	3,065	44,921
8	1,995	2,810	47,731	1,995	2,810	47,731
9	1,946	2,741	50,472	1,946	2,741	50,472
10	1,842	2,595	53,067	1,842	2,595	53,067
11	1,665	2,346	55,412	1,665	2,346	55,412
12	1,587	2,235	57,647	1,587	2,235	57,647
13	1,448	2,040	59,687	1,448	2,040	59,687
14	1,414	1,991	61,678	1,414	1,991	61,678
15	1,391	1,959	63,637	1,391	1,959	63,637
16	1,299	1,829	65,467	1,299	1,829	65,467
17	1,248	1,758	67,225	1,248	1,758	67,225
18	1,128	1,589	68,814	1,128	1,589	68,814
19	1,068	1,504	70,318	1,068	1,504	70,318
20	1,039	1,464	71,781	1,039	1,464	71,781
21	1,003	1,413	73,194	1,003	1,413	73,194
22	0,952	1,341	74,536			
23	0,939	1,322	75,858			
24	0,892	1,256	77,114			
25	0,843	1,188	78,302			
26	0,824	1,161	79,463			
27	0,799	1,125	80,588			
28	0,769	1,084	81,671			
29	0,710	1,000	82,671			
30	0,679	0,956	83,627			
31	0,671	0,945	84,572			
32	0,649	0,915	85,487			
33	0,588	0,828	86,315			
34	0,560	0,789	87,104			
35	0,554	0,780	87,884			
36	0,545	0,768	88,652			
37	0,518	0,729	89,381			
38	0,496	0,699	90,079			
39	0,460	0,648	90,727			
40	0,433	0,611	91,337			
41	0,420	0,591	91,929			
42	0,411	0,578	92,507			
43	0,380	0,535	93,042			

Conclusão da Tabela 14:

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
44	0,362	0,510	93,552			
45	0,335	0,472	94,024			
46	0,314	0,442	94,466			
47	0,298	0,420	94,885			
48	0,281	0,396	95,281			
49	0,277	0,391	95,672			
50	0,266	0,375	96,047			
51	0,247	0,348	96,395			
52	0,241	0,340	96,735			
53	0,221	0,312	97,046			
54	0,206	0,290	97,337			
55	0,190	0,267	97,604			
56	0,179	0,252	97,856			
57	0,173	0,244	98,099			
58	0,158	0,223	98,322			
59	0,153	0,216	98,538			
60	0,145	0,205	98,742			
61	0,120	0,168	98,911			
62	0,113	0,159	99,070			
63	0,104	0,146	99,216			
64	0,099	0,139	99,355			
65	0,089	0,126	99,481			
66	0,079	0,111	99,591			
67	0,074	0,104	99,696			
68	0,067	0,095	99,790			
69	0,058	0,081	99,871			
70	0,049	0,070	99,941			
71	0,042	0,059	100,000			

ANEXO G

TABELA 15 Método de Variância Total Explicada (Total Variance Explained) após 13 extrações:

Compo - nente	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	12,971	25,434	25,434	12,971	25,434	25,434	6,521	12,786	12,786
2	3,677	7,210	32,643	3,677	7,210	32,643	3,527	6,915	19,702
3	3,330	6,529	39,173	3,330	6,529	39,173	3,318	6,505	26,207
4	2,171	4,256	43,429	2,171	4,256	43,429	3,079	6,037	32,244
5	2,065	4,048	47,478	2,065	4,048	47,478	2,927	5,740	37,984
6	1,766	3,463	50,941	1,766	3,463	50,941	2,458	4,820	42,804
7	1,579	3,096	54,037	1,579	3,096	54,037	2,432	4,769	47,573
8	1,454	2,851	56,888	1,454	2,851	56,888	2,028	3,977	51,550
9	1,402	2,748	59,637	1,402	2,748	59,637	1,915	3,755	55,305
10	1,292	2,534	62,171	1,292	2,534	62,171	1,773	3,477	58,782
11	1,170	2,294	64,464	1,170	2,294	64,464	1,771	3,472	62,255
12	1,147	2,249	66,714	1,147	2,249	66,714	1,703	3,338	65,593
13	1,023	2,006	68,719	1,023	2,006	68,719	1,594	3,126	68,719
14	,981	1,924	70,644						
15	,951	1,865	72,509						
16	,915	1,793	74,302						
17	,844	1,655	75,957						
18	,808	1,583	77,540						
19	,770	1,509	79,050						
20	,715	1,402	80,451						
21	,663	1,299	81,751						
22	,642	1,258	83,009						
23	,586	1,149	84,159						
24	,561	1,099	85,258						
25	,542	1,064	86,321						
26	,522	1,024	87,345						
27	,489	,958	88,304						
28	,470	,921	89,224						
29	,452	,886	90,110						
30	,412	,808	90,918						
31	,388	,761	91,679						
32	,371	,728	92,407						
33	,345	,676	93,083						
34	,320	,627	93,710						
35	,311	,609	94,319						
36	,281	,551	94,870						
37	,256	,503	95,373						
38	,249	,489	95,862						
39	,236	,463	96,325						
40	,222	,436	96,761						
41	,221	,434	97,194						
42	,200	,393	97,587						

Conclusão da Tabela 15:

Compo - nente	InitialEigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% ofVariance	Cumulative %	Total	% ofVariance	Cumulative %	Total	% ofVariance	Cumulative %
43	,197	,386	97,973						
44	,186	,365	98,338						
45	,166	,326	98,664						
46	,152	,297	98,961						
47	,128	,250	99,211						
48	,119	,233	99,444						
49	,116	,228	99,673						
50	,089	,174	99,846						
51	,078	,154	100,000						

ANEXO H

TABELA 16 Método da Matriz Componente (Component Matrix):

	Component												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 - Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	0,594	-0,164	-0,016	0,399	0,108	0,107	-0,184	-0,186	-0,105	0,112	-0,019	-0,132	-0,081
2 - Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	0,492	-0,321	0,077	-0,245	0,282	0,182	-0,004	-0,119	-0,019	0,104	0,122	-0,014	0,077
3 - Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	0,593	-0,038	0,238	-0,306	0,119	-0,091	0,099	0,127	-0,269	-0,087	-0,046	-0,093	0,118
4 - Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	0,588	-0,131	0,136	-0,268	0,069	0,098	0,288	0,178	0,053	-0,112	0,094	-0,082	0,319
5 - Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	0,424	-0,053	0,424	0,397	-0,035	0,180	0,125	-0,037	-0,190	-0,201	-0,061	-0,305	0,083
6 - Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	0,483	-0,153	0,295	-0,009	-0,084	0,205	-0,263	0,270	-0,018	-0,018	0,149	-0,241	0,084
7 - Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	0,634	-0,257	-0,095	-0,019	-0,053	-0,149	-0,249	0,208	0,141	0,083	0,121	-0,098	-0,137
8 - Participar do cotidiano da instituição - reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	0,504	-0,042	0,053	0,108	-0,399	-0,026	-0,102	-0,017	0,305	0,228	-0,141	-0,009	0,193
9 - Estimular a participação de estudantes em eventos científicos - congressos, seminários, workshops, etc.	0,486	-0,301	-0,031	0,033	-0,254	-0,225	-0,028	0,191	-0,161	0,386	0,132	0,079	0,153
10 - Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	0,577	0,175	-0,186	0,006	-0,161	-0,399	-0,019	0,248	-0,058	0,040	-0,077	0,027	0,192
11 - Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	0,608	-0,274	-0,028	-0,176	0,121	0,119	0,140	0,104	0,275	-0,012	0,274	0,075	-0,025
12 - Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	0,724	-0,220	0,017	0,035	0,176	0,027	0,162	0,047	-0,088	-0,038	-0,091	0,052	-0,055
13 - Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	0,693	-0,304	-0,156	0,000	0,168	-0,090	0,006	0,037	0,131	-0,223	0,072	-0,045	-0,065
14 - Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	0,433	0,155	-0,214	0,230	-0,424	0,281	0,242	-0,182	-0,157	-0,069	0,232	0,134	0,005
15 - Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	0,554	-0,158	-0,033	0,236	-0,212	-0,080	-0,013	-0,198	-0,083	-0,360	0,083	0,171	-0,043
16 - Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.	0,587	-0,254	-0,309	0,122	0,068	-0,246	-0,092	0,194	0,242	-0,164	0,010	-0,007	-0,063
17 - Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	0,673	-0,189	-0,002	0,007	-0,015	-0,114	-0,010	-0,029	0,035	-0,254	-0,226	-0,071	-0,215

Continuação da Tabela 16:

18 - Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	0,588	0,257	-0,258	-0,113	-0,060	-0,076	0,165	0,136	-0,261	0,097	0,105	0,047	-0,133
19 - Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	0,706	-0,142	-0,083	-0,052	-0,090	-0,257	0,078	0,162	0,091	-0,098	-0,117	0,054	-0,171
20 - Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	0,653	-0,058	-0,278	0,062	-0,246	-0,161	0,221	-0,105	0,020	-0,010	-0,007	-0,073	-0,146
21 - Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	0,653	-0,035	-0,165	0,265	-0,148	-0,137	0,161	-0,186	-0,119	0,175	-0,056	-0,152	-0,115
22 - Buscar soluções criativas e inovadoras.	0,729	-0,019	-0,016	-0,219	-0,092	-0,110	0,056	0,047	-0,182	-0,075	0,068	-0,172	-0,111
23 - Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	0,577	0,157	0,153	0,065	-0,139	0,101	0,403	0,011	-0,125	0,084	-0,078	-0,086	0,044
24 - Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	0,367	0,130	0,051	-0,088	-0,038	0,238	-0,372	0,138	-0,123	-0,173	-0,035	-0,253	0,304
26 - Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	0,569	0,058	0,202	-0,244	-0,031	0,298	0,039	0,146	0,049	0,115	-0,339	0,073	0,045
27 - Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	0,569	0,001	0,152	-0,272	-0,150	0,308	-0,136	0,208	0,092	0,006	-0,197	0,015	-0,179
28 - Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	0,642	0,119	-0,016	-0,151	-0,118	0,252	-0,101	-0,296	-0,223	-0,014	0,010	0,193	0,172
29 - Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	0,614	0,203	-0,129	-0,129	-0,184	0,019	-0,132	-0,313	0,203	0,167	-0,180	0,194	0,016
30 - Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	0,594	0,304	-0,091	-0,308	-0,129	0,062	-0,432	-0,155	0,073	0,097	0,021	0,022	-0,037
31 - Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	0,687	0,111	-0,191	-0,084	-0,022	0,140	-0,284	-0,336	-0,017	-0,062	0,108	-0,092	0,082
32 - Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	0,715	0,010	-0,097	0,012	0,055	-0,004	-0,131	-0,261	0,153	-0,116	-0,008	0,121	0,011
33 - Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	0,503	-0,325	0,051	0,178	0,333	0,004	0,078	-0,144	0,054	0,364	-0,193	0,074	0,148
34 - Gostar do que faz.	0,443	-0,026	0,113	0,039	0,284	0,060	0,108	0,210	-0,247	0,169	-0,082	0,280	0,033
35 - Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	0,530	-0,252	0,024	0,167	0,548	-0,077	-0,173	-0,040	-0,066	0,165	-0,029	0,093	-0,093
36 - Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	0,395	-0,092	0,134	0,457	0,289	0,073	0,173	-0,143	0,051	-0,150	-0,197	0,008	0,199
37 - Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	0,040	0,039	-0,005	0,126	0,241	0,142	0,023	0,055	0,142	0,675	0,008	-0,044	-0,084
38 - Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	0,183	0,253	0,583	0,169	0,164	-0,238	-0,247	-0,142	-0,058	0,046	0,136	-0,123	-0,155
41 - Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	0,252	0,106	0,400	-0,312	0,096	-0,250	0,231	-0,305	0,092	0,002	0,310	0,125	0,147
43 - Sou responsável pela minha própria carreira.	0,241	0,301	0,656	0,016	-0,139	-0,214	-0,064	0,012	-0,167	0,163	0,284	0,033	-0,093

Conclusão da Tabela 16:

44 - Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	0,252	0,220	0,630	0,240	-0,224	-0,227	-0,043	0,037	0,076	0,078	0,023	-0,112	-0,068
45 - No que diz respeito à minha carreira, sou 5 "mais eu" como profissional.	0,207	0,233	0,606	0,039	-0,063	-0,026	-0,057	0,221	0,140	-0,169	-0,185	0,358	-0,018
47 - Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	0,096	0,164	0,136	0,569	-0,217	0,241	-0,042	0,214	0,264	-0,184	0,117	0,172	0,092
50 - Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.	0,217	0,151	0,379	-0,160	0,002	-0,024	0,334	-0,145	0,541	0,075	0,073	-0,061	0,019
53 - Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	0,350	0,336	-0,323	-0,006	0,080	-0,214	-0,066	0,151	-0,129	-0,287	0,162	0,326	0,213
54 - Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	0,375	0,636	-0,341	0,046	0,214	0,057	0,107	0,073	0,144	0,010	0,094	-0,224	0,069
55 - Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	0,280	0,309	-0,091	-0,057	-0,129	0,482	0,208	0,136	-0,042	0,122	0,026	0,027	-0,403
57 - Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	0,184	0,589	-0,114	0,302	0,112	-0,070	-0,106	0,137	-0,083	0,181	-0,124	0,230	0,041
58 - Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	0,183	0,728	-0,283	0,134	0,296	0,019	0,071	0,065	0,131	0,088	0,064	-0,164	0,075
59 - Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	0,347	0,678	-0,192	-0,017	0,271	-0,119	0,033	0,044	0,106	-0,006	-0,084	-0,231	-0,028
62 - Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	0,224	0,353	0,329	-0,177	0,375	0,060	-0,043	-0,106	-0,092	-0,256	-0,029	0,152	-0,264
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	0,233	-0,211	-0,068	0,284	0,237	0,337	-0,086	0,202	0,116	0,163	0,461	0,137	-0,101

Método Extração: Análise dos Componentes Principais.

a.13 componentes extraídos

Fonte: Dados dos Questionários

ANEXO I

TABELA 17 Classificação das Variáveis em cada um dos Fatores:

	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 - Manter um canal aberto de comunicação entre pares docentes, alunos e coordenações.	0,59	-0,16	-0,02	0,399	0,108	0,107	-0,11	0,112	-0,02
2 - Ser capaz de expressar opiniões e informações de modo claro e objetivo.	0,49	-0,32	0,077	-0,25	0,282	0,182	-0,02	0,104	0,122
3 - Ser capaz de realizar pesquisas inovadoras.	0,59	-0,04	0,238	-0,31	0,119	-0,09	-0,27	-0,09	-0,05
4 - Ser capaz de produzir conhecimentos relevantes para a área de conhecimento.	0,59	-0,13	0,136	-0,27	0,069	0,098	0,053	-0,11	0,094
5 - Ser capaz de publicar artigos em revistas científicas valorizadas pela comunidade acadêmica (Qualis).	0,42	-0,05	0,424	0,397	-0,04	0,18	-0,19	-0,2	-0,06
6 - Ser capaz de publicar textos científicos e livros avaliados por pares.	0,48	-0,15	0,295	-0,01	-0,08	0,205	-0,02	-0,02	0,149
7 - Ser capaz de publicar resultados de pesquisa em linguagem acessível à sociedade.	0,63	-0,26	-0,1	-0,02	-0,05	-0,15	0,141	0,083	0,121
8 - Participar do cotidiano da instituição - reuniões, seminários, colegiados, congressos, etc.	0,5	-0,04	0,053	0,108	-0,4	-0,03	0,305	0,228	-0,14
9 - Estimular a participação de estudantes em eventos científicos - congressos, seminários, workshops, etc.	0,49	-0,3	-0,03	0,033	-0,25	-0,23	-0,16	0,386	0,132
10 - Enfatizar o domínio de conteúdos gerais, multidisciplinares na pós-graduação stricto sensu, realizando pesquisa e elaborando artigos com colegas de diferentes áreas.	0,58	0,175	-0,19	0,006	-0,16	-0,4	-0,06	0,04	-0,08
11 - Considerar a reflexão como um dos fatores que possibilitam o desenvolvimento do senso crítico como professor.	0,61	-0,27	-0,03	-0,18	0,121	0,119	0,275	-0,01	0,274
12 - Buscar o aperfeiçoamento contínuo da qualidade dos trabalhos sob minha responsabilidade.	0,72	-0,22	0,017	0,035	0,176	0,027	-0,09	-0,04	-0,09
13 - Destacar o compromisso de promover aprendizagens que contribuam para o desenvolvimento da formação integral do aluno.	0,69	-0,3	-0,16	0	0,168	-0,09	0,131	-0,22	0,072
14 - Adaptar-se às novas situações e/ou pressões de trabalho.	0,43	0,155	-0,21	0,23	-0,42	0,281	-0,16	-0,07	0,232
15 - Ser capaz de promover esforços de negociação para obtenção de resultados satisfatórios.	0,55	-0,16	-0,03	0,236	-0,21	-0,08	-0,08	-0,36	0,083
16 - Considerar novas estratégias metodológicas que envolvam a inclusão de alunos portadores de deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.	0,59	-0,25	-0,31	0,122	0,068	-0,25	0,242	-0,16	0,01
17 - Ser capaz de transformar o aluno em profissional competente, pelo conhecimento que detém e doa.	0,67	-0,19	-0	0,007	-0,02	-0,11	0,035	-0,25	-0,23
18 - Ter capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares.	0,59	0,257	-0,26	-0,11	-0,06	-0,08	-0,26	0,097	0,105

Continuação da Tabela 17:

19 - Ser capaz de ouvir e ajudar o aluno no entendimento dos problemas, pelo exemplo de dedicação ao que faz.	0,71	-0,14	-0,08	-0,05	-0,09	-0,26	0,091	-0,1	-0,12
20 - Ter capacidade para desenvolver boas relações sociais.	0,65	-0,06	-0,28	0,062	-0,25	-0,16	0,02	-0,01	-0,01
21 - Ter maturidade para lidar/resolver questões envolvendo relacionamento com colegas, alunos e funcionários da instituição.	0,65	-0,04	-0,17	0,265	-0,15	-0,14	-0,12	0,175	-0,06
22 - Buscar soluções criativas e inovadoras.	0,73	-0,02	-0,02	-0,22	-0,09	-0,11	-0,18	-0,08	0,068
23 - Orientar alunos sobre conteúdos de dissertações e teses.	0,58	0,157	0,153	0,065	-0,14	0,101	-0,13	0,084	-0,08
24 - Elaborar e implementar projetos de pesquisa em organizações.	0,37	0,13	0,051	-0,09	-0,04	0,238	-0,12	-0,17	-0,04
26 - Analisar problemas identificando as variáveis que o compõem.	0,57	0,058	0,202	-0,24	-0,03	0,298	0,049	0,115	-0,34
27 - Ser capaz de desenvolver soluções com base nos problemas identificados.	0,57	0,001	0,152	-0,27	-0,15	0,308	0,092	0,006	-0,2
28 - Pensar estrategicamente em relação às oportunidades e aos resultados do trabalho que executa em sua instituição.	0,64	0,119	-0,02	-0,15	-0,12	0,252	-0,22	-0,01	0,01
29 - Elaborar e propor melhorias nos processos de trabalho da instituição a qual pertence.	0,61	0,203	-0,13	-0,13	-0,18	0,019	0,203	0,167	-0,18
30 - Transferir e aplicar conhecimentos técnicos para resolver problemas em situação de trabalho.	0,59	0,304	-0,09	-0,31	-0,13	0,062	0,073	0,097	0,021
31 - Tomar decisões a partir da identificação e da análise dos vários aspectos envolvidos nas situações de trabalho.	0,69	0,111	-0,19	-0,08	-0,02	0,14	-0,02	-0,06	0,108
32 - Antecipar-se aos problemas ou oportunidades, contribuindo com ideias e soluções, sugerindo ações sem necessidade de que seja solicitado.	0,72	0,01	-0,1	0,012	0,055	-0	0,153	-0,12	-0,01
33 - Demonstrar respeito por todos: colegas de trabalho, alunos e funcionários.	0,5	-0,33	0,051	0,178	0,333	0,004	0,054	0,364	-0,19
34 - Gostar do que faz.	0,44	-0,03	0,113	0,039	0,284	0,06	-0,25	0,169	-0,08
53 - Busco a interdisciplinaridade como critério para o meu aprendizado profissional.	0,35	0,336	-0,32	-0,01	0,08	-0,21	-0,13	-0,29	0,162
54 - Gosto de trabalhar em projetos com colegas de diferentes instituições.	0,38	0,636	-0,34	0,046	0,214	0,057	0,144	0,01	0,094
57 - Gosto de tarefas em meu trabalho que requeiram que eu trabalhe além do meu próprio departamento.	0,18	0,589	-0,11	0,302	0,112	-0,07	-0,08	0,181	-0,12
58 - Gosto de trabalhar com pessoas fora da minha instituição.	0,18	0,728	-0,28	0,134	0,296	0,019	0,131	0,088	0,064
59 - Gosto de trabalhos que requeiram que eu interaja com pessoas de várias instituições diferentes.	0,35	0,678	-0,19	-0,02	0,271	-0,12	0,106	-0,01	-0,08
62 - Sinto-me motivado quando enfrento experiências e situações novas.	0,22	0,353	0,329	-0,18	0,375	0,06	-0,09	-0,26	-0,03
38 - Sou responsável por meu sucesso ou fracasso em minha carreira.	0,18	0,253	0,583	0,169	0,164	-0,24	-0,06	0,046	0,136
41 - Um dos valores que mais prezo é a liberdade de escolher o rumo que eu devo dar a minha própria carreira.	0,25	0,106	0,4	-0,31	0,096	-0,25	0,092	0,002	0,31
43 - Sou responsável pela minha própria carreira.	0,24	0,301	0,656	0,016	-0,14	-0,21	-0,17	0,163	0,284

Conclusão da Tabela 17:

44 - Em última instância, dependo de mim mesmo para avançar em minha carreira.	0,25	0,22	0,63	0,24	-0,22	-0,23	0,076	0,078	0,023
45 - No que diz respeito à minha carreira, sou 5 "mais eu" como profissional.	0,21	0,233	0,606	0,039	-0,06	-0,03	0,14	-0,17	-0,19
36 - Respeitar integralmente as regras formais e práticas informais relacionadas a divulgação de trabalhos científicos.	0,4	-0,09	0,134	0,457	0,289	0,073	0,051	-0,15	-0,2
47 - Estou satisfeito(a) com as exigências da instituição quanto à produtividade dos programas de pós-graduação.	0,1	0,164	0,136	0,569	-0,22	0,241	0,264	-0,18	0,117
35 - Zelar pelos diversos recursos utilizados na pesquisa, de forma especial, pelos recursos financeiros públicos.	0,53	-0,25	0,024	0,167	0,548	-0,08	-0,07	0,165	-0,03
55 - Preocupo-me com a longevidade na minha carreira.	0,28	0,309	-0,09	-0,06	-0,13	0,482	-0,04	0,122	0,026
50 - Valorizo ter maior autonomia no programa stricto sensu.	0,22	0,151	0,379	-0,16	0,002	-0,02	0,541	0,075	0,073
37 - Quando oportunidades de desenvolvimento não me foram oferecidas por minha instituição, busquei-as por mim mesmo.	0,04	0,039	-0,01	0,126	0,241	0,142	0,142	0,675	0,008
66 - Valorizo continuar trabalhando na minha atual instituição.	0,23	-0,21	-0,07	0,284	0,237	0,337	0,116	0,163	0,461

Método Extração: Análise dos Componentes Principais.

a.13 componentes extraídos

Fonte: Dados dos Questionários

ANEXO J

TABELA 18 Correlação de Spearman's Construto Carreiras x Construto Competências:

Correlação de Spearman's	COMPETÊNCIAS FUNCIONAL		COMPETÊNCIAS PESSOAL OU COMPORTAMENTAL		COMPETÊNCIAS CONHECIMENTO/ COGNITIVO		COMPETÊNCIAS VALORES/ÉTICA		
	Correlação	p-valor	Correlação	p-valor	Correlação	p-valor	Correlação	p-valor	
CARREIRA PROTEANA	v37	0,173*	0,049	0,280**	0,001	0,190*	0,031	0,268**	0,002
	v38	0,137	0,123	0,007	0,939	0,126	0,155	0,187*	0,034
	v39	0,09	0,31	-0,066	0,455	-0,011	0,898	-0,064	0,469
	v40	0,127	0,152	0,121	0,173	0,12	0,174	0,161	0,069
	v41	0,225*	0,01	0,142	0,109	0,204*	0,02	0,162	0,067
	v42	0,06	0,5	-0,088	0,323	0,021	0,814	0,037	0,68
	v43	0,238**	0,007	0,056	0,528	0,176*	0,045	0,055	0,539
	v44	0,268**	0,002	0,113	0,202	0,204*	0,02	0,094	0,288
	v45	0,186*	0,035	0,054	0,543	0,201*	0,022	0,197*	0,025
	v46	0,179*	0,042	0,169	0,056	0,248**	0,005	0,255**	0,004
	v47	0,108	0,222	0,103	0,244	0,054	0,541	0,076	0,392
	v48	0,215*	0,014	0,235**	0,007	0,193*	0,028	0,049	0,58
	v49	-0,03	0,732	-0,08	0,367	-0,092	0,299	0,042	0,634
	v50	0,203*	0,021	0,086	0,334	0,194*	0,028	0,164	0,063
	v51	0,086	0,335	0,029	0,741	0,092	0,299	0,177*	0,045
	v52	0,007	0,934	-0,056	0,525	0,022	0,807	0,158	0,074
	v53	0,237**	0,007	0,412**	0,000	0,338**	0,000	0,127	0,153
v54	0,244**	0,005	0,285**	0,001	0,342**	0,000	0,163	0,066	
v55	0,208*	0,018	0,299**	0,001	0,343**	0,000	0,108	0,225	
CARREIRA SEM FRONTEIRAS	v56	0,031	0,73	0,104	0,242	0,183*	0,038	0,049	0,581
	v57	0,048	0,589	0,123	0,165	0,17	0,054	0,168	0,057
	v58	0,028	0,75	0,069	0,435	0,161	0,068	0,092	0,301
	v59	0,173	0,05	0,210*	0,017	0,285**	0,001	0,143	0,107
	v60	0,1	0,257	0,168	0,058	0,196*	0,026	0,11	0,216
	v61	0,076	0,392	0,145	0,101	0,175*	0,047	0,1	0,259
	v62	0,098	0,271	0,101	0,255	0,251**	0,004	0,15	0,091
	v63	0,017	0,846	0,121	0,171	0,005	0,957	0,029	0,745
	v64	0,104	0,24	0,126	0,154	0,075	0,397	0,159	0,072
	v65	0,144	0,104	0,135	0,126	0,12	0,177	0,221*	0,012
	v66	0,199*	0,024	0,111	0,209	0,147	0,096	0,247**	0,005
	v67	0,12	0,177	0,07	0,429	0,071	0,421	0,05	0,572
	v68	-0,023	0,797	0,013	0,887	0,063	0,477	0,073	0,414
	v69	-0,029	0,741	-0,043	0,631	0,009	0,915	-0,03	0,739
	v70	-0,058	0,512	-0,019	0,834	-0,061	0,49	-0,06	0,503
	v71	0,053	0,548	0,059	0,505	-0,046	0,602	0,198*	0,025

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

ANEXO K

TABELA 19 Correlação de Spearman's entre as Variáveis das Competências e as Variáveis das Carreiras:

Correlação de Spearman's		CARREIRA PROTEANA															
p-valor		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA FUNCIONAL	1	0,131	0,085	0,103	0,091	0,128	-0,051	0,109	0,222*	0,048	0,075	0,109	0,086	-0,016	0,055	0,01	-0,108
		0,138	0,341	0,245	0,306	0,149	0,563	0,22	0,011	0,589	0,397	0,22	0,334	0,858	0,534	0,914	0,222
	2	0,041	0,056	-0,017	0,139	0,156	0,097	0,031	-0,019	0,039	0,058	-0,126	0,002	-0,047	0,13	0,049	0
		0,643	0,53	0,85	0,115	0,078	0,273	0,729	0,831	0,662	0,516	0,156	0,981	0,593	0,143	0,577	0,999
	3	0,225*	0,151	0,180*	0,145	0,322**	0,057	0,286**	0,214*	0,239**	0,242**	-0,074	0,16	0,053	0,180*	0,199*	0,124
		0,01	0,087	0,041	0,101	0	0,519	0,001	0,015	0,006	0,006	0,407	0,071	0,549	0,041	0,023	0,161
	4	0,114	0,036	0,111	0,184*	0,276**	0,057	0,180*	0,149	0,180*	0,234**	0,013	0,096	-0,035	0,228**	0,279**	0,143
		0,199	0,684	0,212	0,036	0,002	0,523	0,042	0,093	0,042	0,008	0,886	0,28	0,694	0,009	0,001	0,106
	5	0,230**	0,217*	0,115	0,037	0,121	-0,04	0,272**	0,392**	0,254**	0,282**	0,221*	0,099	-0,037	0,166	0,091	0,006
		0,009	0,013	0,195	0,678	0,173	0,651	0,002	0	0,004	0,001	0,012	0,263	0,679	0,06	0,305	0,944
	6	0,218*	0,174*	0,1	0,099	0,136	0,025	0,232**	0,218*	0,209*	0,161	0,123	0,139	0,02	0,126	0,051	0,066
		0,013	0,048	0,26	0,265	0,125	0,776	0,008	0,013	0,017	0,068	0,166	0,116	0,822	0,155	0,565	0,457

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Proteana x Competência Funcional:

Correlação de Spearman's		CARREIRA PROTEANA															
p-valor		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA FUNCIONAL	7	0,018	0,1	0,027	0,101	0,094	0,068	0,142	0,190*	0,04	0,037	-0,004	0,158	-0,014	0,029	-0,062	-0,1
		0,837	0,261	0,763	0,256	0,288	0,441	0,11	0,031	0,654	0,676	0,96	0,073	0,878	0,747	0,485	0,258
	8	-0,012	0,067	-0,004	-0,053	0,102	0,075	0,154	0,229**	0,114	0,13	0,188*	0,249**	-0,053	0,138	0,082	0,014
		0,89	0,452	0,962	0,553	0,25	0,398	0,082	0,009	0,2	0,143	0,033	0,004	0,549	0,118	0,357	0,875
	9	0,07	-0,05	0,007	0,013	0,126	-0,038	0,154	0,08	0,047	0,073	0,014	0,132	0,008	0,041	0,054	0,097
		0,431	0,577	0,937	0,881	0,156	0,671	0,082	0,369	0,594	0,41	0,874	0,135	0,927	0,642	0,542	0,275
	10	0,187*	0,079	0,096	0,048	0,07	0,082	0,106	0,134	0,1	0,054	-0,037	0,183*	0,032	0,021	-0,039	-0,082
		0,034	0,375	0,281	0,589	0,43	0,355	0,233	0,129	0,258	0,544	0,679	0,038	0,715	0,817	0,658	0,357
	11	0,129	-0,016	0,063	0,209*	0,13	0,064	0,015	0,059	0,087	0,027	0,09	0,064	-0,095	0,236**	0,014	0,028
		0,145	0,86	0,477	0,018	0,142	0,468	0,864	0,504	0,329	0,758	0,312	0,471	0,285	0,007	0,875	0,75

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Sem Fronteiras x Competência Funcional:

Correlação de Spearman's		CARREIRA SEM FRONTEIRAS																		
		53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA FUNCIONAL	1	0,124	0,187*	0,194*	-0,019	0,197*	0,014	0,172	0,099	0,111	0,05	0	0,176*	0,154	0,274**	0,164	-0,021	-0,145	0,042	0,124
		0,163	0,034	0,027	0,833	0,025	0,872	0,052	0,265	0,211	0,572	0,996	0,046	0,082	0,002	0,063	0,817	0,101	0,635	0,162
	2	0,079	0,119	0,135	0,091	-0,115	-0,089	0,096	0,094	-0,056	0,073	0,058	0,143	0,047	0,247**	0,12	-0,116	-0,031	-0,023	0,123
		0,372	0,18	0,126	0,303	0,193	0,317	0,281	0,292	0,528	0,411	0,515	0,106	0,595	0,005	0,176	0,19	0,725	0,796	0,164
	3	0,159	0,119	0,17	0,109	0,016	0,09	0,139	0,053	0,037	0,259**	0,088	0,026	0,063	-0,03	-0,037	0,174*	0,003	0,099	0,001
		0,072	0,178	0,054	0,22	0,861	0,309	0,117	0,548	0,679	0,003	0,319	0,774	0,477	0,732	0,681	0,049	0,97	0,264	0,995
	4	0,142	0,283**	0,149	0,031	-0,064	0,148	0,156	-0,044	-0,009	0,146	0,038	0,019	0,215*	0,127	0,082	0,111	-0,024	-0,091	0,06
		0,108	0,001	0,091	0,728	0,47	0,095	0,078	0,617	0,923	0,098	0,671	0,827	0,014	0,151	0,353	0,21	0,787	0,305	0,5
	5	-0,009	0,102	0,179*	-0,052	0,023	-0,028	0,059	-0,076	0,119	0,185*	0,02	0,068	-0,02	0,064	-0,088	0,076	-0,073	0,057	-0,068
		0,921	0,252	0,043	0,56	0,8	0,756	0,504	0,394	0,181	0,036	0,824	0,445	0,822	0,468	0,32	0,392	0,408	0,519	0,445
	6	0,024	0,086	0,175*	0,069	0,014	-0,051	0,098	0,089	-0,024	0,109	0,005	0,203*	0,095	0,189*	0,045	-0,01	-0,003	0,006	0,022
		0,785	0,33	0,047	0,436	0,871	0,566	0,268	0,317	0,785	0,218	0,956	0,021	0,285	0,032	0,614	0,911	0,975	0,946	0,806

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Sem Fronteiras x Competência Funcional:

Correlação de Spearman's		CARREIRA SEM FRONTEIRAS																		
p-valor		53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA FUNCIONAL	7	0,17 0,054	0,115 0,194	0,093 0,294	0,066 0,458	0,013 0,888	-0,004 0,968	0,101 0,254	0,137 0,121	0,003 0,972	-0,027 0,758	0,097 0,274	-0,018 0,843	0,101 0,254	0,124 0,16	0,165 0,061	-0,022 0,8	-0,069 0,436	0,043 0,631	-0,003 0,971
	8	0,112 0,205	0,038 0,671	0,113 0,204	-0,055 0,533	0,049 0,581	-0,017 0,847	0,01 0,908	0,101 0,257	0,11 0,215	-0,036 0,682	-0,135 0,128	-0,052 0,556	0,104 0,24	0,104 0,239	0,061 0,494	0,041 0,641	0,028 0,753	-0,076 0,39	0,017 0,848
	9	0,162 0,067	-0,007 0,939	0,072 0,42	-0,113 0,2	0,037 0,679	-0,165 0,062	-0,026 0,767	0,086 0,334	-0,002 0,98	-0,135 0,127	0,014 0,877	0,169 0,056	0,148 0,094	0,156 0,078	0,126 0,153	-0,067 0,453	-0,15 0,09	-0,077 0,387	0,11 0,216
	10	0,428* 0	0,269** 0,002	0,049 0,578	0,096 0,278	0,224* 0,011	0,177* 0,044	0,242** 0,006	0,148 0,094	0,168 0,057	0,053 0,554	0,11 0,216	-0,008 0,93	0,123 0,164	0,02 0,82	0,034 0,705	-0,064 0,471	0,028 0,757	-0,113 0,203	-0,069 0,434
	11	0,218* 0,013	0,213* 0,015	0,193* 0,029	0,081 0,36	-0,005 0,956	-0,012 0,889	0,073 0,409	-0,048 0,59	-0,076 0,392	0,169 0,056	0,014 0,876	0,169 0,056	0,076 0,391	0,257** 0,003	0,13 0,143	-0,104 0,242	-0,036 0,681	-0,135 0,126	0,099 0,262

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Proteana x Competência Pessoal ou Comportamental:

Correlação de Spearman's		CARREIRA PROTEANA															
p-valor		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA PESSOAL OU COMPORTAMENTAL	12	0,206*	0,007	-0,03	0,121	0,156	0,012	0,096	0,085	0,097	0,197*	0,048	0,055	0,013	0,103	0,025	0,032
		0,019	0,935	0,736	0,17	0,078	0,889	0,279	0,337	0,276	0,025	0,589	0,537	0,888	0,244	0,781	0,717
	13	0,155	0,051	0,038	0,083	0,141	0,003	0,059	0,052	0,058	0,053	-0,022	0,122	-0,047	0,183*	0,016	-0,062
		0,078	0,569	0,666	0,348	0,111	0,969	0,503	0,56	0,512	0,551	0,803	0,167	0,6	0,038	0,856	0,483
	14	0,186*	0,061	0,099	0,088	0,036	0,153	0,072	0,066	-0,055	0,14	0,215*	0,153	0,237**	0,01	0,185*	-0,039
		0,035	0,493	0,264	0,32	0,688	0,083	0,415	0,459	0,533	0,112	0,014	0,084	0,007	0,913	0,036	0,659
	15	0,368**	0,072	0,033	0,099	0,202*	0,146	0,101	0,089	0,179*	0,171	0,152	0,222*	-0,018	0,068	0,052	0,046
	0	0,417	0,71	0,262	0,022	0,099	0,254	0,316	0,043	0,053	0,085	0,012	0,844	0,446	0,558	0,606	
16	0,106	0,021	0,109	0,12	-0,006	0,112	-0,11	0,04	0,017	0,086	0,057	0,276**	0	-0,042	0,083	-0,078	
	0,231	0,811	0,217	0,175	0,949	0,205	0,214	0,651	0,852	0,33	0,523	0,002	0,992	0,638	0,348	0,381	
17	0,171	0,121	0,018	0,07	0,153	0,079	0,02	0,158	0,196*	0,068	-0,012	0,101	-0,032	0,173	0,085	0,052	
	0,053	0,173	0,841	0,431	0,084	0,371	0,818	0,074	0,026	0,445	0,89	0,255	0,721	0,05	0,336	0,561	

* . Correlação significativa ao nível de 0.05.

** . Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Proteana x Competência Pessoal ou Comportamental:

Correlação de Spearman's		CARREIRA PROTEANA															
		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
DIVERSIDADE DE COMPETÊNCIA PESSOAL OU COMPORTAMENTAL	18	0,225*	0,027	-0,069	0,057	0,15	-0,043	0,1	0,039	0,002	0,089	-0,007	0,058	-0,075	0,018	0,046	-0,109
		0,01	0,758	0,436	0,522	0,091	0,628	0,26	0,66	0,985	0,318	0,933	0,511	0,399	0,837	0,608	0,221
	19	0,269**	0,079	0,087	0,135	0,159	0,135	0,109	0,167	0,195*	0,195*	0,011	0,253**	0,112	0,105	0,043	-0,044
		0,002	0,372	0,327	0,126	0,071	0,127	0,221	0,059	0,027	0,027	0,903	0,004	0,207	0,235	0,626	0,622
	20	0,179*	-0,085	-0,154	0,095	0,096	-0,019	0,007	0,03	-0,032	0,139	0,038	0,222*	-0,014	0,076	-0,052	-0,086
		0,042	0,34	0,081	0,284	0,28	0,827	0,939	0,733	0,718	0,117	0,667	0,011	0,877	0,392	0,561	0,332
	21	0,197*	0,045	-0,008	0,071	0,094	-0,144	0,029	0,157	-0,062	0,056	0,023	0,205*	-0,028	0,076	0,064	0,056
		0,025	0,615	0,931	0,421	0,288	0,103	0,748	0,075	0,487	0,53	0,794	0,02	0,757	0,395	0,473	0,528

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Sem Fronteiras x Competência Pessoal ou Comportamental:

Correlação de Spearman's		CARREIRA SEM FRONTEIRAS																		
p-valor		53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA PESSOAL OU COMPORTAMENTAL	12	0,201*	0,161	0,219*	0,103	0,023	0,076	0,16	0,116	0,033	0,17	0,083	0,123	0,196*	0,157	0,056	-0,029	-0,052	0,071	0,17
		0,022	0,069	0,013	0,243	0,794	0,394	0,07	0,189	0,708	0,054	0,348	0,166	0,026	0,076	0,529	0,74	0,556	0,421	0,055
	13	0,289**	0,220*	0,107	0,128	0,047	-0,02	0,15	0,144	0,014	0,126	0,064	0,102	0,260**	0,16	0,189*	-0,014	0,014	-0,083	0,072
		0,001	0,012	0,227	0,147	0,595	0,818	0,089	0,104	0,874	0,155	0,468	0,251	0,003	0,07	0,032	0,873	0,874	0,349	0,417
14	0,283**	0,219*	0,322**	0,025	0,1	0,103	0,079	0,255**	0,217*	-0,053	-0,019	0,098	0,024	0,045	-0,022	0,085	-0,1	-0,093	-0,105	
	0,001	0,012	0	0,781	0,257	0,244	0,371	0,004	0,014	0,551	0,827	0,271	0,79	0,615	0,801	0,338	0,262	0,296	0,234	
15	0,272**	0,11	0,105	0,054	-0,01	-0,008	0,126	0,14	0,197*	0,084	0,157	0,122	0,059	0,03	-0,056	0,149	-0,044	-0,051	0,013	
	0,002	0,213	0,238	0,547	0,911	0,928	0,155	0,115	0,025	0,342	0,076	0,168	0,507	0,736	0,525	0,092	0,618	0,562	0,885	

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Sem Fronteiras x Competência Pessoal ou Comportamental:

Correlação de Spearman's		CARREIRA SEM FRONTEIRAS																		
p-valor		53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA PESSOAL OU COMPORTAMENTAL	16	0,317** 0	0,191* 0,03	0,097 0,274	-0,032 0,722	0,043 0,627	0,094 0,29	0,135 0,127	0,127 0,153	0,088 0,323	-0,015 0,867	0,142 0,11	0,001 0,991	0,148 0,094	0,171 0,053	0,154 0,081	-0,101 0,255	0,034 0,703	0,045 0,615	0,09 0,308
	17	0,218* 0,013	0,116 0,191	0,157 0,075	0,081 0,36	0,04 0,655	-0,052 0,558	0,184* 0,037	0,087 0,329	0,075 0,395	0,227** 0,01	0,156 0,077	0,096 0,281	0,14 0,113	0,038 0,673	0,071 0,426	0,178* 0,044	0,01 0,913	0,013 0,88	0,162 0,066
	18	0,406** 0	0,415** 0	0,219* 0,013	0,239** 0,006	0,269** 0,002	0,191* 0,031	0,349** 0	0,164 0,064	0,146 0,098	0,224* 0,011	0,001 0,989	0,098 0,268	0,116 0,191	0,031 0,73	0,034 0,705	-0,058 0,513	0,035 0,695	0,044 0,622	0,022 0,808
	19	0,311** 0	0,182* 0,039	0,145 0,102	0,169 0,055	0,073 0,409	0,003 0,972	0,106 0,234	0,08 0,366	0,066 0,46	0,078 0,377	0,191* 0,03	0,072 0,42	0,128 0,148	0,098 0,268	0,046 0,601	0,069 0,435	0,014 0,871	0,021 0,81	0,09 0,311
	20	0,328** 0	0,235** 0,007	0,267** 0,002	0,094 0,289	0,011 0,902	0,042 0,638	0,158 0,074	0,041 0,642	0,033 0,712	0,014 0,872	0,123 0,166	0,086 0,33	0,042 0,639	0,055 0,533	0,002 0,987	-0,039 0,662	0,012 0,896	0,075 0,397	-0,017 0,852
	21	0,206* 0,019	0,194* 0,028	0,255** 0,003	-0,013 0,883	0,171 0,052	0,084 0,347	0,181* 0,04	0,076 0,391	0,180* 0,041	-0,011 0,9	0,024 0,783	0,086 0,334	0,076 0,393	0,05 0,57	0,039 0,661	0,018 0,839	0,081 0,364	0,016 0,855	0,068 0,442

Continuação da Tabela 19 – Carreira Proteana x Competência Conhecimento/Cognitivo:

Correlação de Spearman's		CARREIRA PROTEANA															
p-valor		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA CONHECIMENTO/COGNITIVO	22	0,254**	0,067	0,025	0,084	0,185*	-0,084	0,191*	0,164	0,065	0,233**	-0,051	0,12	0,034	0,142	0,134	0,041
		0,004	0,448	0,778	0,344	0,036	0,345	0,03	0,064	0,463	0,008	0,568	0,176	0,701	0,108	0,13	0,648
	23	0,210*	0,135	0,072	0,118	0,145	0,07	0,237**	0,302**	0,176*	0,299**	0,114	0,072	-0,091	0,229**	0,009	0,037
		0,017	0,128	0,418	0,181	0,102	0,431	0,007	0,001	0,046	0,001	0,197	0,417	0,305	0,009	0,923	0,68
	24	0,1	0,136	0,115	0,104	0,051	0,011	0,087	0,103	0,190*	0,290**	0,058	0,243**	-0,061	0,046	0,108	-0,021
		0,259	0,124	0,195	0,241	0,57	0,902	0,326	0,247	0,031	0,001	0,516	0,006	0,492	0,602	0,225	0,815
25	0,143	0,06	0,015	0,007	0,06	-0,118	0,018	0,178*	0,252**	0,134	0,032	0,149	0,109	0,094	0,087	0,104	
	0,107	0,501	0,866	0,936	0,502	0,184	0,84	0,043	0,004	0,13	0,718	0,092	0,22	0,291	0,326	0,242	
26	0,166	0,028	0,113	0,123	0,15	0,065	0,177*	0,199*	0,254**	0,165	0	0,089	-0,008	0,209*	0,04	0,053	
	0,06	0,756	0,201	0,167	0,089	0,462	0,044	0,024	0,004	0,062	0,997	0,318	0,928	0,018	0,653	0,552	
27	0,148	0,061	-0,048	0,082	0,119	0,025	0,134	0,133	0,269**	0,239**	0,12	0,031	-0,144	0,227**	0,108	0,092	
	0,093	0,49	0,59	0,357	0,18	0,774	0,131	0,133	0,002	0,006	0,175	0,727	0,104	0,01	0,224	0,297	

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Proteana x Competência Conhecimento/Cognitivo:

Correlação de Spearman's		CARREIRA PROTEANA															
p-valor		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA CONHECIMENTO/COGNITIVO	28	0,246**	0,076	-0,031	0,183*	0,252**	-0,008	0,133	0,118	0,211*	0,227**	0,04	0,141	-0,15	0,122	0,097	0,063
		0,005	0,392	0,725	0,038	0,004	0,932	0,132	0,182	0,016	0,01	0,654	0,111	0,09	0,169	0,275	0,48
	29	0,13	0,109	-0,015	0,137	0,189*	0,052	0,097	0,134	0,156	0,207*	0,06	0,103	-0,073	0,203*	-0,012	0,092
		0,143	0,218	0,863	0,121	0,032	0,558	0,274	0,129	0,078	0,019	0,497	0,244	0,41	0,021	0,893	0,3
	30	0,094	0,168	0,007	0,052	0,236**	0,056	0,203*	0,153	0,183*	0,087	0,012	0,190*	-0,138	0,12	0,033	0,135
		0,29	0,057	0,935	0,557	0,007	0,525	0,021	0,084	0,038	0,327	0,892	0,031	0,118	0,176	0,711	0,126
	31	0,164	0,082	-0,127	0,091	0,135	0,013	0,061	0,101	0,017	0,047	0,015	0,173	-0,12	0,117	0,095	-0,078
		0,064	0,358	0,153	0,305	0,127	0,881	0,494	0,255	0,846	0,595	0,868	0,05	0,176	0,187	0,285	0,377
	32	0,171	0,121	0,018	0,07	0,153	-0,079	0,02	0,158	0,196*	0,068	-0,012	0,101	-0,032	0,173	0,085	0,052
		0,053	0,173	0,841	0,431	0,084	0,371	0,818	0,074	0,026	0,445	0,89	0,255	0,721	0,05	0,336	0,561

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Sem Fronteiras x Competência Conhecimento/Cognitivo:

Correlação de Spearman's		CARREIRA SEM FRONTEIRAS																		
p-valor		53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA CONHECIMENTO/COGNITIVO	22	0,263** 0,003	0,261** 0,003	0,222* 0,011	0,13 0,141	0,049 0,582	0,083 0,349	0,230** 0,009	0,045 0,615	0,117 0,185	0,244** 0,005	0,145 0,102	0,015 0,866	0,117 0,185	0,063 0,481	0,02 0,822	0,019 0,831	0,004 0,96	0,076 0,393	0,014 0,871
	23	0,14 0,112	0,257** 0,003	0,329** 0	0,081 0,363	0,171 0,053	0,190* 0,031	0,257** 0,003	0,022 0,802	0,039 0,659	0,14 0,112	-0,139 0,118	0,044 0,624	0,066 0,46	0,072 0,42	-0,043 0,63	0,043 0,632	-0,246** 0,005	-0,041 0,643	-0,028 0,754
	24	0,201* 0,023	0,261** 0,003	0,241** 0,006	0,111 0,211	0,055 0,537	0,181* 0,041	0,210* 0,017	0,186* 0,035	0,128 0,149	0,136 0,123	-0,087 0,327	0,13 0,142	-0,024 0,784	0,113 0,204	0,138 0,119	-0,002 0,978	0,149 0,092	-0,109 0,217	-0,037 0,676
	25	0,223* 0,011	0,172 0,051	0,159 0,072	0,077 0,386	0,094 0,287	0,009 0,915	0,143 0,107	0,077 0,387	0,046 0,605	0,115 0,195	0,003 0,976	0,202* 0,022	0,347** 0	0,131 0,139	0,199* 0,024	0,039 0,657	0,073 0,411	0,022 0,802	0,107 0,226
	26	0,07 0,429	0,171 0,052	0,282** 0,001	0,002 0,979	0,14 0,114	0,059 0,51	0,190* 0,031	0,07 0,43	0,069 0,438	0,149 0,092	0,059 0,509	0,007 0,938	0,106 0,233	0,095 0,283	0,044 0,621	0,081 0,36	-0,068 0,443	0,052 0,555	0,035 0,692
	27	0,192* 0,029	0,157 0,076	0,316** 0	0,161 0,068	0,082 0,355	-0,005 0,952	0,144 0,103	0,167 0,059	0,006 0,942	0,239** 0,006	-0,023 0,795	0,204* 0,02	0,091 0,308	0,15 0,089	0,058 0,516	0,073 0,409	-0,132 0,135	0,009 0,917	-0,015 0,869

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Sem Fronteiras x Competência Conhecimento/Cognitivo:

Correlação de Spearman's		CARREIRA SEM FRONTEIRAS																		
p-valor		53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA CONHECIMENTO/COGNITIVO	28	0,350** 0	0,214* 0,015	0,343** 0	0,184* 0,037	0,166 0,061	0,064 0,474	0,13 0,141	0,171 0,052	0,222* 0,011	0,215* 0,014	0,038 0,673	0,16 0,07	0,05 0,574	0,139 0,115	-0,014 0,877	0,122 0,169	-0,038 0,665	-0,006 0,942	-0,116 0,19
	29	0,202* 0,022	0,248** 0,005	0,207* 0,018	0,167 0,058	0,157 0,075	0,149 0,092	0,188* 0,033	0,137 0,123	0,145 0,101	0,156 0,078	0,087 0,327	0,023 0,795	0,08 0,369	0,001 0,995	-0,041 0,646	0,051 0,566	0,08 0,368	-0,102 0,248	-0,1 0,261
	30	0,274** 0,002	0,257** 0,003	0,220* 0,012	0,235** 0,007	0,158 0,074	0,197* 0,025	0,264** 0,002	0,193* 0,028	0,166 0,059	0,261** 0,003	0,022 0,803	-0,069 0,435	0,013 0,885	0,063 0,475	0,04 0,655	0,118 0,181	-0,031 0,725	-0,073 0,414	-0,005 0,954
	31	0,349** 0	0,243** 0,005	0,149 0,093	0,088 0,32	0,108 0,225	0,135 0,128	0,218* 0,013	0,154 0,082	0,176* 0,046	0,199* 0,024	-0,039 0,659	-0,014 0,879	0,009 0,921	0,168 0,057	0,029 0,747	0,016 0,86	0,075 0,396	-0,091 0,306	-0,017 0,85
	32	0,164 0,064	0,082 0,358	-0,127 0,153	0,091 0,305	0,135 0,127	0,013 0,881	0,061 0,494	0,101 0,255	0,017 0,846	0,047 0,595	0,015 0,868	0,173 0,05	-0,12 0,176	0,117 0,187	0,095 0,285	-0,078 0,377	0,173 0,05	0,085 0,336	0,052 0,561

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.

Continuação da Tabela 19 – Carreira Proteana x Competência Valores/Ética:

Correlação de Spearman's		CARREIRA PROTEANA															
p-valor		37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
VARIÁVEIS DA DIMENSÃO DE COMPETÊNCIA VALORES/ÉTICA	33	0,018	0,081	-0,168	0,152	0,137	0,058	-0,036	-0,013	0,028	0,076	0,003	0,072	0,139	0,117	0,12	0,088
		0,835	0,36	0,057	0,085	0,122	0,514	0,682	0,882	0,749	0,392	0,973	0,417	0,115	0,188	0,176	0,322
	34	0,252**	0,035	-0,03	0,187*	0,153	-0,035	0,102	0,117	0,157	0,238**	0,011	0,06	0,014	0,143	0,118	0,079
		0,004	0,692	0,735	0,034	0,083	0,693	0,248	0,186	0,075	0,007	0,899	0,499	0,875	0,106	0,184	0,375
	35	0,208*	0,263**	-0,026	0,093	0,057	0,065	0,074	0,005	0,092	0,052	0,012	0,043	0,024	0,028	0,167	0,114
		0,018	0,003	0,773	0,294	0,524	0,461	0,405	0,954	0,302	0,559	0,893	0,628	0,786	0,753	0,059	0,2
	36	0,288**	0,203*	0,031	0,085	0,096	0,073	0,024	0,13	0,127	0,281**	0,08	-0,021	-0,03	0,155	0,179*	0,111
		0,001	0,021	0,731	0,339	0,282	0,408	0,786	0,143	0,153	0,001	0,365	0,815	0,735	0,079	0,042	0,212

*. Correlação significativa ao nível de 0.05.

**. Correlação significativa ao nível de 0.01.