

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E NEGÓCIOS
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

ANDREIA BONATO DA SILVA

**O COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR
E A AUTOPERCEPÇÃO DO PSYCAP**

PORTO ALEGRE

2015

ANDREIA BONATO DA SILVA

**O COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR E
A AUTOPERCEPÇÃO DO PSYCAP**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Negócios, nível Mestrado Profissional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Martins Fagundes Cabral
Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Luís Roehe Vaccaro

PORTO ALEGRE

2015

S586c

Silva, Andreia Bonato da.

O coordenador de curso superior e a autopercepção do PsyCap / Andreia Bonato da Silva. – 2015.

130 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Negócios, 2015.

"Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Martins Fagundes Cabral; coorientador: Prof. Dr. Guilherme Luís Roehe Vaccaro."

1. Universidades e faculdades – Administração. 2. Capital humano – Aspectos psicológicos. 3. Coordenadores educacionais. I. Título.

CDU 378

ANDREIA BONATO DA SILVA

O COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR E
A AUTOPERCEÇÃO DO PSYCAP

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão e Negócios, nível Mestrado Profissional, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em _____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dr^a Patrícia Martins Fagundes Cabral – UNISINOS

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Luís Roehe Vaccaro - UNISINOS

Profa. Dra. Silvana Regina Ampessan Marcon - UCS

Profa. Dra. Rosângela Fritsch – UNISINOS

Prof. Dr. Nuno Manoel Gameiro Rebelo dos Santos – Universidade de Évora

AGRADECIMENTOS

O Mestrado é uma escolha que nos faz renunciar a muitas coisas durante seu processo. Quem permanece conosco nesta caminhada, merece um agradecimento especial. Por isso agradeço a todos que não me abandonaram durante estes dois anos e que mesmo de longe se mantiveram presentes.

Todos os meus amigos que de uma forma ou de outra... do seu jeito, me fizeram acreditar, perseverar, criar, sobreviver, meu muito obrigado. Em especial, às minhas queridas e inseparáveis colegas, e hoje amigas: Miriam Cechin, Eva Sarmento, Carla Cassol e Cris Werle, muito obrigada.

Agradeço imensamente aos meus grandes orientadores: Patrícia Fagundes e Guilherme Vaccaro. Sim! Eu tive o melhor time de orientadores da UNISINOS! Meu crescimento não teria sido o mesmo se não fossem eles. Muito, muito, obrigada!

Ao meu querido marido, Júlio Morandi, que viabilizou este caminho em minha vida. Sem ele, não haveria Mestrado, para mim.

E agradeço aos inúmeros desafios que aconteceram nestes dois anos. O que num primeiro momento foi problemático, difícil, e até mesmo enlouquecedor, se mostrou no final, como uma lição de vida. Obrigada.

Dedico esta dissertação a meu pai. O Silva, da Andréia. O cara do qual herdei muitas virtudes. E que me mostrou que quando se briga pela vida, as vezes funciona. Aquele que exercitou por longos 35 dias consciente e inconscientemente todo o Capital Psicológico deste mundo.

RESUMO

Este estudo objetivou analisar a autopercepção de coordenadores de curso superior de IES privadas e comunitárias do RS acerca de seu Capital Psicológico e da capacidade de gera-lo em professores, pares ou alunos. A pesquisa, caracterizada como uma pesquisa de campo, de abordagem quantitativa e qualitativa, teve como amostra 309 respondentes. Nestes, foi aplicado o PCQ (24), através de *survey* eletrônica, enviada por *e-mail*, e realizadas entrevistas semiestruturadas com 10 coordenadores. Como resultados pode-se notar que, a este gestor docente são atribuídas inúmeras atividades operacionais, que fazem com que ele tenha dificuldades em gerir integralmente o curso que coordena. Quanto ao Capital Psicológico, os resultados apontaram para uma média mais alta de autoeficácia nos homens, enquanto otimismo foi mais alto nas mulheres. O tempo de atuação como coordenador não pareceu influenciar nas quatro dimensões do PsyCap, mas o tempo de atuação no meio universitário sim, onde os coordenadores, que estão entre 5 a 10 anos neste, foram os que apresentaram as melhores médias nas quatro dimensões PsyCap. Quanto à capacidade de gerar Capital Psicológico nos professores, através do inventário de incidentes críticos, aplicado na segunda parte da entrevista, ficou claro que os coordenadores, mesmo com uma sobrecarga de envolvimento com processos burocráticos ainda conseguem estimular, além dos professores, também pares e alunos nas quatro dimensões do PsyCap. Estes resultados apontam para uma necessidade de revisão, por parte destas IES, sobre o papel do coordenador de curso superior, pois com o mercado educacional concorrido em virtude de uma oferta de cursos que está maior que a demanda, e as exigências de qualidade estrutural e organizacional requeridas pelo MEC, devem repensar competências, atribuições e poder para este profissional que além de gestor integral do curso que coordena também atua como docente. Sendo assim, a possibilidade de que este venha a atuar efetivamente como um líder, estimulando professores, pares e até mesmo alunos quanto às dimensões do Capital Psicológico, poderá se tornar uma realidade mais frequente, fazendo com que a instituição tenha um ganho em qualidade de gestão educacional e consequente melhoria do desempenho laboral deste profissional e também de seus docentes.

ABSTRACT

This study is characterized by being a field research of quantitative and qualitative approach, which was conducted with 309 coordinators of private higher education from RS. This research aimed to know the perception of these managers/professors about their Psychological Capital (PsyCap) and the ability to generate it in the professors whom they work with. Thus, the PCQ (24) was applied, through electronic survey sent to participants by email and semi-structured interviews conducted with 10 coordinators. The results show that several operational activities are assigned for the manager/professor that causes him/her to have difficulties to manage the course. As for the Psychological Capital, the results pointed to a higher average in efficacy for men, while optimism was higher in women. The time as coordinator did not appear to influence the four PsyCap dimensions, but the time from experience in the university environment showed that the coordinators, who are between 5-10 years into it, were those with the best average in the four dimensions PsyCap. Regarding the ability to generate Psychological Capital in professors, through the inventory of critical incidents, applied in the second part of the interview, it was clear that the coordinators, even with involvement overload with bureaucratic processes can still stimulate, in addition to teachers, peers and also students in the four dimensions of PsyCap. These results point to a need of review by these IES about the role of higher education coordinator, his/her power, activities and competencies because higher education market is competitive and also because, a provision of courses is greater than the demand and the requirements of structural quality and organizational required by the MEC are higher. Thus, the possibility that the coordinator will come effectively act as a leader, stimulating teachers, pupils and peers in the dimensions of Psychological Capital may become a more frequent occurrence, causing the institution to gain in quality educational management and consequent improvement in work performance of this professional as well as their professors.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Continuum PsyCap	29
Figura 2. Etapas da análise do conteúdo das entrevistas	52
Figura 3 - Principais atribuições do coordenador de curso superior	70
Figura 4 - Atividades que demandam mais tempo do coordenador de curso superior.....	73
Figura 5 - Coordenador como líder	78
Figura 6 - Fatores que contribuem e que dificultam o exercício da liderança pela coordenação de curso superior.....	86
Figura 7 - Ações percebidas como geradoras do PsyCap otimismo.....	89
Figura 8 - Ações percebidas como geradoras do PsyCap esperança em professores.....	93
Figura 9 - Ações percebidas como geradoras do PsyCap eficácia em alunos e professores	96
Figura 10 - Ações percebidas como geradoras do PsyCap resiliência	98
Figura 11 - Síntese das contribuições da pesquisa.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estatísticas gerais da educação superior (graduação) Censo 2013.....	9
Quadro 2 - Número de matrículas, ingressos e conclusões de cursos de graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a área geral do curso - OCDE 2010 (Brasil 2010/2013).....	9
Quadro 3 - Quadro referencial	40
Quadro 4 - Dados sociodemográficos dos respondentes à entrevista.....	45
Quadro 5 - Matriz de componente rotacionada	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DAES - Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior

EAD – Educação à Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OB – *Organizational Behavior*

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDI - Projeto de Desenvolvimento Institucional

POB – *Positive Organizational Behavior*

POS – *Positive Organizational Scholarship*

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PSYCAP – Capital Psicológico

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNESCO -*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA.....	6
2.1 ENSINO SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA ...	6
2.2 O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI.....	10
2.3 GESTÃO DE PESSOAS NAS IES	11
2.4 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR	13
2.5 COORDENADORES DE CURSO SUPERIOR E O EXERCÍCIO DA LIDERANÇA: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL?.....	19
3 CAPITAL PSICOLÓGICO (PSYCAP)	23
3.1 PSYCAP – ORIGEM E PREMISSAS	23
3.2 PSYCAP – QUATRO DIMENSÕES.....	28
3.3 PSYCAP E LIDERANÇA AUTÊNTICA.....	36
4 QUADRO REFERENCIAL	39
5 MÉTODO	41
5.1 DELINEAMENTO DE PESQUISA	41
5.2 POPULAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA	43
5.2.1 Dados Sociodemográficos dos Respondentes da Etapa Quantitativa.....	43
5.2.2 Dados Sociodemográficos da Etapa Qualitativa.....	45
5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	45
5.3.1 Etapa Quantitativa	46
5.3.2 Etapa Qualitativa	46
5.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	47
5.4.1 Etapa Quantitativa	47

5.4.2 Etapa Qualitativa	52
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	52
6.1 ETAPA QUANTITATIVA	53
6.1.1 Análise descritiva dos dados.....	53
6.1.2 Influência das variáveis sobre o PsyCap	54
6.1.3 Análise Fatorial Exploratória.....	62
6.2 ETAPA QUALITATIVA	64
6.2.1 Principais Atribuições do Coordenador de Curso Superior.....	64
6.2.2 Atividades que Demandam Mais Tempo no Cotidiano do Coordenador de Curso Superior	71
6.2.3 Autopercepção do Papel de Liderança	74
6.2.4 Fatores Institucionais que Contribuem para o Exercício da Liderança do Coordenador de Curso Superior	78
6.2.5 Fatores Institucionais que Dificultam o Exercício da Liderança do Coordenador de Curso Superior.....	82
6.2.6 Percepções do Coordenador quanto a Capacidade de Geração de PsyCap	87
7 DISCUSSÃO INTEGRADA DOS RESULTADOS.....	100
7.1 PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR E O TEMPO DISPENDIDO EM SUA EXECUÇÃO	100
7.2 PERCEPÇÕES SOBRE POSIÇÃO DE LIDERANÇA	102
7.3 FATORES INSTITUCIONAIS QUE CONTRIBUEM E QUE DIFICULTAM O EXERCÍCIO DA LIDERANÇA	104
7.4 GERAÇÃO DE CAPITAL PSICOLÓGICO (PSYCAP).....	105
7.4.1 PsyCap Otimismo	106
7.4.2 PsyCap Esperança.....	107
7.4.3 PsyCap Autoeficácia.....	108
7.4.4 PsyCap Resiliência	108

7.4.5 Autopercepção do PsyCap.....	109
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
8.1 LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA.....	113
8.2 PESQUISAS FUTURAS.....	114
REFERÊNCIAS	115
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada e incidentes críticos.....	122
APÊNDICE B – Pesquisa da literatura em banco de dados– Base de dados CAPES.....	124
APÊNDICE C – Tabelas com os resultados estatísticos gerados pelo SPSS 22.....	127
APÊNDICE C – Tabelas com os resultados estatísticos gerados pelo SPSS 22.....	128

1 INTRODUÇÃO

Em 1968, o Brasil possuía 779 instituições de ensino superior (IES). Em 2013 este número alcançava 2.391, sendo que destas, 2.090, ou seja, 87,4% eram privadas (entre centros universitários, faculdades e universidades). Naquele ano mais de 7 milhões de alunos se matricularam dentre os mais de 32 mil cursos oferecidos. (INEP/MEC, 2013)¹. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)² divulgou que uma de suas metas é elevar este número para 50% em 2024. Diante deste cenário uma certeza se instala: competição. Provavelmente, nunca antes na história da educação superior brasileira houve tanta disputa por alunos, entre as IES, como tem havido nestes últimos anos. (FERREIRA, 2009; FACÓ, 2010; MAINARDES; MIRANDA; CORREIA, 2011; SANTOS, 2011; SANTOS; BRONNEMANN, 2013).

Mas o que se percebe é que a oferta não vem acompanhando a demanda, por exemplo, na última década a relação candidato/vaga era de 0,47 ingressantes por vaga disponível. (FACÓ, 2010). Segundo Durham (2003) estas vagas não eram ociosas, mas sim fictícias, pois na realidade, elas não estavam baseadas numa demanda efetiva.

Então, se esta é a perspectiva, as IES provavelmente terão de tomar medidas estruturais e organizacionais para se manterem competitivas, e principalmente não perderem de vista a qualidade do ensino que entregam a seus alunos e pela qual são avaliadas, periodicamente, pelo MEC. A busca da excelência na gestão universitária, é uma destas medidas, que deve ser vislumbrada pelas IES. O objetivo não é somente atender as demandas dos alunos, mas também o mercado, e as exigências de qualidade impostas pelo Ministério da Educação. (ARGENTA, 2011; FERREIRA, 2009; LIZOTE; VERDINELLI, 2013; SANTOS; BRONEMANN, 2013; TAFNER; SILVA, 2011).

Segundo Argenta (2011) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) considera a gestão – incluindo administrativa e pedagógica - como um dos itens de avaliação da qualidade do ensino superior, juntamente com a qualificação do corpo docente, instalações físicas, desempenho dos alunos, dentre outros, que compõem os três eixos observados: avaliação das instituições, dos cursos e desempenho dos estudantes. Portanto, pensar em uma gestão universitária robusta e com excelência profissional passa a ser fundamental para encarar a todas estas demandas provenientes: do mercado de trabalho; de alunos; dos professores e do MEC.

¹Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira do Ministério da Educação e Cultura.

² Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

Inserido neste cenário, está o coordenador de curso superior, profissional, também docente, que atua entre os diretores, professores e alunos e que tem como responsabilidades além de manter o curso que coordena com alto índice de qualidade junto ao MEC, motivar e manter o engajamento dos professores que fazem parte de sua rede de trabalho, um ator importante no cenário acadêmico. (CABEÇO; REQUENA, 2011; FERREIRA, 2009; MARCON, 2008; MARQUESIN et al., 2008).

A configuração do cargo de coordenação de curso superior surgiu a partir das mudanças propostas pela LDB – Lei 9.394/96, a qual extinguiu os departamentos, levando as IES, fundamentalmente as privadas, a uma reorganização tanto acadêmica como administrativa e centralizando em apenas um gestor, o que antes eram atribuições e responsabilidades de dois: o chefe de departamento e o coordenador pedagógico.

Deste momento em diante, o coordenador de curso passou, também, a ser avaliado pelo MEC quanto a itens como: dedicação ao atendimento de alunos e professores e liderança no exercício de suas funções, dentre outros. (ARGENTA, 2011; FERREIRA, 2009; VASCONCELOS, 2010). E é sobre suas principais atribuições, responsabilidades e desafios como gestor, que está um dos focos desta pesquisa.

Mas este estudo vai além e procura conhecer as percepções deste profissional docente quanto ao seu Capital Psicológico e quanto a sua capacidade de gerá-lo em outras pessoas, como professores, por exemplo.

Segundo Luthans et al. (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015), Capital Psicológico ou PsyCap, como também é conhecido, é um estado positivo de desenvolvimento individual que também pode ser gerado.

Com base nestes dois pontos surgiu o problema de pesquisa que é: como o coordenador de curso superior se percebe em relação ao seu Capital Psicológico e à capacidade de gerá-lo nos professores?

Esta problematização lança um olhar para o coordenador de curso superior enquanto um gestor-docente, que como tal tem sob sua responsabilidade a gestão de pessoas dentro da instituição. Mas que também deveria se desenvolver e gerir sua vida profissional de forma positiva para que conseguisse estimular e desenvolver as pessoas sobre as quais tem influência como líder.

Portanto, como objetivo geral pretende-se analisar a autopercepção dos coordenadores de curso superior em relação ao seu Capital Psicológico.

E como objetivos específicos:

- a) identificar quais são as principais atribuições do cargo de coordenador de curso superior e as que demandam mais tempo, segundo a percepção dos coordenadores entrevistados;
- b) conhecer quais os principais fatores institucionais que contribuem e que dificultam o exercício de liderança, pelo coordenador de curso superior;
- c) analisar se os coordenadores de curso superior se percebem capazes de gerar Capital Psicológico nos professores com os quais trabalham.

Para tanto, fizeram parte deste estudo, coordenadores de universidades comunitárias e IES privadas do Rio Grande do Sul, numa pesquisa de campo, que aliou as abordagens: quantitativa e qualitativa, através do uso de *survey* eletrônica e entrevistas semiestruturadas.

Este trabalho, que também é um grande desafio, nasceu do interesse em entender o tema Capital Psicológico dentro da realidade da gestão universitária, focado nos coordenadores de curso superior. Um dos fatores motivadores para esta integração, foi a vivência da pesquisadora no meio universitário, a qual vem atuando como docente desde o início de 2012, convivendo com coordenadores de curso e observando a dinâmica organizacional da instituição.

Os resultados deste estudo poderão servir de base para o desenvolvimento de ações de melhoria nas IES, desde mapear competências essenciais para a escolha de coordenadores, até nortear programas de treinamento e desenvolvimento para alinhamento estratégico e incremento das relações humanas, entre líderes e liderados. Tais contribuições vêm ao encontro de um dos mais importantes objetivos do Mestrado Profissional em Gestão e Negócios: produzir conhecimentos aplicáveis e transformadores na prática das organizações.

2 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Este capítulo aborda o tema gestão universitária; os números sobre a quantidade de alunos matriculados e quantas IES há no país. Assim como um breve panorama de como está o ensino superior no mundo quanto ao seu crescimento e problemas decorrentes do contexto sócio-político-econômico. Abordará também o papel do coordenador de curso superior, suas atribuições e principais desafios. O objetivo de abrir o referencial teórico deste trabalho com este tema é o de situar o leitor no contexto educacional, focando nas IES, na gestão universitária, suas características e tendências no Brasil e no mundo.

2.1 ENSINO SUPERIOR NO MUNDO E NO BRASIL: UM BREVE PANORAMA

Segundo Rámirez (2011, p.24) as mudanças no ensino superior vêm ocorrendo como consequência do movimento de mercado no mundo inteiro, pois percebe que: “está ligado a uma nova realidade mundial”. Não há mais como as universidades se manterem a margem das mudanças econômicas ou políticas. A pressão mercadológica que exige excelentes profissionais atuando em empresas é um dos fatores que tem feito com que um grande número de jovens se interesse por cursos superiores, principalmente pela melhoria de remuneração e pela vantagem competitiva em relação aos concorrentes. (ARGENTA, 2011). Em contrapartida, Rámirez (2011) salienta que a oferta de cursos superiores não tem seguido a mesma regra da demanda. Infelizmente, frequentar uma universidade ainda é para poucos. Um exemplo são os EUA que entre os anos de 1960 e 2000 tiveram um crescimento da ordem de 64% para 81% na participação da área de serviços no PIB, o que foi seguido pelo movimento de matrículas em cursos superiores, tendo quadruplicado seu volume atingindo mais de 160% neste mesmo período. Para Rámirez (2011) este movimento não acontece somente nos EUA, mas no mundo inteiro. O que se percebe é que, a relação de oferta e demanda por formação superior parece não estar atendendo ao mercado.

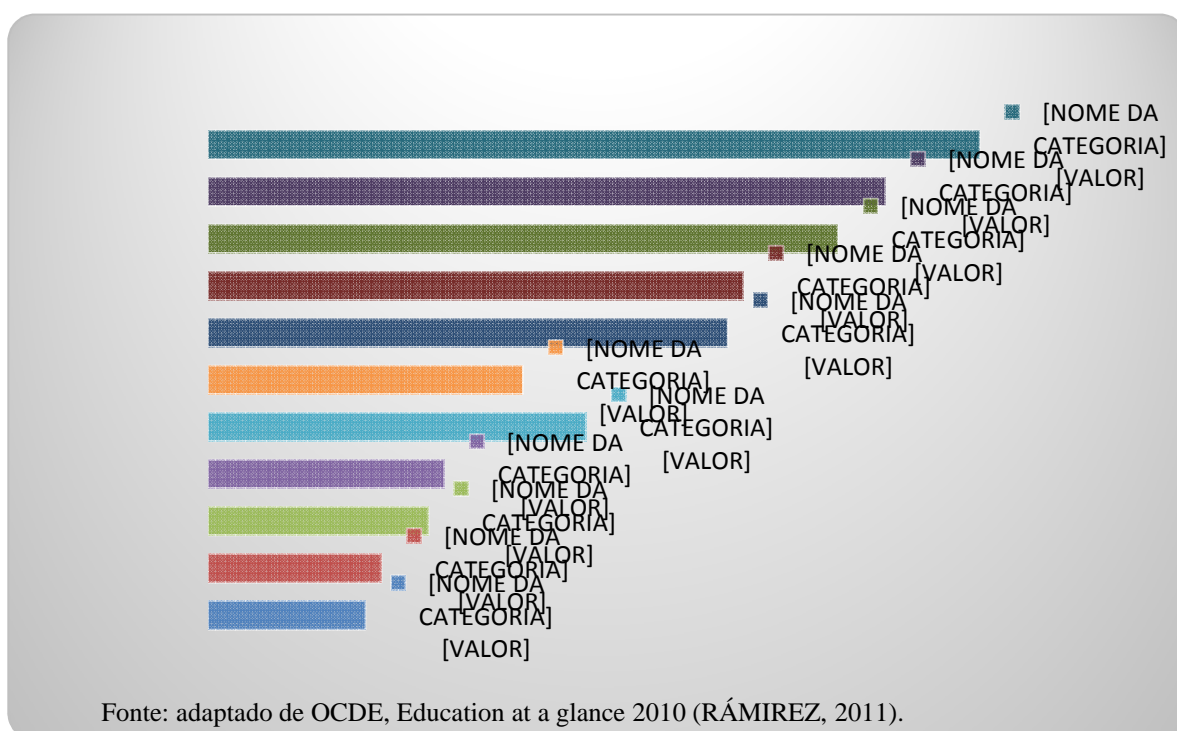
Durante as últimas duas décadas, o Banco Mundial e outras organizações multinacionais têm ressaltado a importância fundamental do ensino superior para desenvolver a capacidade de um país em participar de uma economia global baseada em conhecimento. (RÁMIREZ, 2011, p.24).

Ainda, segundo a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational* (RÁMIREZ, 2011), o mercado mundial de educação já havia ultrapassado os 2,7 trilhões de

dólares em 2005. Deste montante, o ensino superior representava em torno de 900 bilhões de dólares.

Apesar deste crescimento, a participação do ensino superior no mundo ainda é menor do que nos EUA e Europa Ocidental, como mostra o gráfico 1.

Gráfico 1.
Proporção de pessoas de 25 a 64 anos com formação superior completa



A tendência, segundo o autor, é que a expansão do ensino superior continue aumentando o número de formados e como consequência uma melhora no desenvolvimento econômico e social dos países.

Para Rámirez (2011) dois fatores colaboram para esta tendência: o aumento da oferta de escolas de nível fundamental e ensino médio e a melhoria do nível econômico da classe média. Como exemplos, ele aponta o México que tinha 1,3 milhões de alunos concluindo o ensino médio em 2000 e subiu para 1,7 milhões em 2006. Na Índia, o ensino fundamental e médio contava com mais de 180 milhões de alunos e no ensino superior aproximadamente 13 milhões em 2011, sendo objetivo do governo Indiano, dobrar a capacidade do sistema educacional deste país para a próxima década.

O autor salienta que o aumento em investimentos no ensino superior no mundo todo é um reflexo da atenção dos governos em virtude da concorrência no mercado global. Por exemplo, países como EUA, Suécia e Suíça investem aproximadamente 50% do PIB *per capita* por aluno no ensino superior. O Brasil desponta, segundo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com 102% do PIB *per capita* (o equivalente a 11 mil dólares/ano) por aluno no ensino superior. (OECD INDICATORS, 2010).

Em consequência deste movimento, os governos estão incrementando suas legislações a fim de viabilizar um aumento do número de instituições privadas de formação superior para atender a demanda do mercado. “O ensino superior privado em todo o mundo é o segmento com crescimento mais rápido. Investimentos privados tiveram forte crescimento com taxas significativamente maiores do que investimentos públicos entre 2000 e 2007. ” (RÁMIREZ, 2011, p.33) E ainda afirma que as instituições privadas são, em sua opinião, os melhores veículos de acesso à formação superior.

No Brasil, ainda, os índices de formação superior entre os adultos são baixos: apenas 11,6% entre 25 e 64 anos, contra 31,5%, dos países que compõem a OCDE, de acordo com relatório de 2013. Em contrapartida o relatório aponta para um dado interessante que indica que a empregabilidade do brasileiro com curso superior é maior do que a de países desenvolvidos (dados de 2011) na proporção de 85,3% para 83,8%. Segundo o relatório, ter um curso superior no Brasil aumenta as chances de estar empregado, muito mais do que em outros países.

No que tange aos investimentos em educação superior, o Brasil subiu 0,2 pontos percentuais entre 2000 e 2010, saindo de 0,7% para 0,9% em relação ao PIB, segundo relatório da OCDE de 2013, enquanto nos países que compõem esta organização (34 ao todo) o crescimento neste mesmo período foi de 1,3% para 1,6% do PIB. Em contrapartida o gasto público anual por aluno no ensino superior no Brasil no ano de 2010 foi de US\$ 13.137,00, média superior a dos países desta organização que foi de US\$ 11.382,00. Importante salientar que este dado se refere a investimentos em alunos de instituições públicas. A entidade alerta que o aumento nos investimentos por aluno não necessariamente resulta em qualidade de ensino, porque esta depende de outros fatores para ser avaliada.

Segundo o censo de educação superior de 2013, o Brasil possuía, até esta data, 2.391 IES que ofertavam 32.049 cursos de graduação, distribuídos em: 87,4% das IES privadas e 12,6% das públicas, que naquele ano haviam matriculado mais de 7 milhões de pessoas em todo o país, conforme quadro 1.

Quadro 1.
Quadro 1 - Estatísticas gerais da educação superior (graduação) Censo 2013

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total Geral	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Número de Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Educação Superior - Graduação						
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199
Matrículas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingresso Total	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732

Fonte: adaptado de INEP/MEC - Censo Ensino Superior (2013).

As mulheres aparecem em maior número tanto no processo seletivo (vestibular), como no número de matrículas e concluintes com, respectivamente: 54,6%; 55,5% e 59,3%.

Um dado que chama a atenção, segundo o Censo de Educação Superior 2013, são as áreas de formação nas quais há maior e menor número de alunos matriculados, ingressantes e concluintes, na comparação com países da OCDE (Quadro 2).

Quadro 2.
Quadro 2 - Número de matrículas, ingressos e conclusões de cursos de graduação para cada 10.000 habitantes, segundo a área geral do curso - OCDE 2010 (Brasil 2010/2013)

Área Geral do Curso	Matrículas para cada 10.000 habitantes			Ingressantes para cada 10.000 habitantes			Concluintes para cada 10.000 estudantes		
	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2013	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2013	Total OCDE 2010	Brasil 2010	Brasil 2013
Ciências Sociais negócios. e direito	202,5	138,6	147,2	29,9	47,1	56,4	30,9	21,6	21,8
Educação	55,3	70,7	68,2	8,7	23,7	23,6	9,7	12,2	10,0
Saúde e bem-estar social	72,7	46,9	49,0	13,4	14,3	17,0	13,6	7,5	7,0
Engenharia, produção e construção	78,5	33,1	50,6	15,3	12,3	20,2	10,6	3,1	4,0
Ciências, matemática e computação	47,3	21,8	22,0	8,4	8,5	8,9	7,4	2,9	2,7
Agricultura e veterinária	9,5	7,6	8,9	1,9	2,2	2,8	1,3	1,0	1,0
Humanidades e artes	63,8	7,7	8,1	12,6	2,8	3,3	11,1	1,2	1,4

Serviços	28,3	7,3	8,3	5,5	3,1	4,2	5,2	1,6	1,4
----------	------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Fonte: adaptado de INEP/MEC - Censo Ensino Superior (2013).

O Brasil está sensivelmente a frente de países da OCDE quanto ao número de concluintes em cursos de graduação na área de educação, mas nas demais, está bem atrás, principalmente na área das engenharias (marcada em azul no quadro 2), produção e construção, considerada de maior importância para um país no que diz respeito a sua competitividade e capacidade de inovação. Saúde e bem-estar social também apresentam diferenças significativas.

2.2 O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI

Segundo Rámirez (2011) algumas questões impactarão no ensino superior para este século: o crescente aumento de ingresso de pessoas nos bancos das IES, principalmente em países em desenvolvimento; mais diversidade no perfil dos alunos, tais como: alunos que trabalham em tempo parcial ou integral, alunos estrangeiros, etc.; maioria de mulheres frequentando os cursos; “a profissão acadêmica tende a ser mais internacionalmente orientada e flexível” (RÁMIREZ, 2011, p.36); o modelo de ensino será mais pautado pelos resultados, no sentido de formar pessoas com perfis mais integralizados e menos acadêmicos; a continuidade da inclusão que seguirá permitindo que pessoas menos privilegiadas socialmente tenham acesso à faculdade e como consequência deste movimento, um aumento no desenvolvimento econômico dos países tendo em vista a qualificação de seus cidadãos.

Outro movimento de grande impacto no ensino superior e que já está acontecendo é a revolução tecnológica que quebra alguns paradigmas, como por exemplo, a necessidade de aprender 100% diante de um professor. Segundo relatório de 2010 da Johnson e colaboradores (RÁMIREZ, 2011) há 4 tendências identificadas como principais motivadoras da adoção da tecnologia no ensino superior no período entre 2010/2015. São elas: expansão da internet, pela imensa quantidade de recursos *on line* oferecidos pelas instituições, tendo as mesmas, a responsabilidade de orientar os alunos no uso destas ferramentas; viabilizar que as pessoas sejam capazes de estudar e aprender onde quiserem ou puderem, pois, a conciliação de várias atividades, para o aluno, por vezes, é um impeditivo de estar em uma aula presencial; tecnologia baseada em ‘nuvem’, ou seja, não importa onde a informação está. O que importa é a acessibilidade dos alunos e ações mais colaborativas entre estes na resolução de problemas que demandem acionar várias áreas, desenvolvendo assim, o exercício da interdisciplinaridade. (DEMO, 2006).

Este relatório aponta também alguns desafios para o setor, como: adaptação das formas de aprendizagem em virtude do uso da tecnologia, que siga promovendo nos alunos o pensamento crítico e desenvolvendo as competências comportamentais exigidas pelo mercado de trabalho cada vez mais competitivo; novas formas de criação de publicações acadêmicas, com mais aplicabilidade no mundo real; mais foco na articulação do pensamento e menos nas ferramentas ou plataformas; e por fim o relatório cita a computação móvel e o conteúdo aberto como altamente impactantes no ensino superior, tornando o aprendizado mais flexível e mais barato.

Em contrapartida, Demo (2006) também traz a percepção sobre características das IES diante deste cenário descrito acima. Considera que ainda há: morosidade administrativa; resistência às mudanças; docentes mais preocupados com suas carreiras do que com a formação dos alunos, etc. Características conservadoras que fazem com que as instituições tenham dificuldade em acompanhar as mudanças tanto do mercado educacional, como das demandas dos alunos. Duderstadt (apud DEMO, 2006, p. 5) afirma que:

[...] à medida que a perda da fé na intervenção governamental mudou a atenção política da distribuição da riqueza para sua produção, houve uma mudança de ênfase dentro da universidade da simples distribuição e análise do conhecimento, por exemplo, 'ensino' e 'vida acadêmica', para a criação de conhecimento e atividades como 'inovação' e 'criatividade'. (DUDERSTADT apud DEMO, 2006, p.5).

2.3 GESTÃO DE PESSOAS NAS IES

Durante muito tempo o foco da gestão acadêmica era restrito a questões burocráticas, ligadas à legislação e principalmente à capacitação pedagógica de professores e o acompanhamento das rotinas da instituição. (FERREIRA, 2009; SOUSA, 2011).

Este cenário vem mudando, porque os gestores universitários devem ter tanto uma visão sistêmica da instituição (FERREIRA, 2009), como assumir novos desafios que antes não eram pensados, como por exemplo: planejar com criatividade para poder encarar a concorrência, que é alta, além de estarem alinhados com as necessidades do mercado de trabalho; criar programas que vislumbrem não só garantir o aprendizado dos alunos, como também sua permanência na instituição. Segundo a autora, o desafio já está posto, o que demanda quebrar paradigmas e o primeiro deles é promover algumas mudanças dentro das IES, porque “essas instituições mantêm culturalmente uma grande resistência a alterar suas condutas e seus modelos cristalizados.” (SOUSA, 2011, p.98). Percebe também, que as

instituições de ensino superior que têm inovado, ainda o fazem num contexto conhecido, dentro de paradigmas existentes, o que também é percebido por Demo (2006).

Sousa (2011) propõe o que chama de inovação disruptiva na gestão acadêmica, começando por uma profunda e verdadeira revisão nas crenças das IES, para que efetivamente ocorram mudanças.

Uma delas é a necessária integração entre líderes da área acadêmica e os gestores das áreas administrativas, financeira, de planejamento, marketing, TI e recursos humanos para que juntas, organizem um plano de ação. (SOUSA, 2011, p.99).

E ainda afirma que as IES precisam promover um desaprendizado de seus gestores e também professores, o que vem ao encontro das ideias dos autores Prahalad e Hamel que afirmam a necessidade de uma organização com metade do foco no aprendizado e outra no desaprendizado como forma de criar novos espaços para o pensamento e a criatividade, e consequentemente, o crescimento. (SOUSA, 2011).

Outro desafio importante para os gestores universitários é a habilidade, enquanto líderes, de argumentar frente ao MEC no momento das proposições de novos cursos e ou currículos para garantir a qualidade do produto que sua IES entrega aos alunos. (SOUSA, 2011).

Conclui que, o maior desafio das IES, sejam elas pequenas ou grandes, é definir o formato e o escopo de atuação de seus gestores acadêmicos. Para a autora, estes devem ser capazes de inspirar tanto seus professores como os alunos, incentivando a criatividade e gerando confiança.

Os responsáveis pela gestão acadêmica devem continuar com o desafio de promover uma verdadeira reflexão para que todos os que atuam na instituição possam desaprender os muitos dogmas que durante muitos anos foram seguidos de forma inquestionável. (SOUSA, 2011, p. 109).

Colombo (2011) afirma que existe uma grande contradição nas instituições, pois difundem a importância do conhecimento em gestão e praticamente nada põe em prática dentro de sua própria estrutura organizacional. A autora considera as pessoas como fundamentais para que uma organização possa manter sua vantagem competitiva, mas percebe que, em se tratando de instituições educacionais e aqui, especificamente, se referindo ao ensino superior brasileiro, estas não investem no desenvolvimento de seus gestores ou colaboradores em geral, apontando para uma falta de estratégia voltada à gestão de pessoas, justamente, segundo ela, “[...] os atributos mais valiosos da instituição de ensino. ” (COLOMBO, 2011, p.171).

A autora entende que não somente a área de recursos humanos deve ser a responsável pelo desenvolvimento das pessoas na organização. Acredita que os gestores devem se apropriar de suas equipes, no que tange à responsabilidade pelo seu desenvolvimento e desempenho, e com isso estabelecer formas de melhorar a qualidade de vida destes colaboradores, através de um ambiente de trabalho produtivo e positivo.

Gestores com virtudes e visões positivas podem mobilizar pessoas a perseguir objetivos e metas desafiadoras que tragam resultados excepcionais à empresa educacional. Para tanto, devem conquistar a confiança de sua equipe, envolvendo-a no processo de evolução e transformação, assim como dando igual atenção aos valores representativos da vontade coletiva, em especial aos sonhos e às expectativas. Ao sintonizar-se com seus colaboradores, o gestor obtém sinergia entre todos, alcançando, assim, um alto índice de produtividade.
(COLOMBO, 2011, p. 173).

Colombo (2011) afirma que uma das dificuldades em fazer com que a instituição de ensino superior tenha uma gestão de pessoas baseada no desenvolvimento de competências, meritocracia e alto desempenho é seu modelo hierárquico de alta complexidade vinculado a uma grande resistência a mudanças. E conclui:

O maior patrimônio das instituições de ensino são os seus colaboradores. Entretanto, é certo que há um longo caminho a ser percorrido por elas no que se refere à gestão de pessoas, pois são poucas as que realmente estão atuando de forma eficaz no gerenciamento de seus profissionais. Espera-se que essas organizações pioneiras sirvam de exemplo para as demais, fortalecendo, assim, os produtos e serviços disponibilizados à sociedade pelas instituições de ensino. Nesse processo, os gestores precisam agregar os melhores esforços, mostrando por meio de ações, e não de palavras, o valor de um colaborador para a conquista de patamares superiores rumo à excelência. Quando as pessoas são tratadas como peça-chave, e não como peça acessória de uma engrenagem corporativa, elas dedicam o melhor de si, atuando de maneira comprometida e com alto nível de qualidade. (COLOMBO, 2011, p. 183).

A afirmação de Colombo (2011) encerra este subcapítulo sinalizando para as IES o seu ‘dever de casa’, ou seja, elas devem não só, na teoria reforçar o valor do ser humano nas organizações, mas efetivamente, em sua estrutura interna, colocar isto em prática.

O próximo subcapítulo trará a descrição e a compreensão das principais atribuições do coordenador de curso superior.

2.4 ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR

A criação do cargo de coordenador de curso superior foi consequência da extinção, pela LDB (Lei 9.394/96), de departamentos específicos para cada curso que contemplassem vários controles, que hoje, este cargo contempla. Sendo assim, o coordenador, dentre outras atribuições, ficou responsável pelo êxito dos cursos superiores das IES. (FRANCO, 2013; SILVA, 2007). Êxito este que vem sendo avaliado através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE³) e do SINAES⁴, cujos objetivos são:

identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta e promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia. (INEP/MEC, 2014).

O coordenador passou a administrar o curso em sua integralidade, desde envolver-se com aspectos de sua infraestrutura até sua sustentabilidade, deixando de ser um agente operacional para ser um gestor que tem como grande objetivo a eficiência, a eficácia e a efetividade de seu curso. (FERREIRA, 2009; KANAN; ZANELLI, 2011).

Mas abordar sobre o papel do coordenador de curso superior ainda é uma tarefa complexa. Em primeiro lugar as IES devem contemplar em suas escolhas, para a coordenação de seus cursos superiores, profissionais que tenham os pré-requisitos indicados pelo MEC (FERREIRA, 2009). A Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (DAES) do INEP desenvolveu o Manual de Avaliação das Condições de Ensino e o Manual de Avaliação Institucional. Nestes constam os itens que, segundo o MEC, formam o perfil desejado, em termos de competências técnicas, do coordenador de curso superior.

Para o MEC, o perfil do coordenador de curso superior está delineado por estes indicadores, o qual se refere a este profissional num termo mais amplo, chamando-o de 'Coordenador Gestor'. Mas enfatiza que a sua principal atribuição é a gestão acadêmica do curso, não somente tratando de aspectos curriculares, mas de sua inserção no contexto da instituição e da sociedade e sendo assim responsável pelo conhecimento e execução do planejamento estratégico desta primeira, pensando de maneira sistêmica e participando de

³ O ENADE integra o SINAES e tem como objetivo medir o desempenho dos estudantes de graduação no que diz respeito aos conteúdos programáticos constantes na grade curricular de seus cursos, bem como competências e habilidades pertinentes a sua formação. (INEP, 2014).

⁴ O SINAES, criado pela Lei 10.861 de 14 de abril de 2004 avalia todos os aspectos que giram em torno dos eixos: avaliação das instituições, dos cursos e dos estudantes. Em relação à instituição são dez dimensões: missão e PDI; política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação e a extensão; responsabilidade social da IES; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e técnico-administrativo; organização da gestão da IES; infraestrutura física; planejamento de avaliação; política de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira. Em relação aos cursos três dimensões são analisadas: organização didático-pedagógica; perfil do corpo docente e instalações físicas. E a avaliação dos alunos é feita através do ENADE realizada no final do primeiro e do último ano de curso (INEP, 2014).

processos decisórios. Ele é, para o MEC, o responsável pela qualidade e conceituação do curso. (FERREIRA, 2009).

A organização didático-pedagógica é composta pelos itens: administração acadêmica e projeto do (s) curso (s). O item administração acadêmica é composto pelos indicadores: coordenação do curso; organização acadêmico-administrativa e atenção aos discentes.

Para a verificação do indicador coordenador de curso, a comissão do MEC deve cumprir os seguintes objetivos:

- a) examinar como funciona ou funcionará a coordenação de cursos na instituição, e sua articulação com os alunos, os professores, as atividades acadêmicas;
- b) identificar a participação (ou previsão de participação) do(s) coordenador(es) do(s) curso(s) nos órgãos colegiados acadêmicos da IES;
- c) examinar a estrutura existente ou prevista para gerir os cursos superiores (colegiado ou equivalente);
- d) verificar se a titulação acadêmica (doutorado, mestrado acadêmico ou profissional) do docente indicado para assumir as funções de coordenador ou equivalente, foi obtida em programa aprovado pelo CNE/Capes (na época da obtenção do título) ou se o título obtido no exterior foi revalidado no Brasil (ver *site* da Capes: <http://www.capes.gov.br/>);
- e) verificar se o curso de especialização do docente indicado para assumir as funções de coordenador ou equivalente, obedeceu à legislação vigente (ver *site* do CNE: www.cne.mec.gov.br) na época da obtenção do certificado de especialista;
- f) verificar se a graduação do docente indicado para assumir as funções de coordenador do curso ou equivalente, é comprovada por diploma devidamente registrado, obtido em curso superior reconhecido (ver no verso do diploma) ou, quando obtido fora do País, se está revalidado no Brasil (ver documentação comprobatória);
- g) examinar o termo de compromisso do docente indicado para assumir as funções de coordenador ou equivalente, bem como a documentação apresentada sobre a sua experiência profissional não acadêmica (anos de experiência no magistério superior, no exercício profissional e/ou em atividades administrativas na educação superior, relacionadas ao curso/área em questão).⁵

Mas segundo Franco (2013) há a percepção de que não se chegou a um denominador comum sobre quais são realmente as responsabilidades e as atribuições deste profissional.

De toda a maneira, o autor elenca quatro requisitos essenciais para o exercício do cargo: ser mestre ou doutor; que atue na instituição em regime integral 44 horas semanais; que ministre aulas no curso que dirige e que possua competências gerenciais.

Para Franco (2013) são quatro as grandes áreas de responsabilidade do coordenador de curso superior: política, gerencial, acadêmica e institucional.

⁵ Manual de Verificação *in loco* das condições institucionais. (MEC,2002, p.33)

Como funções políticas: ser líder na área de conhecimento do seu curso; ser um motivador de professores e alunos; inspirar otimismo e positividade; estimular a comunidade acadêmica a viver intensamente o curso, representando-o interna e externamente, bem como promovendo o conhecimento do mesmo; pensar e agir adiante de seu tempo; e manter articulações com organizações de toda a natureza em prol do desenvolvimento do curso.

Como funções gerenciais: supervisionar as instalações físicas/equipamentos da IES; Desatentar para as condições ambientais e técnicas do curso; indicar livros, periódicos, etc., necessários ao desenvolvimento do curso; estar conectado com os lançamentos do mercado editorial; estabelecer junto à IES orçamento anual para a atualização de acervo; acompanhar o movimento de consultas à biblioteca por parte dos alunos e professores; estimular e controlar a frequência dos professores e alunos da IES, sabendo sempre os motivos das faltas; organizar substituições com trabalhos ou com outros profissionais em caso de falta do professor titular da disciplina, antecipadamente; analisar os motivos das faltas dos alunos, pois o desempenho do professor pode ser uma causa deste comportamento; indicar, contratar e demitir docentes; integrar docentes na instituição bem como orientar quanto à documentação na contratação e tomar decisões pelo seu curso.

Como funções acadêmicas: elaborar e executar o projeto pedagógico do curso. Ser o mentor do projeto do curso considerando as ideias do projeto institucional da IES e do Manual das Condições de Ensino elaborado pelo MEC; desenvolver estratégias para que as aulas sejam mais atrativas através do uso da tecnologia; manter a qualidade e regularidade das avaliações que seus docentes realizam junto aos alunos; estimular o desenvolvimento de atividades complementares em seu curso; estimular a iniciação científica e de pesquisa entre alunos e professores; orientar e acompanhar os monitores do curso e selecionar disciplinas que demandem a atuação destes; estimular os projetos de extensão universitária; conveniar empresas e organizações para promover a colocação de alunos do curso em estágios.

Como funções institucionais: procurar garantir o sucesso dos alunos no Exame Nacional de Cursos; analisar os relatórios institucionais do curso apresentados pelo INEP/MEC; propor modificações no projeto pedagógico do curso; acompanhar o status da colocação no mercado de trabalho dos egressos do curso; pensar e buscar fontes alternativas de recursos para a IES; conhecer os fundos de financiamento existentes; promover o reconhecimento constante de seu curso junto à comunidade e junto ao MEC e conhecer os quesitos em exames profissionais que visam habilitar os alunos para o exercício da profissão.

Para Silva (2007)⁶, o coordenador de curso superior deve ser um líder com capacidade suficiente para promover mudanças e incentivar pessoas dentro da instituição, sendo um facilitador de mudanças tanto no curso como no comportamento tanto de alunos como de professores e também colaboradores, sejam eles seus pares ou não. Para isso, afirma que a criação de uma equipe docente coesa, que atue com respeito e confiança mútuos, é fator primordial para se conseguir atingir as metas do planejamento estratégico e vai além, quando fala desta entrega sendo executada com entusiasmo. Para o autor, a pró-atividade em oposição à reatividade de um perfil apenas burocrata é muito importante neste cargo, que é composto de entregas tangíveis e intangíveis, muito embora, o autor considere que este profissional tenha a responsabilidade exclusiva pela gestão acadêmica (didático-pedagógica) do curso.

Alguns requisitos, segundo Silva (2007), são importantes, para a atuação deste profissional: titulação de mestre ou doutor; conhecimento da área pedagógica; experiência em docência; experiência profissional na área de atuação do curso que coordena e dedicação em tempo integral (embora não obrigatória pelo MEC).

Como atribuições do coordenador, o autor as divide em três áreas: gestão acadêmica (didático/pedagógica); gestão do curso (infraestrutura); gestão política (institucional do curso).

Quanto à gestão acadêmica, o coordenador, segundo Silva (2007), deve: elaborar o projeto pedagógico, garantindo metodologias adequadas ao curso; reunir-se semestralmente para a revisão do projeto pedagógico com os envolvidos; reunir-se individualmente com os docentes antes do início de cada período letivo; reunir-se com alunos e professores de cada semestre; verificar os planos de curso de cada disciplina; analisar e deliberar sobre transferências/recepção de alunos e convalidação de créditos acadêmicos; acompanhar a execução do calendário escolar; acompanhar e fiscalizar sistematicamente o cumprimento dos planos de curso de cada disciplina, através de diários de classe, entrevistas com professores e alunos; fiscalizar rigorosamente as metodologias de ensino e da avaliação do processo de ensino aprendizagem; fiscalizar e exigir o cumprimento dos calendários das provas e trabalhos exigidos aos alunos; coordenar e supervisionar o planejamento e a execução dos trabalhos de conclusão de curso, juntamente com os orientadores; gerenciar as dificuldades encontradas pelos professores em questões burocráticas e tecnológicas e na

⁶Engenheiro Agrônomo/UFLA-MG. MSc. Engenharia Hidráulica e Meio Ambiente/ USP-Eng. São Carlos. Especialista em Avaliação da Educação Superior/Cátedra UNESCO-UNB. Professor aposentado da UFLA. Consultor UNESCO-Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – Brasília, DF. paulosilva@mec.gov.br

relação com os alunos; apoiar pedagogicamente aos alunos e aos docentes; sistematizar, encaminhar e coordenar listas de aquisição bibliográfica; fiscalizar a disponibilidade e uso das bibliografias usadas para cada disciplina; estimular e promover trabalhos complementares; estimular e controlar frequência docente e discente; orientar e acompanhar monitores; gerenciar as práticas de estágio; supervisionar a interação de alunos e professores na educação à distância (EAD); planejar e executar as avaliações de curso e supervisionar as atividades do corpo administrativo do curso.

Na gestão do curso: supervisionar a infraestrutura física e equipamentos do curso; planejar a atualização de laboratórios e equipamentos; coordenar o processo de aquisição de materiais didáticos e bibliográficos; selecionar, contratar e demitir professores e tomar decisões pelo curso.

Na gestão política: conhecer profundamente o PDI (projeto de desenvolvimento institucional); PPI (projeto pedagógico institucional); executar os projetos e programas institucionais; participar dos órgãos colegiados da IES; promover o curso junto a sua comunidade; orientar os alunos em exames da ordem e ENADE; preparar os documentos e os processos de reconhecimento do curso pelo MEC; contribuir com estratégias para diminuir a evasão escolar.

E conclui afirmando que:

Sobre o perfil do Coordenador de Curso é importante que, antes de tudo, seja um líder capaz de incentivar e favorecer a implementação de mudanças que propiciem a melhoria do nível de aprendizado, estimulando a crítica e a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional. O Coordenador deve ser proativo, com o perfil de um gestor de oportunidades, contrapondo-se ao de gestor de recursos, burocrata, cultor do status-quo, com atitudes apenas reativas (SILVA, 2007, p.2).

Seguindo nesta mesma linha, Ferreira (2009) e Marquesin et al. (2008) trazem a ideia de que o coordenador de curso superior deve ser um agente transformador da realidade acadêmica. Concordam que, em virtude de atribuições burocráticas ou do perfil das IES, esta ação transformacional pode ficar em segundo plano ou nem chegar a acontecer, o que é corroborado por Marcon (2008) que salienta que para haver transformação, esta, além de partir de uma necessidade, também tem de ter a possibilidade de ser colocada em prática.

Cabeço e Requena (2011) e Ferreira (2009) afirmam que o exercício de coordenação está além do desenvolvimento e da execução do projeto político-pedagógico do curso, ou de mediar conflitos entre docentes e discentes. Abarca o olhar deste profissional sobre as necessidades do curso que coordena, bem como ir ao encontro das exigências do MEC;

avaliar constantemente o corpo docente e estar engajado na instituição em que atua, perpetuando sua missão e seus valores, sendo assim um dos principais agentes de mudança no que concerne à melhoria da gestão educacional.

O coordenador deve, portanto, ser proativo, com o perfil de um gestor de oportunidades, e não apenas de recursos. O gestor burocrata, funcionalista, reativo, que apenas recebe e repassa papéis e instruções, não atende às necessidades eminentes do contexto educacional do momento. Percebe-se que um profissional, para assumir a posição de coordenador de curso, deve possuir características pessoais de relacionamento no meio acadêmico e profissional, ser ético e buscar sempre corresponder às expectativas do curso. (FERREIRA, 2009, p.40).

Observa-se que parte das características norteadoras para ser um coordenador de curso, são congruentes com as de um líder capaz de incentivar e favorecer a implementação de mudanças, na busca da melhoria do nível de aprendizado, estimulando a crítica e a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional.

Próximo subcapítulo traz uma reflexão sobre a perspectiva do exercício da liderança pelo coordenador de curso superior.

2.5 COORDENADORES DE CURSO SUPERIOR E O EXERCÍCIO DA LIDERANÇA: UMA PERSPECTIVA POSSÍVEL?

Vilas-Boas (2012) compreende as organizações escolares – sejam elas fundamentais ou superiores – como organismos vivos, instáveis e conflituosos. Dentro desta perspectiva o papel do líder, e aqui especificamente, do coordenador de curso, se faz importante para que a organização possa ter sucesso tanto no que diz respeito ao desempenho dos alunos, como dos professores. Para Ferreira (2009) e Marcon (2008) as IES necessitam de coordenadores de curso que tenham várias competências, desde as técnicas até as comportamentais, passando pelas gerenciais. A exigência é de um “[...] administrador preparado para articular pessoas, sendo reflexivo e empreendedor.” (FERREIRA, 2009, p.37).

Ainda segundo o autor:

O coordenador de curso sempre foi um agente importante da gestão educacional, mas o que se observa é que nos últimos tempos vem assumindo uma posição de extremo destaque nas ações operacionais e estratégicas das IES. Antes, ele atuava somente na área acadêmica, cuidando de questões de ordem pedagógica e legislativa. Hoje, também é exigido do coordenador o exercício das funções administrativas do seu curso, desde ações que envolvem gestão de pessoas até econômicas e financeiras. (FERREIRA, 2009, p. 38).

Para Franco (2013), o coordenador de curso deve motivar os professores e alunos e ser reconhecido por sua pró-atividade e capacidade de articulação. Ainda, segundo o autor, este deve ser inspirador no que tange ao otimismo e à positividade, que, de uma forma geral, vão levar, não só sua unidade acadêmica a vivenciar mais intensamente o curso, mas também outros setores da sociedade, ou seja, competências que estão presentes no exercício da liderança.

A liderança, nas IES, não deve se restringir à uma pessoa apenas, mas sim ser dispersa setorialmente pela estrutura organizacional.

O princípio da liderança participativa que incentiva a autoliderança; a ênfase atribuída a grupos com a constituição de equipes de trabalho; a importância crescente das lideranças intermediárias; a crescente visibilidade dos líderes informais; a diferenciação de conceitos de liderança, gestão e autoridade. (VILAS-BOAS, 2012, p. 14).

Conclui afirmando que “é mais adequado falar em lideranças do que liderança, mais em líderes do que em líder.” Percepções que também são compartilhadas por Ferreira (2009). Dentro deste universo se encontram os coordenadores de curso superior que atuam em uma rede que contempla outros coordenadores e que partilham, em alguns casos, dos mesmos professores que atuam em diferentes unidades. Daí a importância do entendimento de dois conceitos: liderança em rede e liderança intermediária, principalmente no que concerne à autonomia e conseqüentemente à tomada de decisão.

Senge (2012) traz uma reflexão muito interessante sobre liderança. Ele afirma que o conceito sobre esta, veio se perdendo, ao longo do tempo, deixando de estar ligado à sabedoria, à experiência, à confiança, para estar associado única e exclusivamente a uma posição de autoridade. Este entendimento, segundo o autor, cria uma cultura entre as pessoas que planta a ideia de que os problemas ou as decisões mais difíceis só poderão ser resolvidos por quem está no topo da hierarquia, pelos líderes e não pelos demais. Esta percepção, é lamentável porquê:

[...] declara que todas as outras pessoas não são líderes e têm pouco poder de fazer as mudanças acontecerem. Segundo, porque supersimplifica um assunto muito mais complexo e importante, ou seja, como entender os diversos papéis dos líderes nos vários níveis da organização e como desenvolver redes de líderes capazes de sustentar mudanças profundas. (SENGE, 2012, p.410).

Ele traz a ideia de uma liderança distribuída e a importância dos diferentes tipos de líder atuando de maneira interdependente, como primordiais para a melhora do desempenho da organização, ainda mais nos momentos em que mudanças são necessárias.

Senge (2012) denomina três tipos de líderes que, atuando em rede, promovem as mudanças na organização e compreende que um tipo depende do outro. São eles: locais, de rede e executivos.

Os líderes locais são aqueles que estão na linha de frente. São aquelas pessoas que vão para ação junto às equipes de trabalho; que traduzem a estratégia da organização para quem efetivamente vai gerar a mudança. Neste estudo, pode-se visualizar o professor como o líder local, dentro da organização universitária, responsável por gerar mudanças não somente nos alunos, mas também retornando para a instituição com ideias baseadas nas necessidades que este público demanda.

Os líderes de rede atuam juntamente aos líderes locais e aqui pode-se pensar nos coordenadores de curso superior. Para Senge (2012, p. 411):

Eles geralmente trabalham de perto com os líderes locais nas linhas de frente construindo habilidades locais e integrando novas práticas. Eles são vitais para espalhar novas ideias e práticas (de um grupo de trabalho para outro e entre organizações) e para conectar líderes de linha inovadores uns com os outros. Eles criam redes mais amplas que difundem as inovações bem-sucedidas, conhecimento e aprendizados importantes. (SENGE, 2012, p. 411).

E por último, o líder executivo, que é aquele que desenvolve estratégias e atua na macropolítica da organização. Que tem sob a sua responsabilidade reforçar os valores, a cultura e manter as demais lideranças inspiradas. Deve estar atento aos obstáculos que porventura impeçam ou dificultem a mobilidade da organização em direção à inovação. Dentro do contexto deste trabalho, baseado no modelo hierárquico das instituições de ensino superior, tem-se no reitor, vice-reitor e pró-reitores os líderes executivos.

A concepção de Senge (2012), descrita anteriormente, encontra eco no pensamento sistêmico, que especificamente, sobre o papel da liderança, entende que este deixa de controlar, analisar, detalhar para conectar, aprender, estimular e influenciar. “Os gestores deixam de pensar e criar hierarquias centralizadas e burocratizadas para pensar e criar redes flexíveis auto-organizadas.” (ANDRADE et al., 2006, p. 385).

E ainda provoca:

Líderes passam a incluir, estimular a cooperação, influenciar e agir colaborativamente na rede. Líderes deixam de controlar. Líderes deixam de punir. Líderes deixam de excluir. Líderes deixam de ensinar para proporcionar oportunidades de aprendizagem. Enfim, passam a pensar menos mecanicamente e mais sistemicamente. (ANDRADE et al., 2006, p. 386).

Fagundes et al. (2011, p.4) concluem que a liderança é uma “[...] competência que precisa ser desenvolvida entre os sujeitos do grupo”, e que a capacidade para liderar depende de vários fatores, como: o contexto, a cultura organizacional, o planejamento estratégico e as relações dos diversos atores desta relação sejam eles pares ou hierarquicamente superiores.

Gomes et al. (2013) concordam que dentre as várias possibilidades de gestão em uma universidade, a gestão social lhes parece mais adequada, ao que eles chamam de docentes-gestores, neste caso, os coordenadores de curso. Reforçam esta ideia baseados no fato de que este tipo de gestão:

“[...] caracteriza-se por ser comandada pela razão comunicativa, pelo agir comunicativo; por enfatizar a ação gerencial dialógica, participativa; pelo processo decisório ser exercido por meio dos diferentes sujeitos sociais; por ser baseada no entendimento mútuo entre os atores/sujeitos, na harmonização interna dos planos de ação pelos atores; e por prever a atuação dos atores com base na cidadania deliberativa. (KANAN; ZANELLI, 2011, p. 02).

Mas toda esta perspectiva de liderança não acontece instantaneamente e nem tão pouco desprovida de complexidade. Para desenvolver a liderança, os coordenadores de curso superior necessitam ser, em primeiro lugar, indivíduos que possuam algumas habilidades e conhecimentos pertinentes ao exercício desta. (CABEÇO; REQUENA, 2011). Ter experiência em posições de liderança é o ideal, mas nem sempre é possível. Outro requisito fundamental é o desenvolvimento, por parte da IES, das competências de liderança, para instrumentalizar cada vez mais este profissional em seu exercício diário de trabalho junto aos docentes, discentes, seus pares e seus gestores. Mas verifica-se em vários estudos já realizados (BOTOMÉ; KUBO, 2002; BURIGO; LAUREANO, 2013; CRES, 2011; GOMES et al., 2013; JUNIOR; TRONCO; COPETTI, 2014; KANAN; ZANELLI, 2011; SANTOS; BRONNEMANN, 2013) é que as IES pouco ou nada investem neste desenvolvimento, talvez nem vislumbrem o exercício da liderança como parte do dia a dia destes profissionais. Os coordenadores acabam por desenvolver suas atividades ligadas à gestão por meio de acertos e erros. (CABEÇO; REQUENA, 2011; CAMARGOS, M.A.; FERREIRA; CAMARGOS, M.C., 2010; CRES, 2011). Uma prática que vai de encontro a uma das principais características das IES: produzir e socializar o conhecimento, através da mudança, da

inovação e da discussão de ideias onde “[...] o mérito e a competência devem ser os indicadores para o reconhecimento e o sucesso.” (LIZOTE; VERDINELLI, 2013, p. 258).

Até aqui foram vistas várias questões ligadas ao universo de atuação do coordenador de curso superior: suas principais atribuições e responsabilidades; desafios e dificuldades, etc. Encerra-se o capítulo sobre gestão universitária e parte-se para o capítulo de compreensão sobre Capital Psicológico e suas quatro dimensões.

3 CAPITAL PSICOLÓGICO (PSYCAP)

Este capítulo aborda o conceito de Capital Psicológico e suas quatro dimensões (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência). Além disso traz um breve apanhado histórico sobre as motivações para o desenvolvimento deste conceito que é relativamente recente no meio acadêmico, tendo sido lançado em meados de 2003 por Luthans e colaboradores.

A compreensão do conceito do PsyCap, como também é chamado o Capital Psicológico, assim como de suas premissas, se faz importante neste trabalho, visto que seu objetivo principal é analisar a autopercepção dos coordenadores de ensino superior sobre as quatro dimensões do PsyCap fazendo conexões a respeito destas com a prática diária do trabalho deste profissional docente.

3.1 PSYCAP – ORIGEM E PREMISSAS

A partir do desenvolvimento dos estudos da Visão Baseada em Recursos foi que o campo dos Recursos Humanos – o Capital Humano - passou a ganhar mais atenção como importante não só para um melhor desempenho, mas também como diferencial competitivo sustentável, nas organizações, por ser um recurso chave muito difícil de ser copiado pelos concorrentes. Por Capital Humano entende-se: o que a pessoa conhece e o que ela é, ou seja, sua educação, experiência e seu conhecimento tácito. A partir daí outros autores enfatizaram o Capital Social – quem a pessoa conhece, ou seja, suas relações sociais, redes profissionais e pessoais – como importante para o desempenho organizacional. (TOOR; OFORI, 2010). E em 2003 surgiu o Capital Psicológico Positivo que é o estudo e aplicação das capacidades psicológicas positivas que podem ser estimuladas, desenvolvidas, e geridas para a melhora do desempenho laboral. (LUTHANS, 2002; LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN; AVOLIO, 2015; TOOR; OFORI, 2010).

O Capital Psicológico (PsyCap), foco deste capítulo, é fruto do movimento da Psicologia Positiva; do Comportamento Organizacional Positivo (*Positive Organizational Behavior* – POB) e dos Estudos Organizacionais Positivos (*Positive Organizational Scholarship* – POS). Estes dois últimos tendo se desenvolvido dentro do campo do Comportamento Organizacional (*Organizational Behavior* – OB). O conceito e o foco da abordagem destes campos teóricos serão trazidos na sequência.

Em relação à Psicologia Positiva, Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi, publicaram um artigo na edição especial da *American Psychologist*, do ano de 2000, que abordava a necessidade de mudanças no foco dos estudos da Psicologia, que até então, baseava-se predominantemente em compreender as patologias humanas. Reforçaram a importância de que fosse resgatada uma das missões iniciais da Psicologia que era a identificação e o fortalecimento das forças do indivíduo, e que ao longo do tempo, principalmente em virtude das guerras, fora colocado em segundo plano. (PALUDO; KOLLER, 2007; SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000; SNYDER; LOPEZ, 2009).

A partir da percepção deste desequilíbrio e da necessidade de se lançar um olhar para o lado positivo e funcional do ser humano, nasceu o movimento da Psicologia Positiva. Que brotou nesta última década com a missão de contribuir para a construção de uma melhor qualidade de vida, baseada nas experiências e nas características positivas do indivíduo e também nas instituições positivas. (BAKKER; SCHAUFELI, 2008; MARUJO, et al., 2007; SNYDER; LOPEZ, 2009).

Assinala-se que a Psicologia Positiva pretende contribuir para o florescimento e o funcionamento saudável das pessoas, grupos e instituições, preocupando-se em fortalecer competências ao invés de corrigir deficiências. (PALUDO; KOLLER, 2007, p.12).

Um aspecto importante é que, ao contrário do que se pode pensar, a Psicologia Positiva, por focar nas forças individuais não nega o que está ruim ou o que é negativo, nem trata os aspectos emocionais, que dificultam o desenvolvimento humano, como pouco relevantes. Ela reconhece o sofrimento e a doença mental em todos os seus níveis, mas investiga o pólo oposto, como a felicidade e o otimismo, por exemplo. (BAKKER; SCHAUFELI, 2008; SNYDER; LOPEZ, 2009).

Segundo Paludo e Koller (2007) os estudos da Psicologia Positiva vêm crescendo no Brasil e no mundo, tanto na esfera individual, como em organizações. (MARUJO, et al., 2007).

Por fim, a Psicologia, que nas últimas cinco décadas, voltou seu olhar, principalmente, para as patologias emocionais e com isso criou métodos diagnósticos e de tratamento que vêm beneficiando muitas pessoas, agora busca também trilhar o caminho do entendimento e do aprendizado do funcionamento humano positivo, além de descobrir como se proteger e se prevenir de doenças mentais. E com isso, também, compreender como o reconhecimento das forças, virtudes e habilidades humanas podem contribuir para o desenvolvimento de grupos e instituições. (PALUDO; KOLLER, 2007).

Já, o Comportamento Organizacional Positivo, surgiu a partir do interesse de Fred Luthans, em 1999, em decorrência de seus estudos preliminares de Seligman e Csikszentmihalyi sobre a Psicologia Positiva. (LUTHANS; AVOLIO, 2009). Em 2002, Luthans escreveu seus dois primeiros artigos reforçando a importância dos estudos das capacidades psicológicas positivas no meio laboral.

O autor define Comportamento Organizacional Positivo (*Positive Organizational Behavior* – POB) como: “o estudo e a aplicação dos recursos humanos positivos (forças) e das capacidades psicológicas que podem ser mensuradas, desenvolvidas e efetivamente gerenciadas para incrementar o desempenho diário no trabalho.” (BAKKER; SCHAUFELI, 2008; LUTHANS; AVOLIO, 2009).

E em se tratando de capacidades psicológicas, alguns autores sustentam que as que formam o PsyCap são as que mais afetam neste desempenho. (LUTHANS et al., 2007).

Para distinguir Comportamento Organizacional Positivo (POB⁷); da Psicologia Positiva; da literatura popular sobre autoajuda positiva e sobre desenvolvimento pessoal, Luthans (2002) estabeleceu três critérios de caracterização deste primeiro:

- a) ser fortemente baseado em teoria, pesquisa e mensuração válida;
- b) ser um ‘estado’ – em oposição a um ‘traço’ de personalidade que é fixo – e estar aberto ao desenvolvimento;
- c) ter impacto no desempenho organizacional.

Em relação ao primeiro critério, o autor sustenta que sem base científica, que neste caso se originou da Psicologia Positiva e do Comportamento Organizacional, dificilmente a academia daria credibilidade ao POB. Sendo assim, a ênfase está na construção sólida de uma teoria e numa efetiva aplicação de traços, estados e comportamentos positivos de

⁷A partir daqui será adotada a sigla em inglês (POB – *Positive Organizational Behavior*) por ser de uso comum na literatura internacional.

trabalhadores nas organizações, não desconsiderando, nem menosprezando os comportamentos negativos. (BAKKER; SCHAUFELI, 2008).

Quanto ao segundo critério, que Luthans (2002) chama de ‘estado’, diferentemente dos traços de personalidade, este pode ser mensurado e modificado, segundo o autor. Ele considera ser este um grande diferencial nos estudos do POB. Enfatiza que através de intervenções, é possível estimular determinados construtos psicológicos positivos e com isso melhorar o desempenho organizacional tanto ao nível individual como geral.

E por fim, como terceiro critério, o impacto no desempenho organizacional, que se diferencia da literatura de autoajuda e da Psicologia Positiva, onde o POB deverá ser mensurado usando indicadores específicos próprios de cada organização. (LUTHANS; AVOLIO, 2009).

Wright (2008) foi além e prega que outro objetivo do Comportamento Organizacional Positivo é incluir a busca pela felicidade e saúde dos trabalhadores como objetivos próprios deles mesmos.

Concluindo então, o Comportamento Organizacional Positivo (POB) estuda os recursos humanos individuais e suas forças com vistas ao bem-estar e ao desempenho dos trabalhadores nas organizações. Ele examina o papel dos ‘estados’ como: esperança, otimismo, resiliência e outros recursos provenientes de demandas organizacionais ou que fomentem o desempenho individual.

Em relação ao conceito de Estudos Organizacionais Positivos (*Positive Organizational Scholarship* - POS⁸), Cameron e Caza (2004, p. 731) o definem como: “o estudo do que é positivo, florescente e que dá vida nas organizações.”

Eles também levam em conta três critérios:

- a) positivo (*positive*) – melhoria de processos e resultados elevados na organização;
- b) organizacional (*organizational*) – dinâmicas interpessoais e estruturais. O contexto onde o fenômeno positivo ocorre;
- c) estudos (*scholarship*) – a teoria derivada de uma investigação rigorosa do que é positivo em ambientes organizacionais.

Salienta-se que POS dá ênfase ao estudo dos aspectos organizacionais positivos que influenciam no desenvolvimento dos trabalhadores. Desta forma, pode-se estabelecer uma ligação entre POB e POS, onde o primeiro tem como foco: o estudo do comportamento

⁸A partir deste ponto será adotada a sigla POS (*Positive Organizational Scholarship*) para Estudos Organizacionais Positivos, por ser de largo uso na literatura internacional.

individual nas organizações; o segundo, o estudo do comportamento organizacional pautado nos aspectos positivos que a organização possui. Ambos têm como base a Psicologia Positiva, pois usam a lente de entender o humano pelas suas forças e construtos positivos e objetivam a busca pelo bem-estar, felicidade e o alto desempenho no trabalho. (BAKKER; SCHAUFELI, 2008).

Sendo assim, como consequência das pesquisas sobre o Comportamento Organizacional Positivo (POB), os estudos sobre o PsyCap iniciaram por volta de 2003 e enfatizam a importância do desenvolvimento de determinadas capacidades individuais como forma de aumentar o desempenho humano, principalmente no âmbito organizacional. (LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN; AVOLIO, 2015; TOOR; OFORI, 2010; VISEU, et al., 2012).

O conceito de Capital Psicológico, segundo Luthans et al., (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) é um estado psicológico positivo de desenvolvimento o qual se caracteriza por:

- a) autoeficácia: ter confiança para enfrentar desafios tanto quanto empregar esforços para concluí-los;
- b) otimismo: ter uma perspectiva positiva sobre ter sucesso no presente e no futuro;
- c) esperança: perseverar em busca dos objetivos e quando necessário redirecionar os caminhos para atingí-los, visando o sucesso;
- d) resiliência: diante de adversidades e problemas, resistir e ter capacidade de superar-se para ir além.

Segundo Luthans e Avolio (2009) estes construtos psicológicos têm aparecido, em algum grau, na literatura, especialmente sobre autoeficácia, em estudos do Comportamento Organizacional. Juntos, representam o núcleo do PsyCap. (AVEY; LUTHANS; YOUSSEF, 2010).

De acordo com os autores, o conceito de Capital Psicológico tem sido demonstrado teórica e empiricamente, através da mensuração do desempenho e da satisfação de trabalhadores em várias empresas. Um estudo longitudinal realizado por Avey, Wernsing e Mhatre (2011) reforça que o desenvolvimento do PsyCap é, na teoria e na prática, viável.

Pesquisas recentes apontam também para a relação positiva entre Capital Psicológico e a prosperidade no trabalho, onde há evidências de que um bom clima organizacional, promovido pelo líder e associado ao desenvolvimento do PsyCap do liderado podem resultar no crescimento laboral deste último. (PATERSON; LUTHANS; JEUNG, 2014).

Avey (2014) descreve como características do PsyCap:

- a) não é uma dimensão psicológica isolada e sim um construto multidimensional composto por quatro dimensões;
- b) o PsyCap é de domínio especificamente organizacional, ou seja, um alto resultado de uma dimensão do PsyCap no trabalho não garante o mesmo resultado, por exemplo, no ambiente familiar;
- c) o PsyCap é mais estável que as emoções, mas mais aberto a mudanças que traços de personalidade, ou seja, é um ‘estado’ que pode ser desenvolvido;
- d) é um estado de desenvolvimento individual e a opinião alheia muito pouco afeta o PsyCap do indivíduo;
- e) o PsyCap é mensurável. Instrumentos como o PCQ 24 são uma amostra desta possibilidade;
- f) o PsyCap é um preditor do desempenho no trabalho e;
- g) a análise do PsyCap é individual.

Os estudos sobre Capital Psicológico já estão se expandindo para além da área organizacional. Pesquisas apontam a importância e a correlação positiva entre altos níveis de PsyCap e o bem-estar do indivíduo de maneira geral. (LUTHANS et al., 2013).

3.2 PSYCAP – QUATRO DIMENSÕES

Este subcapítulo traz o entendimento sobre as quatro dimensões que constituem o PsyCap: autoeficácia (autoconfiança), esperança, otimismo e resiliência, que segundo Avey, Luthans e Youssef (2010) são capacidades ou recursos psicológicos considerados ‘estados’, como foi citado anteriormente, e encontrados nos estudos da Psicologia Positiva (eficácia, de Bandura, 1997; esperança de Snyder, 2002; resiliência, de Masten e Reed, 2002; otimismo, de Seligman, 1998 e Carver e Scheier de 2002) como mais do que traços fixos de personalidade e passíveis de serem estimulados e desenvolvidos.

Para facilitar o entendimento, Luthans e Youssef (2004) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) demonstram em um *continuum* que vai do traço ao estado, como segue:

- a) traços positivos – são o extremo deste *continuum* e caracterizados pela estabilidade ao longo do tempo, como a inteligência ou características herdadas;
- b) traços em desenvolvimento – são traços de personalidade que têm relativa estabilidade, como extroversão, consciência;

- c) estados psicológicos – aqui se inclui o PsyCap. Eles estão próximos ao estado, mas são flexíveis a abertos ao desenvolvimento (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência);
- d) estados positivos – são o outro extremo deste *continuum* e incluem variações frequentes como o humor e as emoções.

Figura 1. Continuum PsyCap



Fonte: Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015).

A figura 1 exemplifica o entendimento dos autores citados, sobre estados e traços positivos e onde localiza-se o PsyCap.

Vários mecanismos cognitivos e sociais distinguem o PsyCap de outros construtos do Comportamento Organizacional, que compartilham algumas características deste, mas que ocupam diferentes posições no *continuum* ‘traço-estado’ exposto anteriormente.

Hannah e Luthans elaboraram um quadro teórico que pode auxiliar a entender alguns destes mecanismos. (AVEY; LUTHANS; YOUSSEF, 2010). Neste, o PsyCap é resultado de processos dinâmicos que ativam uma codificação adaptativa de categorias cognitivas, expectativas, objetivos, valores e planos de autorregulação. Estes processos são ativados num contexto específico.

Quanto aos ‘traços’ e aos ‘traços-estados’, estes são caracterizados por terem uma natureza mais global, ou seja, representam respostas habituais/programadas que são ativadas pela exposição a um estímulo pré-determinado.

Embora algumas pessoas possam apresentar eficácia como um traço de personalidade, nem todas demonstrarão tê-la, mesmo que se deparem com indivíduos confiantes, ou situações ao longo do tempo, que as estimule.

Em contrapartida, a autoeficácia (como um ‘estado’), mostra-se mais específica e pode ser desenvolvida por um conjunto determinado de estímulos, como por exemplo os que

fazem parte do desenvolvimento laboral. Segundo Bandura, estímulos que podem ocorrer (AVEY; LUTHANS; YOUSSEF, 2010, p. 435) através de: grandes experiências; modelagens; persuasão social e excitação psicológica e fisiológica. Para o autor, todos estes componentes podem criar expectativas positivas; desencadear a criação de metas (ao invés de acomodação ou fuga) e por conseguinte motivar mecanismos de autorregulação que aumentem a probabilidade do indivíduo perseverar e ter sucesso em determinada situação. Assim também são as outras três dimensões do PsyCap: esperança requer que se criem objetivos específicos e se determinem caminhos para encontrá-los; otimismo, que se atribua às causas do sucesso o bom desempenho individual e a resiliência, o sucesso quando se tem de retroceder em virtude dos contratemplos.

Pode-se visualizar então, de acordo com o exposto até aqui, que a base do PsyCap passa pela teoria social cognitiva de Bandura, a qual estabelece interações entre indivíduos, ambiente e os comportamentos passados. Esta teoria também fornece elementos adicionais para entender e distinguir os traços de personalidade ou ‘traços-estados’ dos construtos do PsyCap, que são mais contextualizados e flexíveis, como abordado anteriormente.

Concluindo, o PsyCap, apesar desta flexibilidade, em nada se parece com emoções ou estados de humor. Seus quatro construtos compartilham de um componente cognitivo que necessita alcançar e manter um certo nível de intensidade e resistência, a fim de resultar em objetivos tangíveis e resultados mensuráveis.

A seguir serão descritas as quatro dimensões do PsyCap e suas características.

3.2.1 PsyCap Autoeficácia (autoconfiança)

Segundo Luthans et al. (2007) o primeiro passo para que o indivíduo identifique sua autoeficácia é analisar o quanto ele é confiante sobre algo ou alguma situação. Mas salientam que esta análise deve ir além do contexto onde ele está inserido, porque, segundo os autores, há a tendência de pensar em termos de autoeficácia somente dentro de uma ‘zona de conforto’. Por isso sugerem que, no âmbito laboral, por exemplo, o indivíduo liste todas as atribuições diretas e indiretas que possui, relativas ao seu cargo, e analise tudo o que está envolvido, todas as necessidades. A partir daí mantenha o foco no que é mais relevante, nos pontos críticos para o desenvolvimento da tarefa e conseqüentemente o que tem mais impacto no seu sucesso e, baseado nisto, pontue o quanto se sente confiante.

Na sequência, Luthans et al. (2007) sugerem que o indivíduo elenque uma situação que almeje ser melhor, ter melhor desempenho e faça o mesmo passo a passo anterior e verifique o quanto se sente confiante.

A autoeficácia ou autoconfiança, segundo os autores, é a convicção sobre habilidades para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos, e as ações necessárias para executar com sucesso uma determinada tarefa, num determinado contexto. (STAJKOVIC; LUTHANS, 1998).

Confiança e autoeficácia segundo Luthans et al. (2007) estão interligadas. Para eles a autoconfiança é uma condição da autoeficácia. Juntas, no PsyCap, propiciam um entendimento mais amplo e rico sobre esta dimensão.

Em relação às características do PsyCap autoeficácia, os autores elencam cinco:

- a) domínio específico: a autoeficácia diz respeito a um domínio específico do indivíduo, por exemplo, alguém que é muito eficaz para resolver conflitos face a face, mas não é eficaz em apresentações para um público numeroso;
- b) autoeficácia baseada na prática: para haver uma probabilidade de sucesso futuro em algo, assim como a confiança neste sucesso, o indivíduo deve ter alguma experiência positiva naquela prática determinada, o que fará com que ele se sinta mais confiante;
- c) espaço para melhorias: o indivíduo deve reconhecer que existe um espaço para melhorias contínuas;
- d) influência: o indivíduo também deve reconhecer que a autoeficácia é influenciada, tanto positiva como negativamente, pelo ambiente externo. Luthans et al. (2007) afirmam que a crença de outras pessoas, na capacidade de um indivíduo de realizar algo, aumenta a sua autoconfiança. Do mesmo modo, quando este percebe que outras pessoas estão atingindo objetivos semelhantes, em termos de complexidade e dificuldades, aos seus, sua confiança de que também poderá alcançá-los, aumenta. Os autores salientam que a chave na questão da autoconfiança é a habilidade em identificar qual modelo de sucesso o indivíduo vai adotar, para também acreditar que pode fazer;
- e) variabilidade: a autoeficácia é variável. A autoconfiança, base para a autoeficácia, segundo os autores, depende de vários fatores que nem sempre estão sob o controle do indivíduo. Salientam que o bem-estar físico e psicológico influenciam na autoeficácia.

Existe a tendência do indivíduo ser mais confiante quando em momentos mais positivos.

Para Rego et al., (2012) e Luthans et al. (2007) as pessoas com um PsyCap elevado na dimensão de eficácia, apresentam algumas características como: estabelecem metas elevadas para si mesmas e selecionam tarefas difíceis para realizar; adoram desafios; são altamente automotivadas; investem esforços necessários para atingir suas metas e perseveram diante de obstáculos.

Segundo os autores, os indivíduos com altos índices de PsyCap autoeficácia não esperam por metas desafiadoras. Normalmente criam situações, se autodesafiam, vão atrás de tarefas que lhes exercite cada vez mais a confiança. Ainda como parte deste perfil, são indivíduos que se impactam muito pouco com *feedbacks* negativos, obstáculos ou fracassos.

A base para a construção do PsyCap autoeficácia está sob os cinco processos cognitivos de Bandura, que são: simbolização, premeditação, observação, autorregulação e autorreflexão (LUTHANS et al., 2007).

Na simbolização o indivíduo cria um modelo mental e estuda as possibilidades de decisão; pessoas-alvo envolvidas na resolução do problema, suas capacidades de poder dentro do problema. A simbolização serve como um guia para futuras ações, que o indivíduo pode lançar mão, quando necessário.

Na previsão ou premeditação, o indivíduo baseia suas ações no seu nível de desempenho.

Na observação, pessoas mais experientes e sábias podem ser usadas pelo indivíduo como um modelo na aprendizagem.

Na autorregulação, o indivíduo atua como um agente externo que regula os objetivos a serem alcançados, o seu desempenho e onde ele realmente está na relação com estas variáveis. Este processo o auxilia a focar mais no que necessita, bem como avaliar a energia para investir nestes objetivos. (LUTHANS et al., 2007).

Os autores afirmam, por exemplo que, quando se está procurando mudar o comportamento de outros indivíduos, se está, efetivamente, tentando estimular sua autoconsciência para conduzi-lo a uma mudança de autorregulação. Numa organização cuja cultura encoraja seus colaboradores a assumirem riscos e mudar, e em contrapartida, dá suporte para isto, existe uma grande probabilidade de uma mudança de pensamento em relação ao aumento da autorregulação e da autoconsciência.

E por fim, a autorreflexão que se configura pelo pensar sobre as ações passadas, os sucessos e os fracassos, aprendendo com estes eventos.

Para Luthans et al. (2007), se o indivíduo consegue desenvolver estas cinco etapas de Bandura, ele está construindo a dimensão autoeficácia e conseqüentemente também construindo seu sucesso no futuro. “O sucesso gera autoeficácia e autoeficácia gera sucesso, mas fundamentalmente sucesso não é o mesmo que eficácia.” (LUTHANS et al., 2007, posição 12-46 de 246).

Força e magnitude são dois pontos, abordados pelos autores, através dos quais se pode entender mais sobre a dimensão PsyCap autoeficácia. Força é a certeza sobre o grau de habilidade do indivíduo para atingir determinado nível de dificuldade e magnitude refere-se ao nível desta dificuldade que este espera encontrar.

Em relação ao trabalho, Luthans et al. (2007) percebem que existe uma forte ligação entre o PsyCap autoeficácia e desempenho. Em algumas pesquisas como: satisfação no trabalho, liderança transformacional e impactos sobre comportamento organizacional esta relação foi constatada no aumento da motivação e do desempenho (LUTHANS et al., 2007). Estudos que vêm ao encontro da percepção dos autores que consideram a dimensão PsyCap autoeficácia como a que mais impacta no desempenho, resultados e desenvolvimento organizacional.

3.2.2 PsyCap Esperança

Segundo Snyder (apud LUTHANS et al., 2007 posição 5-39 de 246) “esperança é um estado motivacional positivo que está baseado na interatividade derivada da sensação de sucesso e do planejamento para atingir objetivos.” É a capacidade de mudar objetivos e expectativas; redirecionar esforços e energias quando necessário. O que estes autores chamam de força de vontade.

Um componente muito importante da dimensão PsyCap esperança é a capacidade do indivíduo de gerar caminhos alternativos para atingir o que deseja, quando os caminhos originais, por algum motivo, foram bloqueados. Segundo Snyder (2002) a maioria dos indivíduos que se considera ‘esperançosa’; intrinsecamente motivada é normalmente criativa para encontrar saídas. Portanto, quando não conseguem atingir seus objetivos utilizam-se de *feedbacks* para incrementar pensamentos e estratégias na busca de novos objetivos, sendo

mais ativos, propensos a buscar formas alternativas e mais criativas na superação de obstáculos (REGO et al., 2009).

3.2.3 PsyCap Otimismo

Além de ser uma dimensão muito comentada e, desejada, ela é mais do que pensar em prever coisas boas sobre o futuro, salientam Luthans et al. (2007). Um ponto de partida fundamental para entender o PsyCap otimismo é como o indivíduo explica eventos tanto negativos como positivos que ocorreram no passado, no presente ou vão ocorrer no futuro.

Para Seligman o otimista tem um estilo de explicação que atribui aos eventos positivos um caráter permanente, pessoal e de causas profundas enquanto os eventos negativos são considerados como externos e temporários, ocorrendo em situações muito específicas. (LUTHANS et al., 2007). Por outro lado, o pessimista faz exatamente ao contrário. De uma forma geral, um indivíduo com alto grau de PsyCap otimismo mantém distância de eventos negativos com o objetivo de diminuir a probabilidade de experimentar depressões, culpa ou desespero. (GOLDSMITH; MATHERLY, 2000; LYUBOMIRKY; TKACH; DIMATTEO, 2006).

Os otimistas valorizam os acontecimentos positivos e acreditam que as causas destes eventos podem estar sob seu controle, além de esperar que estes continuem a existir no futuro. O otimista internaliza os aspectos positivos de suas vidas tanto no passado como no presente e faz uma projeção para o futuro.

O otimismo já foi tratado como uma característica negativa no ser humano. Algo de cunho irracional, emocional e irreal. (LUTHANS et al., 2007).

Assim como a esperança, o otimismo tem um apelo intuitivo e está normalmente associado a resultados positivos. Luthans et al. (2007) enfatizam que a dimensão otimismo do PsyCap necessita ser realista e flexível. Ou seja, o indivíduo não deve usar como argumento ser otimista e com isso correr riscos ou ir ao extremo, numa certeza quase que fantasiosa de que nada irá lhe acontecer de ruim, pois tem o controle absoluto da situação e sente-se bem a tal ponto que tem plena segurança para agir. Os autores alertam para o fato de que isto é uma ilusão.

3.2.4 PsyCap Resiliência

Segundo Luthans et al. (2007) os estudos sobre resiliência iniciaram na Psicologia tendo como ponto de partida a observação de pessoas em situações negativas e como elas conseguiam ir adiante. O foco estava em quem era resiliente. Atualmente o foco dos estudos sobre resiliência está em compreender quais as características que as pessoas resilientes possuem.

A resiliência envolve forças e habilidades do indivíduo que podem ser mensuradas, identificadas e cultivadas em todas as idades e condições psicológicas. Também considera que o desenvolvimento da resiliência impacta nas competências e no Capital Humano; nas pessoas e na sociedade. (LUTHANS et al., 2007).

O conceito de resiliência, segundo Luthans et al. (2007, posição 1-31 de 246) “é a capacidade de recuperar-se da adversidade, conflitos e fracassos ou, em eventos positivos, progredir e agregar mais responsabilidades”. A resiliência é a capacidade que o indivíduo tem de se superar, recuperando-se das adversidades e a partir disto, buscar novos horizontes para dar sentido à vida. (REGO et al., 2012).

Trabalhadores com altos níveis de PsyCap resiliência têm mais entusiasmo, energia de vida; são mais curiosos e abertos a novas experiências. (TUGADE; FREDRICKSON; BARETT, 2004) além de serem mais capazes de improvisar diante de situações de mudança e incerteza. (YOUSSEF; LUTHANS, 2007).

Para os autores, a resiliência é pouco estudada no mundo organizacional. Na área da Psicologia Clínica ela está mais desenvolvida. Eles atribuem três fatores que contribuem para o desenvolvimento da resiliência, que são: os “ativos”, os fatores de risco e os valores. “Há também o reconhecimento de processos adaptativos que ligam estes três fatores de forma interativa e sinérgica resultando na resiliência”. (LUTHANS et al., 2007 posição 9-54 de 246).

Como ‘ativos’ da resiliência, Masten e Reed (apud LUTHANS et al., 2007, posição 10-54 de 246) afirmam que “habilidades cognitivas, temperamento, fé, visão positiva da vida, estabilidade emocional, autopercepção, autorregulação, bom humor e atratividade são ativos potenciais que contribuem para uma alta resiliência”. Assim como: *insight*, criatividade, independência, iniciativa, relacionamento, humor e moral, completam a lista.

Quanto aos fatores de risco, naturalmente inevitáveis, “são aqueles que causam uma elevada probabilidade de resultados indesejados. ” (MASTEN; REED, 2002 apud LUTHANS et al., 2007, posição 10-54 de 246). Além dos traumas ou situações inesperadas e

abruptas, estes fatores também incluem eventos graduais como: doenças, estresse, mudanças, etc., que podem abalar ou até mesmo adoecer o indivíduo gradualmente.

Os fatores de risco, quando identificados e administrados, podem servir para reforçar ainda mais as forças e as habilidades individuais, bem como usar estes ‘ativos’ para desenvolver a resiliência. Podem ser capazes de desenvolver e estimular o crescimento e o amadurecimento, auxiliando o indivíduo no atingimento de seu pleno potencial.

Para Luthans et al. (2007), a resiliência não pode ser vista como o total de recursos (ativos) menos a frequência e intensidade de exposição aos riscos. Na realidade, para os autores, o processo de PsyCap resiliência agrega os ‘ativos’ e os fatores de risco.

3.3 PSYCAP E LIDERANÇA AUTÊNTICA

O conceito geral de liderança tem a ver com a capacidade de alguém influenciar pessoas a atingirem objetivos. Apesar de ser um tema estudado há décadas, ainda hoje ele suscita interesse, controvérsias e o desenvolvimento de teorias. Das contemporâneas, mais abordadas, estão: liderança transformacional, carismática e visionária, as quais vêm sofrendo críticas quanto ao seu valor ético, por entenderem, alguns pesquisadores, que nem sempre há um processo democrático na tomada de decisão, ou que os líderes se utilizam do carisma para manipular seus seguidores a fim de aumentar seu poder pessoal, colocando os seus interesses pessoais acima dos interesses coletivos. (SOBRAL; GIMBA, 2012).

Baseados nestas críticas e controvérsias, alguns pesquisadores voltaram sua atenção para o entendimento de um estilo de liderança que está calcado em valores, no que é positivo e na autenticidade: a liderança autêntica. (AVOLIO; WALUMBWA; WEBER, 2009; LUTHANS; AVOLIO, 2009). Para estes estudiosos, este tipo de liderança não pode ser desprovido de valores, ou seja, o líder autêntico deve reconhecê-los no ‘outro’ tanto quanto em si mesmo, considerando o ‘outro’ como alguém que tem dignidade.

Esta percepção da importância do ‘outro’ faz com que os líderes autênticos priorizem os valores alheios e com isso questionem um poder personificado e uma autovangloriação. Além disso, trabalham com padrões elevados de integridade moral, pois são guiados por valores claros e explícitos. Como consequência, suas atitudes colocam as ideias a frente dos resultados. (BASS; STEIDLMEIER, 1999; LUTHANS; AVOLIO, 2009).

O líder autêntico é confiante, otimista, esperançoso e resiliente. Além disso, também se mostra consciente de suas forças e das de seus seguidores. (SOBRAL; GIMBA, 2012).

Denota um nível elevado de transparência e uma coerência de suas atitudes e seus valores (SOBRAL; GIMBA, 2012) o que vem a ser a autenticidade. Como consequência desta conexão entre o ser e o agir, pode ocorrer uma maior geração de confiança e respeito na relação com os seguidores. (WALUMBWA et al., 2008).

Cabe reforçar aqui que a autenticidade, base da liderança autêntica, nada tem a ver com o senso comum atribuído a ela, que a confunde com sinceridade. Segundo Erickson (1995 apud SOBRAL; GIMBA, 2012) ser sincero é expressar sentimentos ou pensamentos para outros. Ou seja, a sinceridade acontece na medida em que haja o 'outro' para validá-la. Mas a autenticidade não necessita do outro para se manifestar. Ela acontece na conexão entre os sentimentos, necessidades, desejos ou crenças do indivíduo, com a lealdade deste para com estas escolhas, na prática. (AVOLIO; GARDNER, 2005). A autenticidade é representada, em parte, por capacidades psicológicas (PsyCap), o que Gardner et al. (2005) sustentam que as relações autênticas do líder com seus liderados geram confiança.

Então pode-se deduzir que, quanto mais abertura de consciência; quanto mais conexão entre o ser e o agir, maior a autenticidade, mais confiança. (SOBRAL; GIMBA, 2012). Compreender a diferença entre sinceridade e autenticidade é condição fundamental para entender a liderança autêntica.

Mas, se a liderança autêntica pressupõe uma relação entre líder e liderado, como entender a autenticidade que não necessita do 'outro' para se manifestar?

Para alguns pesquisadores, a liderança autêntica pressupõe a construção de uma relação autêntica entre líder e liderado, baseada em confiança, respeito e integridade. (GARDNER et al., 2005; GARDNER, 2011). Isso quer dizer que o líder se conecta com seus valores e a partir disto, conecta-se com seus seguidores, buscando agir com coerência.

Pesquisadores enfatizam que o líder não será autêntico a menos que o seu liderado o perceba como tal e responda de acordo com este estilo de liderança. (AVOLIO et al., 2004; WALUMBWA et al., 2008; WOOLLEY; CAZA; LEVY, 2011). Por isto, compreender a importância do papel dos liderados no processo de liderança autêntica é fundamental, segundo os autores citados acima, para entender os fatores que influenciam o comportamento destes, no trabalho. Variáveis como, atitudes do líder, e também as características de personalidade dos liderados são importantes na construção do entendimento de como estes últimos interpretam as ações do líder e por elas são influenciados (GARDNER et al., 2005).

Para Avolio, Walumbwa e Weber (2009) e Walumbwa et al. (2008) a liderança autêntica se caracteriza pela capacidade do líder em promover um círculo virtuoso, baseado

em atitudes e capacidades psicológicas positivas; em um clima positivo capaz de gerar, tanto nos líderes como nos liderados, um autodesenvolvimento positivo. (WOOLLEY; CAZA; LEVY, 2011). Além disso, ela é um importante preditor de criatividade. (REGO et al., 2012).

Então, a liderança autêntica se diferencia das demais teorias sobre liderança por ter o líder o mais alto grau de consciência e autorregulação de comportamentos positivos, baseando suas atitudes em valores éticos; agindo com transparência e honestidade na relação com seus seguidores e com isso criando um sentido e uma construção positiva da realidade tanto para si mesmo como para seus liderados (AVOLIO; GARDNER, 2005; WALUMBWA et al., 2008).

As dimensões da liderança autêntica que compõem as características de um líder autêntico são:

- a) autoconsciência - o quanto o líder conhece seus pontos fortes, fracos e suas limitações. Esta característica, como foi falado anteriormente, requer que o líder tenha um alto grau de autoconhecimento; o quanto suas atitudes impactam nas atitudes dos outros;
- b) transparência: o nível de abertura do líder com seus subordinados. O líder não só deve ser autêntico consigo, mas construir relacionamentos autênticos com seus liderados, baseados em abertura, transparência e confiança. E esta última se constrói com uma comunicação clara e transparente, a qual permite aos liderados conhecerem e julgarem as atitudes do líder;
- c) perspectiva moral e ética: o grau estabelecido pelo líder em relação à moral e à ética;
- d) processamento balanceado: o quanto o líder escuta e acata as opiniões de seus liderados, na tomada de decisões.

Com base no que foi exposto até agora pode-se perceber que a liderança autêntica é a que mais se aproxima dos pressupostos da Psicologia Positiva, do Comportamento Organizacional Positivo e consequentemente do Capital Psicológico, pois vislumbra que o líder atue com o foco no bem-estar coletivo, através de um relacionamento transparente e positivo com seus liderados. (LUTHANS; AVOLIO, 2009; SOBRAL; GIMBA, 2012; WOOLLEY, CAZA; LEVY, 2011) e como consequência a relação de confiança com estes é alta. (CLAPP-SMITH; VOGELGESANG; AVEY, 2009). Além disto, este comportamento promove um clima organizacional positivo caracterizado por integridade e ética, o qual contribui para o desenvolvimento dos trabalhadores. (AVOLIO; GARDNER, 2005;

LUTHANS et al., 2007; WOOLLEY; CAZA; LEVY, 2011), sendo efetivamente um influenciador, motivando estas pessoas a aumentarem seu desempenho laboral. (WALUMBWA et al., 2010; WALUMBWA et al., 2011).

Ao PsyCap é atribuída uma grande importância dentro da teoria da liderança autêntica. Pesquisas mostram que o desenvolvimento do PsyCap de trabalhadores é um dos resultados deste estilo de liderança, tanto para estes, como para o próprio líder. (AVEY; RICHMOND; NIXON, 2012). Além disso, parece haver um círculo virtuoso onde os liderados que percebem seus líderes como autênticos, contribuem para a melhora do clima organizacional e como consequência aumentam seu PsyCap. Então, pode-se dizer que há uma relação positiva entre liderança autêntica e Capital Psicológico. (WOOLLEY; CAZA; LEVY, 2011).

E um aumento no desempenho no trabalho fortemente associado a este estilo de liderança (WALUMBWA et al., 2008) pode ser resultado do desenvolvimento do PsyCap entre os trabalhadores, assim como a efetiva influência e motivação. (WALUMBWA et al., 2010; WALUMBWA et al., 2011).

Para Luthans et al. (2007) uma das fontes para desenvolver o Capital Psicológico é a liderança autêntica. Por exemplo, líderes autênticos podem gerar esperança em seus liderados na medida em que os auxiliam a perceber seu crescimento profissional e a perspectiva de sua carreira. Além disso, líderes autênticos estimulam seus liderados a trabalhar com *feedback*. Tal comportamento dá a estes últimos um sentimento de inclusão e conseqüentemente isto contribui para um maior engajamento (LUTHANS et al., 2007), pois segundo os autores, não é possível falar em liderança autêntica sem que os liderados estejam engajados e sendo desenvolvidos pelo líder.

Outras pesquisas sugerem que quando o líder atua de forma congruente, ou seja, ele se aproxima mais dos liderados e lhes estimula em dimensões do PsyCap que estão mais baixas, estes tendem a ter um desempenho maior do que aqueles liderados com altos níveis de PsyCap. (WANG et al., 2014).

4 QUADRO REFERENCIAL

A fim de atender os objetivos do trabalho, o referencial teórico está organizado a partir destes e dividido em três grandes pilares: gestão universitária; o coordenador como líder e Capital Psicológico. Esta síntese está contemplada no quadro 3.

Quadro 3. Quadro referencial

OBJETIVO GERAL: Analisar a autopercepção dos coordenadores de curso superior em relação ao seu Capital Psicológico.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	EIXOS TEMÁTICOS	AUTORES
	Identificar quais são as principais atribuições do cargo de coordenador de curso superior e as que demandam mais tempo, segundo a percepção dos coordenadores entrevistados.	<p align="center">GESTÃO UNIVERSITÁRIA</p> <p>O papel do coordenador de curso superior depois das mudanças instituídas pela LDB (9.394/96)</p>	FERREIRA (2009); MARCON (2008); MARQUESIN et al. (2008); CABEÇO E REQUENA (2011); VASCONCELOS (2010); ARGENTA (2011); FRANCO (2013); SILVA P. (2006;2007); KANAN E ZANELLI (2011);
	Conhecer quais os principais fatores institucionais que contribuem e que dificultam o exercício de liderança pelo coordenador de curso superior,	<p align="center">COORDENADOR COMO LÍDER</p> <p>O coordenador como gestor do curso que coordena, não somente responsável pelo desempenho do mesmo, mas também pela liderança de pessoas.</p>	FERREIRA (2009); FRANCO (2013); SENGE (2012); ANDRADE et al. (2006); ALLEMBRANDT;); GOMES et al. (2013); CABEÇO E REQUENA (2011); CRES (2011); KANAN E ZANELLI (2011); AGUIAR et al. (2013); BURIGO E LAUREANO (2013); SANTOS E BRONNEMANN (2013); JUNIOR; TRONCO E COPETTI (2014); CAMARGOS M.A.; FERREIRA E CAMARGOS M.C. (2010); LIZOTE E VERDINELLI (2013); FAGUNDES et al. (2011).
	Analisar se os coordenadores de curso superior se percebem	<p align="center">CAPITAL PSICOLOGICO</p> <p>Origem e conceito de Capital Psicológico (PsyCap) e suas quatro dimensões: eficácia, esperança, otimismo e resiliência.</p>	LUTHANS et al. (2007); LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN E AVOLIO (2015); SNYDER (2002); BAKKER; SCHAUFELI (2008); CAMERON; CAZA (2004); GOLDSMITH; MATHERLY (2000); LARSON (2000); LUTHANS; AVOLIO; NORMAN (2007); LUTHANS; AVEY E AVOLIO (2010); LUTHANS; YOUSSEF (2004); LUTHANS; AVOLIO (2009); LUTHANS et al., (2013); PALUDO; KOLLER (2007); PALMA; CUNHA (2007); PATERSON; LUTHANS; JEUNG (2014); REGO et al., (2009; 2012); SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI (2000); SNYDER; LOPEZ (2009); TOOR; OFORI (2010); TUGADE; FREDRICKSON; BARRET (2010); VISEU et al., (2012); WRIGHT (2008); YOUSSEF; LUTHANS (2007)

Fonte: elaborado pela autora (2014)

Encerra-se aqui o capítulo que contemplou o referencial teórico deste trabalho. A seguir será descrito o caminho que foi percorrido nesta pesquisa, bem como os instrumentos e procedimentos de coleta e análise dos dados.

5 MÉTODO

5.1 DELINEAMENTO DE PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se por ser exploratória, de abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como estratégia a pesquisa de campo. Os dados que sustentam as considerações produzidas foram coletados por *survey* e entrevistas semiestruturadas.

“[...] as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Normalmente este tipo de pesquisa é realizado quando o tema escolhido é pouco explorado.” (SACCOL et al., 2011, p.37). Percebe-se então que um dos grandes objetivos da pesquisa exploratória é propiciar

maiores conhecimentos a respeito do problema que objetiva ser respondido e estudado. Essa visão é adequada ao proposto neste estudo, dada a recência do tema PsyCap. Após busca realizada na base de dados do portal CAPES⁹, para a geração do referencial, nenhum estudo foi encontrado relacionando Capital Psicológico ou PsyCap ao papel do coordenador de curso superior, no Brasil (Apêndice B).

Quanto à pesquisa de campo, essa necessita de uma boa preparação tanto teórica quanto prática, ou seja, deve-se realizar a definição do ‘campo’ e as formas de acessá-lo, bem como os participantes, para daí estabelecer quais meios de coleta e análise de dados serão empregados (MARCONI; LAKATOS, 2007; MATTAR, 2008). Estes mesmos autores pontuam que, o primeiro passo para a realização deste tipo de pesquisa, é a pesquisa bibliográfica extensa e aprofundada como forma de saber em qual o *status* se encontra o problema a ser pesquisado; o que já foi publicado; qual foco ou focos já foram abordados; o que mais se tem falado sobre o assunto em questão; etc. Esta busca auxiliará na formatação de um quadro referencial de teoria, o qual poderá colaborar na elaboração geral desta.

A abordagem de acesso e análise de dados, neste trabalho, foi quantitativa e qualitativa, pois deduziu-se que, em virtude dos objetivos da pesquisa, aliar estas abordagens traria maior entendimento tanto em amplitude como em profundidade para o estudo em questão, o que é corroborado por Saccol et al. (2000).

No que concerne à pesquisa quantitativa, esta viabiliza compreender o problema pelo viés quantificável, ou seja, dá a dimensão da interação de determinadas variáveis, o que auxilia o pesquisador no entendimento mais amplo do estudo, e também permite a compreensão de algumas peculiaridades de comportamentos ou atitudes individuais. (PRODANOV; FREITAS, 2009).

Além disto, como um dos objetivos deste estudo foi aprofundar o entendimento sobre Capital Psicológico tanto na autopercepção dos coordenadores de curso superior como na percepção destes quanto a sua capacidade de gerá-lo nos professores, também a abordagem qualitativa se fez necessária, pois analisou subjetivamente os dados, não se preocupando em generalizá-los e sim aprofundar o assunto, procurando compreender melhor os fenômenos e não considerando o pesquisador como neutro no processo de pesquisa. (APPOLINÁRIO, 2012).

⁹ <http://periodicos.capes.gov.br/> Acesso em 04 de março de 2015.

A pesquisa qualitativa é um conceito amplo que auxilia no entendimento de fenômenos sociais com o menor afastamento possível do ambiente estudado. Sendo assim requer do pesquisador o investimento em muitas horas de contato pessoal com o campo e os sujeitos estudados, pois parte do princípio que o foco da questão qualitativa é o “fenômeno participativo”. (NEUMAN, 2000).

5.2 POPULAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA

A população deste estudo são todos os coordenadores de curso superior em instituições de ensino superior privado e comunitário do Rio Grande do Sul.

Como amostra para a análise quantitativa, 309 respondentes com questionários válidos, foram considerados. O tamanho da amostra nesta etapa seguiu a orientação de Hair et al. (2005) de 10 respondentes por item, para atendimento de hipóteses relacionadas à técnica de Análise Fatorial, permitindo estabelecer um nível de significância de corte de 5% para as análises realizadas. Segundo Damásio (2012), de uma forma geral, os autores não chegaram a uma conclusão sobre o tamanho adequado de uma amostra para este tipo de técnica de inferência estatística. Mas parece ser de consenso que, para realizar uma Análise Fatorial, o fator deve ser muito bem representado por um número de itens considerável, bem como uma carga fatorial $> 0,60$.

Na etapa qualitativa como o objetivo foi conhecer as principais atribuições do coordenador de curso superior; sua percepção sobre gestão e liderança no cargo que ocupa e também sobre Capital Psicológico, participaram 10 coordenadores de IES privadas e/ou comunitárias do RS. Abordagens qualitativas não necessitam de representatividade quanto ao número de respondentes, pois não possuem o compromisso com a generalização dos resultados. (MARCONI; LAKATOS, 2007).

No item 5.3 deste trabalho estão descritos os instrumentos de coleta de dados, bem como as técnicas de análise dos mesmos.

5.2.1 Dados Sociodemográficos dos Respondentes da Etapa Quantitativa

Nesta etapa, originalmente, participaram 379 respondentes, sendo que, destes, 347 (91,5%) afirmaram ser coordenadores de curso superior e 32 (8,4%) não. Dos 347 que

afirmaram ser coordenadores, 309 foram considerados casos válidos, sendo o critério, o preenchimento integral do questionário.

Quanto ao gênero, 162 (52,4%) respondentes eram mulheres, e 147 (47,6%), homens. Os valores, no entanto, não apresentaram diferença significativa ($\text{sig} = 0,393$) pelo teste Chi-Quadrado.

Em relação à idade, os respondentes ficaram distribuídos conforme tabela 1. Observe-se que a grande maioria se encontra entre a adultez jovem e média (até 50 anos).

Tabela 1. Idade

	Casos N	Percentual
Até 40 anos	110	36%
De 41 a 50 anos	109	35%
Acima de 51 anos	90	29%

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Novamente não se pode inferir uma predominância significativa de um desses grupos, segundo o teste Chi-Quadrado ($\text{sig} = 0,291$).

Quanto ao tempo de atuação profissional dos respondentes, no meio universitário, denota-se que as respostas ficaram mais distribuídas, havendo uma concentração maior para quem atua neste meio, entre 10 a 15 anos, ou acima dos 20 anos, como demonstra tabela 2. Essa predominância é refletida no teste Chi-Quadrado ($\text{sig} < 0,001$).

Tabela 2. Tempo de atuação no meio universitário

	Casos Válidos	
	N	Porcentagem
Até 5 anos	44	14%
De 5 a 10 anos	59	19%
De 10 a 15 anos	75	24%
De 15 a 20 anos	60	19%
Acima de 20 anos	71	23%

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Em relação ao tempo de atuação dos respondentes como coordenadores de curso superior na atual instituição, a maior parte se concentrou entre 1 a 5 anos (53,7%), seguido de 29,7% dos que atuam neste cargo na presente instituição acima de 5 anos, conforme tabela 3. O resultado apresentado na tabela 3 é corroborado pelo teste Chi-Quadrado ($\text{sig} < 0,001$).

Tabela 3. Atuação como coordenador de curso superior

Casos Válidos		
	N	Porcentagem
Até 1 ano	51	16,5%
1 a 5 anos	166	53,7%
Acima de 5 anos	92	29,7%

Fonte: dados da pesquisa (2014)

5.2.2 Dados Sociodemográficos da Etapa Qualitativa

O quadro 4 apresenta os dados sociodemográficos dos sujeitos que participaram desta etapa. Os mesmos serão referidos, a partir daqui, como: entrevistado 1, entrevistado 2, e E1, E2, e assim por diante.

Quadro 4. Dados sociodemográficos dos respondentes à entrevista

Identificação	Sexo	Idade	Tempo como coordenador	Tempo meio universitário	Experiência anterior em liderança
Entrevistado 1	Fem.	42 anos	2 anos	14 anos e meio	SIM
Entrevistado 2	Masc.	55 anos	3a6m	7 anos	SIM
Entrevistado 3	Fem.	27 anos	1a2m	4 anos	NÃO
Entrevistado 4	Masc.	52 anos	3 anos	15 anos	SIM
Entrevistado 5	Fem.	43 anos	3 anos	10 anos	SIM
Entrevistado 6	Masc.	51 anos	11 anos	27 anos	SIM
Entrevistado 7	Fem.	52 anos	2a6m	17 anos	SIM
Entrevistado 8	Masc.	34 anos	3 anos	4 anos	SIM
Entrevistado 9	Masc.	42 anos	7 anos	16 anos	NÃO
Entrevistado 10	Masc.	49 anos	17 anos	23 anos	NÃO

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Como indicadores descritivos do quadro 4, os coordenadores entrevistados têm, em média 44,7 anos de idade, tendo o mais jovem, 27 anos e o mais velho, 55 anos. Ocupam o cargo de coordenação, na atual instituição, há no mínimo 2 e no máximo 17 anos, apresentando em média, 5,3 anos neste cargo. Quanto ao tempo de experiência no meio universitário, os respondentes estão atuando neste segmento, em média, há 13 anos e 6 meses, onde o que tem menos tempo está há 4 anos e o que tem mais tempo, há 27 anos. Quatro são do sexo feminino e seis do sexo masculino.

5.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para atingir os objetivos da pesquisa, bem como responder ao problema em questão optou-se por realizar dois momentos na coleta dos dados junto aos participantes, como já informado. Identicamente, as técnicas e critérios para a coleta desses dados são diferentes, o que será explicitado nos capítulos seguintes.

5.3.1 Etapa Quantitativa

Na etapa quantitativa foi aplicado o questionário do Capital Psicológico PCQ (24). O questionário PCQ (24) foi desenvolvido por Luthans, Avey e Norman em 2006 através de extensas análises psicométricas, oriundas de amostras representativas de vários setores da sociedade. Cada um dos quatro componentes do PsyCap é medido por seis itens a serem classificados pelo respondente (LUTHANS et al., 2007) totalizando 24 itens. A versão em português (adaptada à realidade dos sujeitos da pesquisa) e a autorização para o uso do questionário foram obtidas através do *website* mindgarden.com. Em virtude dos direitos autorais, não foi possível apresentar todos os itens do PCQ (24), neste trabalho.

São exemplos de itens do questionário: “Sinto-me confiante auxiliando a definir metas para a minha área de trabalho.” (QUE04 - autoeficácia) ou “Eu sempre olho para o lado positivo das coisas, em relação ao meu trabalho.” (QUE21 - otimismo).

As 24 afirmações do PCQ (24) são divididas equanimemente nas quatro dimensões relativas ao PsyCap (autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência). Seguindo o padrão estabelecido para este questionário, as respostas são dadas levando-se em consideração uma escala *Likert* de seis pontos (1 significando discordo plenamente e 6, concordo plenamente). Este foi enviado a todos os coordenadores de curso superior de IES privadas e comunitárias do RS através de *survey* eletrônica (por meio da aplicação *Survey Monkey*) no período de 07 de julho a 28 de agosto de 2014, caracterizando-se por ser um estudo transversal. (SACCOL et al., 2000).

5.3.2 Etapa Qualitativa

Nesta etapa houve a realização de entrevista com os coordenadores de curso superior, de diversas áreas do conhecimento, atuantes em IES privadas e/ou comunitárias do Rio Grande do Sul.

Para atingir o número de entrevistados, foram enviados *e-mails* convidando, para esta etapa, os coordenadores que participaram da anterior, quantitativa. Dentre os que retornaram

positivamente, se disponibilizando a participar, foram selecionados 10 de acordo com a área de conhecimento, gênero e se a IES que representavam era de Porto Alegre ou interior do estado do RS. Tudo isto com vistas a ter um grupo mais heterogêneo, que pudesse contribuir com diferentes pontos de vista para esta pesquisa. Também foram convidados coordenadores indicados por outros coordenadores de curso, caracterizando-se como a técnica de *snowball*.

As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro e novembro de 2014, depois da etapa quantitativa ter sido finalizada. Três delas ocorreram em instituições de ensino superior de Porto Alegre, enquanto as outras sete, em outras instituições nas cidades de: Campo Bom, Canoas, Caxias do Sul e São Leopoldo. As mesmas foram agendadas por *e-mail* e tiveram, em média, uma hora de duração. Todas foram gravadas e transcritas na íntegra, guardados os preceitos éticos da pesquisa. Todos os entrevistados receberam o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) antes do início da entrevista e a eles foram explicados os objetivos do trabalho e o principal foco do tema abordado.

As entrevistas foram divididas em dois momentos: primeiro, uma coleta de dados sociodemográficos e uma entrevista semiestruturada com 4 questões, que foi elaborada baseada nos objetivos deste trabalho. Este tipo de entrevista caracteriza-se por ter um grupo de questões elaboradas previamente pelo pesquisador, que será seu roteiro e como tal é flexível, podendo o mesmo inserir outras questões relativas ao assunto, no decorrer desta, de forma a estimular que o entrevistado fale mais. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Num segundo momento, foi realizado um inventário de incidentes críticos para analisar a percepção dos entrevistados sobre sua capacidade de gerar as quatro dimensões do Capital Psicológico em professores, pares e/ou alunos. O protocolo da entrevista encontra-se no apêndice A.

A técnica de incidentes críticos se caracteriza pela descrição, do sujeito de pesquisa, de seu próprio comportamento diante de determinadas situações. (KREMER, 1980).

As quatro questões do roteiro semiestruturado e as quatro dimensões do PsyCap abordadas no inventário de incidentes críticos geraram as categorias que foram tratadas na análise dos resultados.

5.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

5.4.1 Etapa Quantitativa

Para o levantamento do questionário PCQ (24) foi realizada Análise Fatorial Confirmatória, com o auxílio do *software* IBM® SPSS® *Statistics* 22. Como informado anteriormente, dado o tamanho da amostra, foi considerado aceitável utilizar uma significância de corte de 5% para as análises inferenciais.

A Análise Fatorial, segundo Hair et al. (2005), é uma técnica que tem por objetivo sintetizar um grande número de variáveis em um número menor, categorizando-as em fatores e com isso simplificando a compreensão dos dados, sem perder a amplitude dos mesmos.

A escolha pela Análise Fatorial Confirmatória se deu em virtude de haver um modelo de questionário – PCQ (24) – que vem sendo utilizado por outros pesquisadores do Capital Psicológico e já validado por Luthans et al. (2007) em outros contextos de aplicação, além disso, o PCQ (24) possui construtos psicológicos definidos (autoeficácia, otimismo, esperança e resiliência). Segundo Laros (2012) o uso da Análise Fatorial Confirmatória é adequado quando “[...] as hipóteses a serem testadas tem apoio forte de uma teoria psicológica ou de análises empíricas anteriores de um banco de dados diferente do banco atual [...]” (LAROS, 2012, p.188).

Em primeiro lugar, os dados foram importados da *survey* diretamente para o SPSS®, onde foram realizadas as seguintes etapas: categorização das variáveis do PsyCap em suas quatro dimensões (recalculando as variáveis que são propositadamente invertidas no teste – 13, 20 e 23); recategorização dos dados sociodemográficos dos respondentes, para que ficassem agrupados de modo a ter representatividade entre suas categorias, e o cálculo das médias das dimensões do PsyCap.

Para a validação da escala PsyCap, foi realizado, inicialmente, o teste do α de Cronbach, que avalia a confiabilidade da escala do instrumento usado, ou mais precisamente, a consistência interna desta escala. O mesmo pode variar de 0 a 1, onde resultados maiores que 0,6 são considerados válidos, porém baixos; acima de 0,7, bons, e entre 0,8 a 0,9 são muito bons. (HAIR et al., 2005).

O teste verificou que o PCQ (24) possui uma boa consistência interna ($\alpha = 0,752$), ou seja, as variáveis de mesma escala possuem um grau de concordância adequado; “[...] isso significa dizer que os respondentes estão respondendo às perguntas de maneira coerente.” (HAIR et al., 2005, p. 200).

Para avaliar se os dados poderiam ser submetidos à Análise Fatorial Confirmatória, baseado na extração de fator único (HARMAN, 1967), foram aplicados o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de Bartlett.

O teste de KMO “[...] também conhecido como índice de adequação da amostra [...]” avalia a qualidade da correlação entre as variáveis. (DAMÁSIO, 2012, p. 215). Os resultados deste teste podem variar entre 0 e 1, sendo os valores mais próximos de zero indicativos no não uso da Análise Fatorial. Neste estudo, obteve-se resultado 0,725, considerado satisfatório, tendo em vista que $KMO > 0,6$ tem, de acordo com Hair et al. (2005), uma boa consistência interna.

Já o teste de Esfericidade de Bartlett avalia a “[...] a significância geral de todas as correlações de uma matriz de dados [...]”. (DAMÁSIO, 2012, p. 216). Para ele verificou-se significância (sig) inferior a 0,001 o que também aponta para a confirmação da fatoração dos dados, pois, conforme previamente estabelecido, no dimensionamento da amostra, $sig < 0,05$ indica que a matriz é fatorável.

Os resultados destes testes, portanto, deram a indicação de ser adequada a utilização de Análise Fatorial para analisar a escala usada. Após a verificação desses itens, partiu-se para a extração de fatores, que representa a associação das variáveis de forma comum, por meio da concentração de cargas. Espera-se, na Análise Fatorial, que as variáveis tenham altas cargas em apenas um fator, e poucas em outros. Sendo assim, “[...] torna claro que uma variável original está altamente relacionada a somente um fator latente.” (HAIR et al., 2005, p. 392). Segundo estes autores:

Quanto maior o valor absoluto de uma carga de fator, mais importante ela é na nomeação e interpretação de um fator. Orientações típicas usadas por pesquisadores em Administração para importantes cargas de fator são: $+0,30$ são considerados aceitáveis; $+0,50$ são moderadamente importantes; $+0,70$ são muito importantes. (HAIR et al., 2005, p. 396).

Cargas de uma mesma variável dispersas em mais de um fator tornam difícil a interpretação dos mesmos e, no caso de validação de escala, podem indicar problemas de compreensão sobre a variável em questão.

A tabela 4 traz os resultados da Análise Fatorial Confirmatória realizada para cada dimensão do PsyCap, considerando a extração de fator único.

Tabela 4. Análise de validade da escala

Dimensões	Itens	α de Cronbach	Teste de Extração de Fator Único de Harman KMO	Sig. Teste de Bartlett	Variância total explicada
Eficácia	1 a 6	0,851	0,850	< 0,001	57,691%
Esperança	7 a 12	0,798	0,811	< 0,001	50,164%
Resiliência	13 a 18	0,654	0,743	< 0,001	37,715%

Otimismo 19 a 24 0,600 0,662 < 0,001 35,613%

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Verifica-se, na tabela 4 que, depois da extração dos fatores únicos, para a validação da escala, duas dimensões do PsyCap – resiliência e otimismo – tiveram uma baixa carga de variância total extraída.

Essa constatação remeteu à revisão da escala. Após testes realizados, observou-se que as questões 13 e 15, na dimensão resiliência, e 19 e 24, na dimensão otimismo poderiam estar gerando ruídos sobre a escala. Em função disso, uma análise sem considerar essas variáveis foi realizada, resultando na tabela 5.

Tabela 5. Análise de validade da escala sem as questões (13, 15, 19 e 24)

Dimensões	Itens	α de Cronbach	Teste de Extração de Fator Único de Harman		
			KMO	Sig. Teste de Bartlett	Variância total explicada
Eficácia	1 a 6	0,851	0,850	< 0,001	57,691%
Esperança	7 a 12	0,798	0,811	< 0,001	50,164%
Resiliência	14, 16 a 18	0,662	0,700	< 0,001	49,946%
Otimismo	20 a 23	0,658	0,631	< 0,001	49,606%

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Na tabela 5 observa-se o atendimento, ainda que limítrofe, do critério de Harman (1967) e o incremento dos valores do α de Cronbach para as dimensões resiliência e otimismo. Dessa análise, duas vertentes surgiram:

- a) mesmo com a baixa carga de variância total explicada, nas dimensões resiliência e otimismo, utilizar as dimensões em sua forma original, de modo a permitir a comparabilidade com outros estudos realizados ou;
- b) realizar a análise desconsiderando as variáveis indicadas, respeitando os critérios de validade indicados na tabela 5.

Considerando os valores aceitáveis do α de Cronbach, optou-se por focar as análises sobre a forma original do PCQ (24), por ser essa utilizada em pesquisas sobre Capital Psicológico em vários países atualmente. (LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN; AVOLIO, 2015). De modo complementar, realizaram-se as análises também sobre as dimensões modificadas conforme a tabela 5. Ainda, realizou-se, posteriormente, uma nova Análise Fatorial Exploratória sobre os dados, de modo a evidenciar os fatores latentes que orientaram os respondentes. Sendo assim, são encontradas na subseção 6.1.2, as tabelas contendo os resultados das correlações entre as variáveis e as dimensões originais do PsyCap e os

resultados quando da correlação com as dimensões: otimismo e resiliência modificados, estas últimas, num breve apontamento, pois a análise dos dados, como já foi citado anteriormente, foi feita com base no modelo original do PCQ (24), ou seja, o modelo que utiliza as 24 dimensões.

O motivo de manter a análise destas duas dimensões modificadas, neste estudo, está baseado em duas questões: a necessidade de se validar uma escala que se adeque à realidade brasileira quando se fala de Capital Psicológico e especificamente sobre seus construtos originais, visto que a grande maioria das pesquisas, validando o instrumento, têm sido realizadas nos EUA, além disso, um estudo recente, que analisou 29 pesquisas usando o PCQ (24) apresentou, também, diferenças nas cargas de variâncias dos fatores que indicaram, assim como na presente pesquisa, baixas cargas de fator em determinados construtos do PsyCap. (DAWKINS et al., 2013).

Na Análise Fatorial Exploratória foi usada rotação dos fatores pelo critério ortogonal *varimax*, que não considera *a priori* uma correlação entre os fatores, gerando, conseqüentemente fatores independentes uns dos outros. (DAMÁSIO, 2012). Onde há o aparecimento de altas cargas para poucas variáveis. E para a rotação dos mesmos foram desconsideradas cargas com valor $< 0,40$ (HAIR et al., 2005).

Para analisar as correlações entre as dimensões do PsyCap e determinadas características dos respondentes foi utilizado o teste de Mann-Whitney, que serve para verificar se são iguais duas medianas de duas populações independentes, não necessitando as duas amostras terem a mesma dimensão. E o teste de Kruskal-Wallis, em que podem ser comparadas as médias dos resultados de mais de duas populações independentes (HAIR et al., 2005). No capítulo de apresentação e análise dos resultados encontram-se os mesmos.

Figura 2. Etapas da análise do conteúdo das entrevistas

Fonte: adaptado de Moraes e Galiazzi (2006)

5.4.2 Etapa Qualitativa

Desmontagem dos textos	• Nesta etapa, as entrevistas que foram transcritas são analisadas detalhadamente, sendo fragmentadas para formar as unidades de sentido ou categorias.
Categorização	• Aqui, as categorias foram analisadas para que se estabelecessem relações entre elas.
Metatexto	• A partir das categorias resultantes da análise, foi elaborado um <i>texto</i> com a descrição e a interpretação dos resultados que apareceram.
Emergência de novos elementos	Desta análise surgiram novas compreensões, as quais foram, posteriormente, entendidas à luz do referencial teórico deste trabalho.

Nesta etapa, as entrevistas foram transcritas na íntegra e utilizada a Análise Discursiva Textual, que segundo Moraes e Galiazzi (2006) é uma técnica que objetiva interpretar o discurso do sujeito, através do aprofundamento e da releitura do que ele está dizendo. O objetivo maior é compreender e “[...] reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados”. (MORAES; GALIAZZI, 2006). Para tanto, as entrevistas foram transcritas e os textos separados em unidades de significado. Em seguida foi realizada a categorização destas unidades, as quais foram observadas de acordo com sua similaridade e posteriormente analisadas à luz do referencial teórico trazido no corpo deste trabalho, conforme figura 2.

As categorias utilizadas na pesquisa emergiram dos objetivos do estudo e das referências teóricas adotadas. Para o roteiro de entrevista semiestruturado foram usadas: principais atribuições do coordenador de curso superior; atribuições que demandam mais tempo e dedicação deste profissional; percepção sobre estar em posição de liderança, pelo coordenador de curso e fatores que contribuem e dificultam o exercício da liderança por este profissional. E no inventário de incidentes críticos foram citados os conceitos de cada uma das quatro dimensões do PsyCap e em seguida solicitado ao entrevistado que exemplificasse situações onde ele se percebeu gerando aquela dimensão em pares, alunos e/ou professores.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo traz a apresentação e a análise dos resultados coletados na pesquisa de campo e que foram divididos em duas etapas: quantitativa e qualitativa, para melhor entendimento.

6.1 ETAPA QUANTITATIVA

Como apresentado anteriormente, na descrição dos sujeitos da pesquisa, não foram identificadas, considerando significância de 5%, diferenças entre os respondentes quanto à distribuição por gênero, idade, tempo de atuação no meio universitário ou tempo de atuação como coordenador de curso superior na atual instituição. Em seguida, as mesmas variáveis foram usadas para identificar potenciais correlações com as quatro dimensões do PsyCap.

6.1.1 Análise Descritiva dos Dados

A tabela 6 apresenta os resultados encontrados quanto às médias nas quatro dimensões originais do PsyCap analisadas através do PCQ (24), nesta amostra de coordenadores de curso superior.

Tabela 6. Análise descritiva dos dados

	Méd.	Intervalo de 95% de Confiança		Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Max.	Assim.	Erro Padrão da Média
		Lim. Inf.	Lim. Sup.						
Autoeficácia	5,1499	5,0744	5,2255	5,1667	0,6751	1,8300	6,0000	-1,2140	0,0384
Esper.	5,1343	5,0725	5,1961	5,1667	0,5525	3,3300	6,0000	-0,6160	0,0314
Resil.	4,8258	4,7621	4,8895	4,8333	0,5691	2,6700	6,0000	-0,3420	0,0324
Otim.	4,5976	4,5302	4,6650	4,6667	0,6022	2,0000	6,0000	-0,6800	0,0343
Resil.(sem QUE13R e QUE15)	4,8641	4,7951	4,9330	5,0000	0,6161	2,2500	6,0000	-0,4900	0,0351
Otim. (sem QUE19, QUE24)	4,8584	4,7785	4,9383	5,0000	0,7137	1,0000	6,0000	-1,1030	0,0406

Fonte: dados de pesquisa (2014)

Como pode-se observar, na tabela 6, as dimensões: autoeficácia e esperança foram as que obtiveram escores médios mais altos, enquanto otimismo (na forma original do PCQ-24), o mais baixo. Esta afirmação é sustentada pela aplicação da análise de variância ($\text{sig} < 0,001$) e pela separação dos grupos com base no teste honesto de Tukey (Tukey-HSD), conforme apresentado na tabela 7.

Tabela 7. Subgrupos homogêneos pelo teste honesto de Tukey

Dimensões	N	Subgrupos homogêneos considerando 5% de significância		
		1	2	3
Otimismo	309	4,5976		
Resiliência	309		4,8258	
Otimismo (sem QUE19 e QUE24)	309		4,8584	
Resiliência (sem QUE13R e QUE15)	309		4,8641	
Esperança	309			5,1343
Autoeficácia	309			5,1499

Fonte: dados de pesquisa (2014)

Verifica-se na tabela 7 que as médias das dimensões modificadas (otimismo e resiliência), aparecem um pouco maiores que as originais, reforçando o que foi dito anteriormente, sobre a necessidade da validação desta escala.

6.1.2 Influência das Variáveis sobre o PsyCap

Neste subcapítulo é analisada a influência ou não das variáveis: gênero; tempo de atuação como coordenador e tempo de atuação no meio universitário, sobre as quatro dimensões do PsyCap. Como indicado no capítulo de método, foram utilizados os testes de Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, sendo os valores de significância relativos a esses testes.

6.1.2.1 Gênero e PsyCap

No comparativo entre o gênero masculino e feminino, houve diferença significativa entre homens e mulheres nas dimensões originais otimismo e autoeficácia. Os homens apresentaram um resultado maior no PsyCap autoeficácia, enquanto as mulheres obtiveram um resultado maior em otimismo, conforme tabela 8.

Tabela 8. Gênero e PsyCap

		N	Postos de média	Sig
Autoeficácia	Masculino	147	167,48	,019
	Feminino	162	143,68	

	Total	309		
Esperança	Masculino	147	151,20	
	Feminino	162	158,45	,474
	Total	309		
Resiliência	Masculino	147	153,66	
	Feminino	162	156,22	,801
	Total	309		
Otimismo	Masculino	147	142,10	
	Feminino	162	166,71	,015
	Total	309		
Resiliência (sem QUE13R e QUE15)	Masculino	147	142,07	
	Feminino	162	166,73	,015
	Total	309		
Otimismo (sem QUE19 e QUE24)	Masculino	147	153,30	0,748
	Feminino	162	156,54	
	Total	309		

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Observa-se na tabela 8 que, ao se retirarem os itens que geraram ruídos, o construto otimismo passou a não mais apresentar diferenças significantes quanto à variável gênero, mas resiliência sim, demonstrando um resultado mais alto para as mulheres, que para os homens.

6.1.2.2 Idade e PsyCap

Quanto à faixa etária em que se encontram os respondentes, não houve diferença significativa nas dimensões originais do PsyCap, conforme tabela 9.

Tabela 9. Idade e PsyCap

N	Postos de média	Sig
---	-----------------	-----

Autoeficácia	Até 40 anos	110	149,99	0,762
	De 41 a 50 anos	109	157,66	
	Acima de 51 anos	90	157,91	
	Total	309		
Esperança	Até 40 anos	110	152,94	0,737
	De 41 a 50 anos	109	152,02	
	Acima de 51 anos	90	161,13	
	Total	309		
Resiliência	Até 40 anos	110	144,98	0,249
	De 41 a 50 anos	109	156,05	
	Acima de 51 anos	90	165,97	
	Total	309		
Otimismo	Até 40 anos	110	160,92	0,241
	De 41 a 50 anos	109	159,99	
	Acima de 51 anos	90	141,72	
	Total	309		
Resiliência (sem QUE13R e QUE15)	Até 40 anos	110	154,34	0,599
	De 41 a 50 anos	109	161,12	
	Acima de 50 anos	90	148,40	
	Total	309		
Otimismo (sem QUE19 e QUE24)	Até 40 anos	110	141,50	0,017
	De 41 a 50 anos	109	161,12	
	Acima de 51 anos	90	148,40	
	Total	309		
	Total	309		

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Porém, na dimensão otimismo modificada, houve uma diferença significativa ($\text{sig} < 0,017$), quanto à variável idade (tabela 9), indicando que os respondentes que estão acima dos 51 anos de idade mostram-se mais otimistas; em segundo lugar aparecem os respondentes que estão na faixa etária entre 41 a 50 anos e por último, os que têm até 40 anos.

6.1.2.3 Tempo de Atuação como Coordenador e PsyCap

Com relação ao tempo de atuação como coordenador, na atual instituição, de acordo com o teste de Kruskal-Wallis, não houve diferenças significantes nos postos médios das respostas dos grupos para as dimensões originais do PsyCap. Conforme mostram os dados da tabela 10.

Tabela 10. Atuação como coordenador e PsyCap

		N	Postos de	Sig
Autoeficácia	Até 1 ano	51	146,74	,768

	De 1 a 5 anos	166	156,82	
	Acima de 5 anos	92	156,30	
	Total	309		
Esperança	Até 1 ano	51	157,85	
	De 1 a 5 anos	166	153,34	,935
	Acima de 5 anos	92	156,41	
	Total	309		
Resiliência	Até 1 ano	51	142,78	
	De 1 a 5 anos	166	156,09	,534
	Acima de 5 anos	92	159,81	
	Total	309		
Otimismo	Até 1 ano	51	154,90	
	De 1 a 5 anos	166	160,15	,460
	Acima de 5 anos	92	145,76	
	Total	309		
Otimismo (sem QUE19 e QUE 24)	Até 1 ano	51	138,44	
	De 1 a 5 anos	166	157,46	,337
	Acima de 5 anos	92	159,73	
	Total	309		
Resiliência (sem QUE 13R e QUE 15)	Até 1 ano	51	152,63	
	De 1 a 5 anos	166	160,36	
	Acima de 5 anos	92	146,64	,481
	Total	309		

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Observa-se, na tabela 10, que também não houve diferenças significantes nas duas dimensões modificadas (otimismo e resiliência) na relação com o tempo que o respondente tem como coordenador na atual instituição.

6.1.2.4 Tempo de atuação no meio universitário

Quanto ao tempo que o respondente tem de atuação no meio universitário, percebe-se esta influência de forma significativa os postos médios obtidos para as dimensões originais do PsyCap. Respondentes com até 5 anos de atuação, neste segmento, geraram escores baixos para o PsyCap resiliência, na comparação com os demais grupos; enquanto respondentes com atuação acima de 20 anos apresentaram escores mais baixos, que os demais grupos, para o PsyCap otimismo, conforme tabela 11.

Tabela 11. Tempo no meio universitário e PsyCap

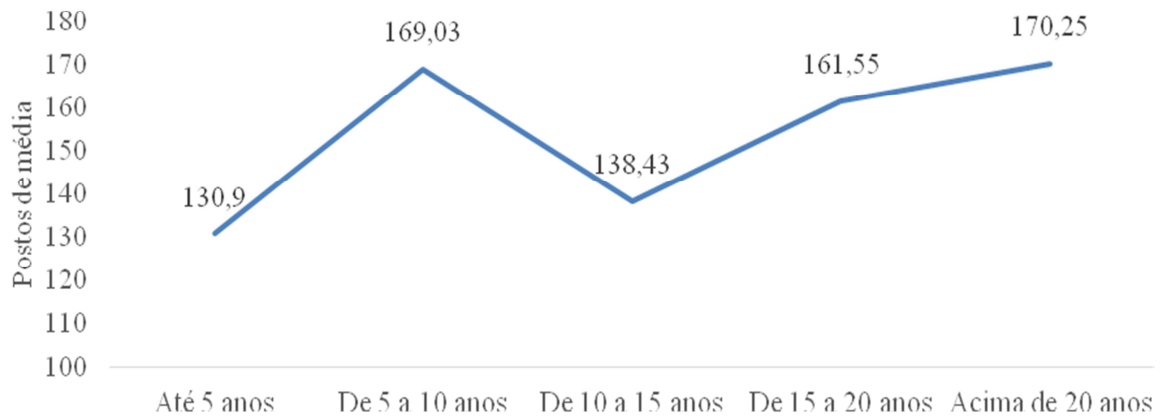
	N	Postos de média	Sig
--	---	-----------------	-----

Autoeficácia	Até 5 anos	44	146.36	
	De 5 a 10 anos	59	173.82	
	De 10 a 15 anos	75	146.79	
	De 15 a 20 anos	60	152.75	.444
	Acima de 20 anos	71	155.29	
	Total	309		
Esperança	Até 5 anos	44	134.61	
	De 5 a 10 anos	59	178.19	
	De 10 a 15 anos	75	149.34	.154
	De 15 a 20 anos	60	152.86	
	Acima de 20 anos	71	156.15	
	Total	309		
Resiliência	Até 5 anos	44	130,90	
	De 5 a 10 anos	59	169.03	
	De 10 a 15 anos	75	138.43	.045
	De 15 a 20 anos	60	161.55	
	Acima de 20 anos	71	170.25	
	Total	309		
Otimismo	Até 5 anos	44	143.84	
	De 5 a 10 anos	59	190.77	
	De 10 a 15 anos	75	144.97	.007
	De 15 a 20 anos	60	160.42	
	Acima de 20 anos	71	138.20	
	Total	309		
Resiliência (sem QUE 13R e QUE15)	Até 5 anos	44	134.76	
	De 5 a 10 anos	59	189.33	
	De 10 a 15 anos	75	145.27	.009
	De 15 a 20 anos	60	161.38	
	Acima de 20 anos	71	143.90	
	Total	309		
Otimismo (sem QUE 19 e QUE24)	Até 5 anos	44	120,68	
	De 5 a 10 anos	59	170,23	
	De 10 a 15 anos	75	139,13	.007
	De 15 a 20 anos	60	165,63	
	Acima de 20 anos	71	171,40	
	Total	309		

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Quanto ao PsyCap resiliência original, o gráfico 2 mostra que: até 5, e que entre 10 e 15 anos de atuação no meio universitário as médias são as mais baixas, não havendo diferenças significantes entre estes dois grupos. O mesmo ocorre com os grupos de 5 a 10 anos; 15 a 20 anos e quem está atuando neste segmento há mais de 20 anos. Para estes, os resultados desta dimensão do Capital Psicológico foram mais altos. Além disso, o gráfico também mostra que, a partir dos 20 anos de atuação, é quando o PsyCap resiliência está mais alto.

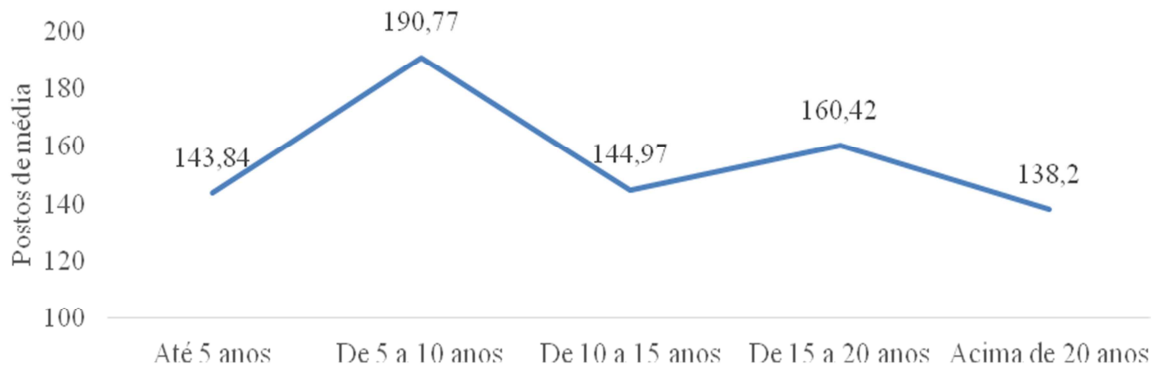
Gráfico 2.
PsyCap resiliência e tempo de atuação universitária



Fonte: dados de pesquisa (2014)

Quanto ao PsyCap otimismo original, pode-se observar, através do gráfico 3, que os coordenadores que têm menos de 5 anos de atuação no meio universitário; os que estão entre 10 a 15 anos e os que estão acima dos 20 anos, possuem resultados praticamente semelhantes nesta dimensão, ou seja, apresentam baixo PsyCap otimismo. Os resultados desta dimensão são melhores no intervalo entre 15 a 20 anos e muito melhores para quem está entre 5 e 10 anos atuando no meio.

Gráfico 3.
PsyCap otimismo e tempo de atuação universitária

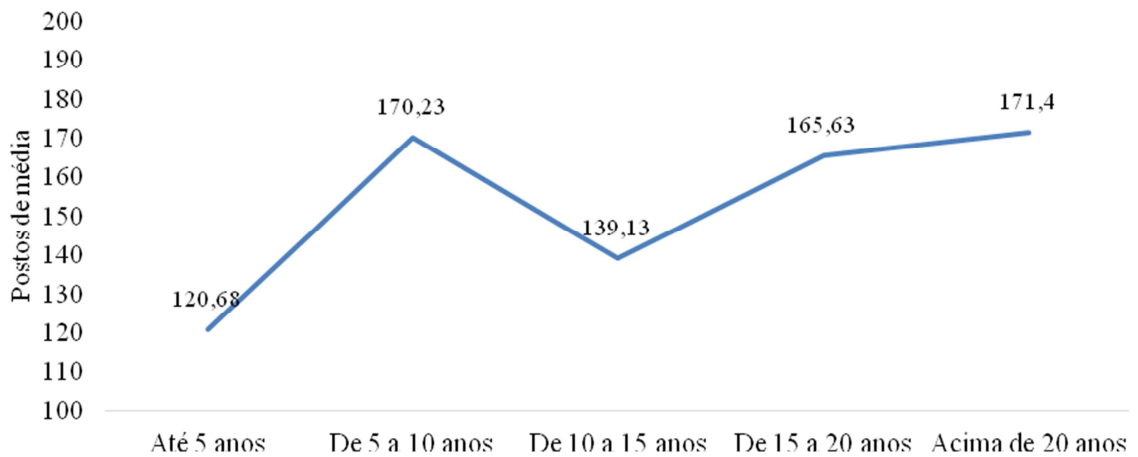


Fonte: dados de pesquisa (2014)

Nas dimensões PsyCap modificadas (otimismo e resiliência) também houve diferenças significantes.

PsyCap otimismo (modificado) apresentou médias mais altas para os respondentes que têm de 5 a 10 e acima de 20 anos de atuação no meio e mais baixa para os que têm até 5 anos de atuação neste segmento, conforme gráfico 4.

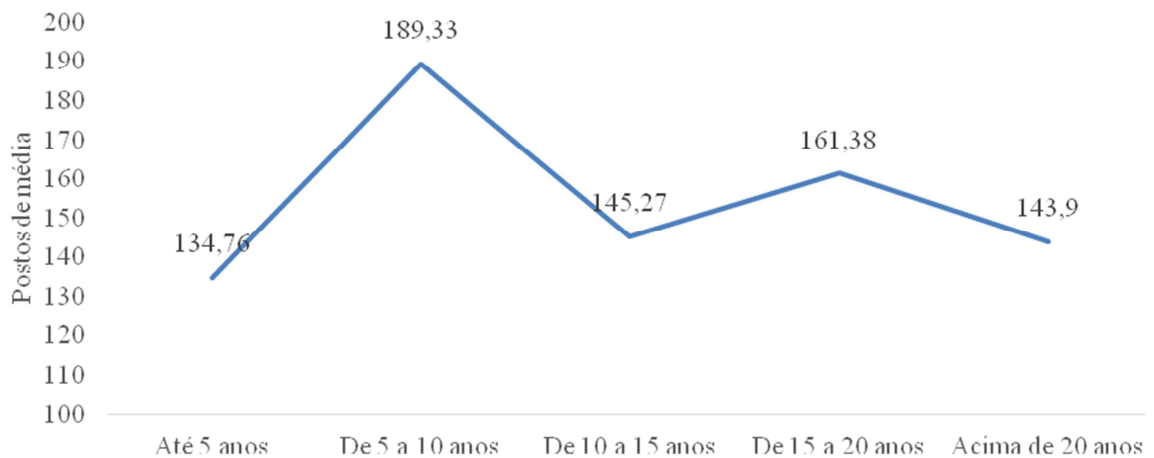
Gráfico 4.
PsyCap otimismo (modif.) e tempo de atuação universitária



Fonte: dados da pesquisa (2014)

Enquanto PsyCap resiliência (modificado) foi mais alto dentre os respondentes com 5 a 10 anos de atuação no meio universitário e mais baixo nos que têm até 5 anos de experiência, de acordo com o gráfico 5.

Gráfico 5.
PsyCap resiliência (modif.) e tempo de atuação universitária

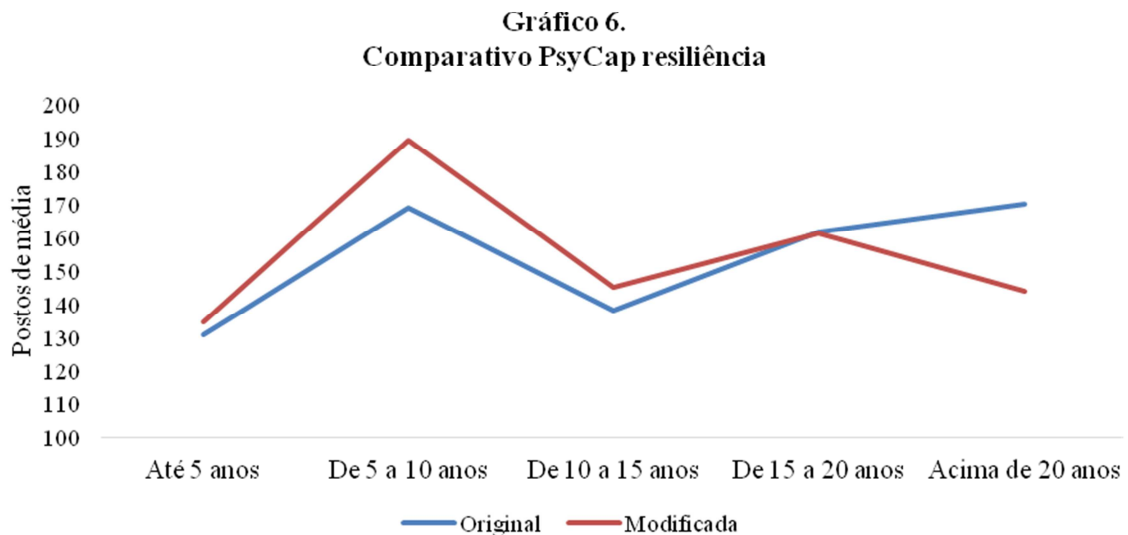


Fonte: dados da pesquisa (2014)

As oscilações de resultados nestas duas dimensões originais do PsyCap (otimismo e resiliência), podem estar associadas ao baixo valor da variância explicada na análise da escala que foi abordado no capítulo de método deste trabalho. Este fato não invalida os resultados, mas aponta para uma necessidade de se analisarem, com cuidado, os itens que compõem os construtos do PCQ (24), especificamente nas duas dimensões citadas acima, com vistas a

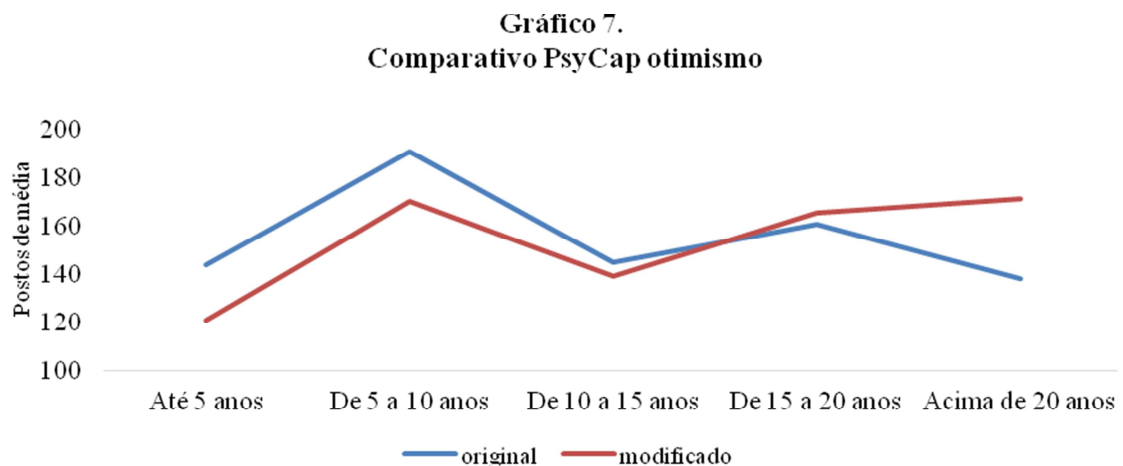
adequar à linguagem e principalmente ao significado do que se consideram: otimismo e resiliência, baseados nos conceitos dos construtos psicológicos do PsyCap.

O gráfico 6 apresenta a comparação das duas formas do PsyCap resiliência quanto ao tempo de atuação no meio universitário e pode-se observar que no modelo ‘modificado’, ou seja, onde foram retiradas as variáveis que causavam ruído, as oscilações são menores.



Fonte: dados da pesquisa (2014)

Na comparação do PsyCap otimismo original com o modificado, verifica-se, segundo o gráfico 7, que os postos de média de ambos os modelos estão muito similares, dentro das faixas de tempo de atuação universitária, até chegar na comparação dos respondentes que têm acima de 20 anos de experiência. Neste ponto o PsyCap otimismo em sua forma original mostra uma queda, enquanto o modelo ‘modificado’ demonstra estar num crescente.



Fonte: dados da pesquisa (2014)

De maneira geral, com base nos testes realizados, pode-se constatar que, em relação às dimensões originais do Capital Psicológico para estes indivíduos, em específico, PsyCap autoeficácia é mais alto nos homens, enquanto otimismo o é para as mulheres.

Já, a idade não demonstrou diferenças significantes em relação às dimensões PsyCap, assim como o tempo como coordenador de curso superior na atual instituição. Porém, o tempo de atuação no meio universitário trouxe dados interessantes.

Parece haver um ponto de corte, que está situado no grupo de respondentes que têm entre 5 a 10 anos de atuação no meio. Aqui todas as dimensões do PsyCap estão com as maiores médias. Pode-se dizer que estes respondentes estão no auge de sua autoeficácia, de sua esperança, de seu otimismo e de sua resiliência.

Quanto às dimensões otimismo e resiliência modificados, verificou-se, pelo teste honesto de Tukey e pela análise de variância ($\text{sig} < 0,001$) que as mesmas obtiveram um resultado um pouco mais alto do que as originais. Por exemplo:

- a) na variável gênero, o otimismo deixa de ser mais alto nas mulheres e passa a não apresentar resultados significantes, na comparação com os homens, mas em compensação a resiliência mostra-se mais alta neste primeiro grupo, em relação ao segundo;
- b) a idade também apresentou diferenças significantes na dimensão otimismo modificada, tendo um resultado mais alto para os respondentes acima dos 51 anos, seguidos pelos que têm de 41 a 50 anos e por último, com a menor média, os que têm até 40 anos;
- c) a atuação como coordenador não demonstrou diferenças significantes;
- d) a variável tempo de atuação no meio universitário apresentou diferenças significantes.

Quanto à resiliência, a média mais baixa apareceu no grupo de respondentes com até 5 anos de atuação e a maior para os que estão entre 5 a 10 anos. Quanto ao otimismo modificado, a maior média apareceu no grupo de respondentes que têm entre 5 a 10 e acima de 20 anos de atuação no meio e a menor média, entre os respondentes que têm até 5 anos de atuação.

6.1.3 Análise Fatorial Exploratória

Em virtude dos resultados da Análise Fatorial que demonstrou haver duas dimensões (resiliência e otimismo) com baixos valores de variância explicada, apresentados no item

5.4.1 do método, decidiu-se realizar uma rotação de fatores considerando cargas maiores que 0,40 (HAIR et al., 2005). Os dados geraram um KMO de 0,878 e foram significantes no teste de Bartlett ($\text{sig} < 0,001$). A extração dos fatores gerou 5 categorias, totalizando 54,116% da variância explicada, como mostra o quadro 5.

Quadro 5 - Matriz de componente rotacionada

Itens do PCQ 24 e suas dimensões pertinentes	Componente				
	1 (Eficácia)	2 (Esperança)	3 (Resiliência)	4 (Otimismo)	5 (?)
QUE 01 (Eficácia)	,725				
QUE 02 (Eficácia)	,681				
QUE 03 (Eficácia)	,784				
QUE 04 (Eficácia)	,775				
QUE 05 (Eficácia)	,713				
QUE 06 (Eficácia)	,499	,440			
QUE 07 (Esperança)	,439				
QUE 08 (Esperança)		,657			
QUE 09 (Esperança)					,400
QUE 10 (Esperança)		,768			
QUE 11 (Esperança)		,631			
QUE 12 (Esperança)		,709			
QUE13R (Resiliência)			,493	,433	
QUE14 (Resiliência)					
QUE15 (Resiliência)					,417
QUE16 (Resiliência)			,696		
QUE17 (Resiliência)			,774		
QUE18 (Resiliência)			,581		
QUE 19 (Otimismo)					,573
QUE 20R (Otimismo)				,776	
QUE 21 (Otimismo)				,490	,562
QUE 22 (Otimismo)		,403		,497	
QUE 23R (Otimismo)				,679	
QUE 24 (Otimismo)					,699
Variância explicada	15,259%	12,986%	8,973%	8,659%	8,238%

Método de Extração: Análise de Componente Principal. Método de Rotação: *Varimax* com Normalização de Kaiser. a. Rotação convergida em 10 iterações.

Fonte: dados da pesquisa (2014)

Segundo os dados trazidos no quadro 5 os itens 7, 9,15, 19, 21 e 24 possuem cargas significantes de valor fora de suas dimensões originais. Destes, apenas o item 7 (“Se eu me encontrar estagnado em meu trabalho, posso pensar em muitas maneiras de sair desta situação”) moveu-se da dimensão PsyCap esperança para a dimensão PsyCap autoeficácia.

Os demais: **9** (“Tendo a pensar que há muitas maneiras de contornar um problema.”); **15** (“Consigo trabalhar sozinho caso seja necessário”); **19** (“Quando as coisas estão incertas para mim no trabalho, costumo pensar e esperar o melhor”); **21** (“Eu sempre olho para o lado positivo das coisas, em relação ao meu trabalho”) e **24** (“Eu compreendo que no trabalho ‘há males que vêm para o bem’”), formaram uma quinta categoria. Isto vem ao encontro do esperado face aos baixos resultados do α de Cronbach e a variância total explicada nas dimensões: resiliência e otimismo, identificados anteriormente neste texto.

Esta quinta categoria pressupõe que, para esta amostra composta de coordenadores de curso superior, existem dois tipos de otimismo: um externo e um interno. O primeiro relacionado à expectativa de que fatores fora do controle do indivíduo influenciam positiva ou negativamente sua realidade. E o segundo tipo de otimismo, por assim dizer, relaciona-se à capacidade que o indivíduo tem de efetivamente ser positivo em relação à sua realidade e com isso gerar também expectativas positivas em relação ao seu futuro. (LUTHANS et al., 2007; LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN; AVOLIO, 2015). Estudos futuros devem ser realizados para aprofundar este entendimento e passar certamente pela validação da escala das dimensões do PsyCap.

6.2 ETAPA QUALITATIVA

Este capítulo foi dividido em subcapítulos que dizem respeito às categorias de análise da pesquisa, as quais foram estabelecidas conforme os objetivos do trabalho, assim como descrito anteriormente no método. As cinco primeiras categorias analisadas estão baseadas nas respostas que tiveram o roteiro semiestruturado como estímulo. As quatro seguintes, que diziam respeito à percepção dos coordenadores de curso superior sobre sua capacidade de gerar Capital Psicológico em professores, pares ou alunos, foram obtidas através do protocolo de incidentes críticos.

6.2.1 Principais Atribuições do Coordenador de Curso Superior

Em relação às principais atribuições como coordenador de curso superior, os entrevistados citaram: o envolvimento com questões relativas aos alunos; gestão do corpo docente; gestão de conflitos; gestão administrativo-financeira e gestão pedagógica do curso com vistas ao atendimento de demandas da instituição e do MEC.

Todas estas atribuições, elencadas pelos entrevistados, estão contempladas entre autores que vêm estudando o papel do coordenador de curso superior no Brasil, como: Cabeço e Requena (2011), Ferreira (2009), Franco (2013), Kanan e Zanelli (2011), Marcon (2008) e Silva (2007). Alguns, inclusive, as classificam em grupos para melhor entendimento, como por exemplo, Franco (2013) que traz as atribuições dos coordenadores de curso superior categorizadas em quatro grandes funções: política, gerencial, acadêmica e institucional. E Silva (2007), para quem as atribuições do coordenador de curso superior estão classificadas em três áreas de gestão: acadêmica, do curso e política.

Devido à complexidade do papel do coordenador de curso superior não há efetivamente um consenso, entre os autores, sobre a categorização destas atribuições (FRANCO, 2013), como será visto no decorrer desta análise. Independentemente disto, todas as citadas pelos entrevistados permeiam o que a revisão teórica aponta como as principais a serem desenvolvidas no dia a dia deste profissional docente e o que está referido nas exigências do MEC para o cargo.

A partir deste ponto, todas as atribuições citadas como principais, pelos entrevistados, foram desmembradas em suas atividades pertinentes para um melhor entendimento e aprofundamento.

No que tange à relação com o aluno, os entrevistados trouxeram, como as demandas mais frequentes: o envolvimento com atividades burocráticas ligadas ao período de matrículas, como por exemplo: checagem de currículos de quem veio transferido de outros cursos tanto de dentro como de fora da própria instituição e conseqüente avaliação de aproveitamento de disciplinas, além da oferta e organização das grades de horários do curso.

Quanto ao relacionamento direto com o aluno, citaram: o atendimento por telefone, *e-mail* ou pessoalmente para auxiliar a resolver problemas de toda a ordem relativos à matrícula, além de orientar e resolver, em casos bem pontuais, questões sobre faltas em virtude de doença ou viagens a trabalho, ou outros motivos que por ventura ponham em risco o desempenho do aluno na disciplina. Como afirmou o entrevistado 3:

“[...] um suporte no sentido de auxiliá-los também quando eles têm eventuais dificuldades, como problemas de saúde e daí necessitam faltar as aulas né? Temos que buscar outras formas deles recuperarem as disciplinas que muitas vezes não é somente dentro da universidade [...]”

Também foi citado pelos entrevistados, ainda na relação com o aluno, o monitoramento geral de seu desempenho no curso, com vistas não só ao controle de evasão,

elencada como uma das principais atribuições da coordenação, mas como forma de atenção a sua carreira, o que trouxe o entrevistado 4:

“O mais importante de tudo é formar bons profissionais”.

Outra atividade relacionada ao atendimento do discente, por parte dos coordenadores, são as visitas periódicas aos locais de estágio. Os mesmos devem realizá-las com o objetivo de supervisionar a qualidade tanto do local, como da proposta de aprendizado para os alunos, bem como verificar o desempenho dos mesmos.

Além destas, citadas como principais, em relação aos alunos, os entrevistados afirmaram que toda e qualquer demanda que provenha destes, deve ser atendida pelo coordenador, o que está representado na fala do entrevistado 5:

“[...] acompanhar os alunos com dificuldades, matrículas... todas estas questões que envolvem a relação aluno/curso/instituição. ”

Estas atribuições, elencadas pelos entrevistados, são citadas por Silva (2007) como constituintes da gestão acadêmica do curso, realizada pelo coordenador de curso superior. Além destas, o autor salienta que todas as práticas que envolverem os discentes fazem parte desta categoria.

Já para Franco (2013), parte destas atribuições que envolvem os alunos, citadas pelos entrevistados, estão contempladas entre o que ele chama de funções institucionais e funções acadêmicas.

Outra atribuição fundamental no dia a dia do coordenador de curso superior diz respeito à gestão de pessoas, que os entrevistados enfatizaram principalmente na relação com os professores, o que Franco (2013) categoriza como uma função gerencial deste profissional docente, e Silva (2007), como parte integrante da gestão do curso. As responsabilidades passam por: processos seletivos; contratações; treinamentos; orientações sobre questões operacionais de trabalho; substituições em caso de viagem ou doença; distribuição semestral por disciplinas, de forma equilibrada para que o docente não tenha defasagem em sua remuneração; *feedbacks* sobre o desempenho deste, tanto como resultado das avaliações semestrais da instituição, como diante de uma demanda de alunos. Passando também pelo olhar do coordenador sobre as necessidades de capacitação e de motivação destes profissionais, até a demissão. Infelizmente, segundo os entrevistados, muito pouco ou quase nada, no sentido deste gerenciamento, eles conseguem realizar, pois o excesso de atividades operacionais, principalmente às relacionadas aos alunos e já elencadas anteriormente, lhes toma um tempo precioso.

Dentro do universo de gestão de pessoas, está inserida a gestão de conflitos, que os coordenadores trouxeram como parte de suas atribuições diárias e está presente tanto no relacionamento entre docentes e discentes, como entre os discentes, sendo o coordenador, mediador desta relação. Como pontuaram alguns entrevistados:

“[...] gerenciar assim... alguns dilemas que às vezes aparecem... que são poucos ainda, por sorte assim...entre acadêmicos, acadêmicos e professores [...]” (E1).

“Socorrer os alunos nestas dificuldades de relacionamento com professor, que normalmente é uma coisa delicada [...] então a gente tem que fazer este equilíbrio.” (E4).

“Às vezes têm professores que são complicados, alunos complicados também. Então tem essa parte mais humana assim... de tentar deixar estes dois mundos, assim... [...]” (E8).

Ainda, permeando a gestão de conflitos, também está o atendimento a familiares de alunos que entendem que a instituição tem a obrigatoriedade de disponibilizar as mesmas disciplinas em todos os semestres ou que reclamam de reprovações consideradas injustas, como exemplificou o entrevistado 8:

“[...] porque muitas vezes essas pessoas são mal-educadas e a gente tem que aguentar no osso, assim... essas coisas. A gente recebe e-mail de aluno mal-educado, cheio de palavrão [...] e assim vai. E a gente tem que aguentar [...]”.

Os entrevistados entendem que esta postura por parte de determinados alunos ou de seus familiares se dá principalmente por se tratar de uma IES privada, onde as pessoas, por estarem pagando, se sentem no direito de fazer determinadas exigências, como afirmou o entrevistado 9:

“É que tem muito isso né? Por ser uma instituição particular. Eu tenho dinheiro e eu quero, eu quero, eu quero, porque eu tô pagando [...]”

Outra atribuição, considerada importante, para os entrevistados, é a gestão administrativo-financeira do curso que coordenam. Em alguns casos, apesar de não terem claro o quanto podem gastar, ou seja, um orçamento previamente estabelecido e divulgado, sobre o qual possam trabalhar durante o semestre, afirmam que, ao tomar decisões que afetam a área de custos da instituição, procuram ser comedidos, pois indiretamente são cobrados por seus superiores em relação a gastos, como por exemplo: na necessidade de troca de um docente em uma determinada disciplina ou, quando da contratação de um palestrante para um evento, o que foi colocado pelo entrevistado 8:

“[...] também tem toda a parte de orçamentação do curso, né? A gente tem que cuidar de toda a parte do financeiro do curso, assim... [...] O que é mais barato?”

O que é mais viável? O que é menos oneroso pra nós como instituição? Então tem toda essa parte também financeira, apesar de a gente não saber o quanto a gente pode trabalhar, mas a gente sabe que tem que espremer um pouco pra conseguir tirar o máximo possível daquilo ali”.

Franco (2013) contempla estas atribuições como parte da função institucional do coordenador e Silva (2007) como parte da gestão do curso em si.

Nas instituições onde os coordenadores têm claro o orçamento de sua unidade ou curso para aquele semestre, o desafio é geri-lo com eficiência. Segundo o entrevistado 3:

“Também tem uma atribuição administrativa junto a este núcleo de pós, onde eu preciso conciliar o que foi planejado, com o nosso orçamento, com as demandas atuais. Então, por exemplo, um professor não pode vir ministrar uma disciplina que foi acordada e nós temos que ir em busca de outro docente [...] ele tem que estar dentro do mesmo perfil do docente anterior [...] então também tem um viés um pouco administrativo. ”

Quanto à gestão administrativa, esta pode ser dividida em duas partes: uma de cunho gerencial, que configura ações estratégicas do coordenador com vistas a melhor gerenciar questões administrativas do curso, onde há autonomia para a tomada de decisão, e outra puramente burocrática, ligada às atividades operacionais que permeiam esta gestão, onde o coordenador se envolve diretamente com a execução de tarefas, que, segundo os entrevistados, poderiam ser demandadas a assistentes administrativos. Dentre as atividades de cunho gerencial estão:

- a) o envolvimento com a abertura e o credenciamento de novos locais de estágio e tudo o que envolve esta parceria;
- b) atenção aos serviços de atendimento à comunidade, fornecidos por alguns cursos, que mesmo que tenham coordenadores próprios para isso, fica a cargo do coordenador de curso a responsabilidade pela supervisão deste serviço;
- d) a responsabilidade pela obtenção de materiais e/ou equipamentos que possibilitem, aos professores, desenvolver suas disciplinas;
- e) a oferta de turmas por semestre, onde são responsáveis por manter um equilíbrio entre o número destas e o número de alunos em cada uma delas, o que também tem um viés financeiro;
- f) distribuição de professores por disciplinas e turmas;
- g) questões relativas à mobilidade acadêmica, através do relacionamento com instituições estrangeiras;
- h) programação do seu curso.

Em relação às atividades operacionais, citaram, dentre outras:

- a) preparação e aplicação de provas;
- b) análise de documentos de alunos para transferências e/ou reopções de curso;
- c) cancelamentos de disciplinas;
- d) envolvimento com a semana acadêmica;
- e) organização e participação de eventos;
- f) o planejamento relativo às reservas de salas e laboratórios de trabalho, para evitar conflitos de agenda com outros cursos, ou dentro do mesmo curso, em relação às disciplinas.

Estas atribuições, elencadas pelos entrevistados como administrativas são categorizadas na área de funções gerenciais, segundo Franco (2013) e na de gestão acadêmica, para Silva (2007) e também abordadas por Marcon (2008).

No que diz respeito à gestão pedagógica do curso, os entrevistados entendem o quanto é importante o coordenador estar atento a esta questão, pois é quem deve pensar nela, seja através de seu envolvimento em atividades sazonais, como a organização documental para receber as visitas do MEC ou em reuniões estratégicas com professores, pares ou superiores, com o objetivo de manter o curso que coordena, atualizado e com qualidade. Dentro desta atribuição, considerada como uma das principais, eles reforçam que o êxito do curso está intimamente ligado a estes cuidados. Para alguns, é sua grande missão.

“[...] esta é a grande função que eu considero. Pensar o curso. Pensar o curso. Assim... adequar ele às necessidades de mercado. ” (E6).

Estas percepções, por parte dos entrevistados, vêm ao encontro do que afirmam: Franco (2013), Ferreira (2009), Kanan e Zanelli (2011) e Silva (2007) e onde segundo estes autores, o coordenador de curso superior é o profissional que administra o curso na sua integralidade, desde responsabilizar-se por aspectos de sua infraestrutura, passando pelo seu gerenciamento até pensar em sua sustentabilidade. Ou seja, pode ser considerado como o grande responsável pelo êxito ou não, do curso que coordena.

O MEC, inclusive, se refere a este profissional docente como coordenador gestor e também reforça que a qualidade e o conceito do curso são de sua responsabilidade. Salienta ainda, que diante das várias atribuições que o coordenador tem, a principal é a gestão acadêmica do curso, não somente em relação à adequação curricular ao mercado de trabalho, mas principalmente de sua inserção junto à instituição e à sociedade. Um profissional que deve ter um olhar sistêmico sobre estes cenários e uma participação ativa na tomada de

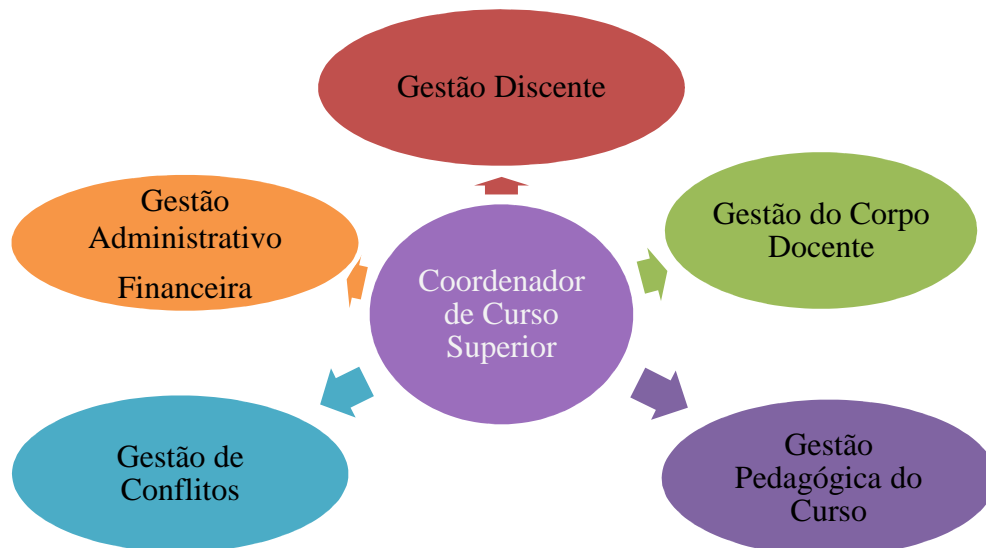
decisão que envolve o curso. (FERREIRA, 2009). Visão sistêmica que é considerada, pelos entrevistados, como competência fundamental para este cargo, como afirmaram alguns:

“[...] tudo que compete ao curso, o coordenador fica atento. E pode até não estar na frente da última decisão ou da..., mas... mas eu tenho que saber e tenho que estar a par de tudo isso” (E7).

“[...] a gente tem que saber um pouquinho de tudo apesar de não saber tudo. A gente tem que entender um pouquinho de cada parte do curso [...] como ter que pensar tudo ao redor [...]” (E8).

A figura 3 traz a representação das principais atribuições do coordenador de curso superior que foram abordadas pelos entrevistados.

Figura 3 - Principais atribuições do coordenador de curso superior



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Observa-se que o coordenador de curso é o profissional docente sobre o qual debruça-se a grande responsabilidade da gestão integral do curso que coordena e consequente manutenção da qualidade do mesmo, diante dos alunos, da própria instituição, do mercado de trabalho e da sociedade.

Além disso, como afirma Ferreira (2009) o coordenador de curso superior deve ser o profissional com competências para criar meios através dos quais o curso esteja sempre alinhado às necessidades do mercado, bem como desenvolver programas que auxiliem no melhoramento contínuo do aprendizado dos alunos, dentre outras questões estratégicas importantes, o que também é abordado por Marcon (2008).

Mas para isto ser possível, percebe-se que uma reestruturação de suas atribuições se faz necessária, pois fica nítido nas falas dos entrevistados, um desequilíbrio entre as atribuições estratégicas de gestão e as operacionais, onde há o envolvimento direto deste profissional docente com muita burocracia, o que poderia ser demandado a outros profissionais, ficando o coordenador mais disponível para exercitar sua gestão atuando de forma mais estratégica.

6.2.2 Atividades que Demandam Mais Tempo no Cotidiano do Coordenador de Curso Superior

Os entrevistados, quando questionados sobre qual ou quais de suas principais atribuições são as que demandam mais tempo e/ou dedicação, foram unânimes em afirmar que é o atendimento ao aluno, seguido das atividades operacionais.

Observa-se que, além das demandas diárias e contínuas, o trabalho do coordenador tem grandes demandas sazonais e que o envolvimento maior com atividades operacionais se dá no início do semestre, com as matrículas; e no final, com todo o controle e a burocracia de encerramento deste, tanto em relação aos alunos, como com os professores.

As atribuições em relação aos alunos e as operacionais se interconectam, pois os entrevistados entendem que grande parte desta burocracia está inserida no processo de atendimento destes. Por exemplo, o período de matrículas exige do coordenador a observação de vários documentos, dos quais o aluno depende para se matricular em determinada disciplina. Todo o processo burocrático, nos finais de semestre, gera quantidades grandes de controles escritos, aos quais o coordenador deve estar atento para não prejudicar ou beneficiar ninguém. Alguns entrevistados deixaram clara esta questão:

“[...] o que a gente faz muito é resolver os problemas pontuais de alunos [...] desenvolvendo tarefas muito operacionais [...]”. (E6)

“São processos que tomam tempo. O bom é que este tipo de processo que eu falei são sazonais [...] senão teria que ter três coordenadores para cada curso [...] Tem uma parte da burocracia que a gente conseguiu automatizar, então ajuda bastante, mas tem uma parte hard aí”. (E2)

Para os entrevistados, as atividades operacionais ou burocráticas poderiam ser direcionadas a outras pessoas, como um assistente, por exemplo, para que seu tempo, ficasse mais disponível para desenvolver as questões relativas à gestão do curso, como também, pensar estrategicamente o mesmo, com vistas à adequação constante ao mercado de trabalho.

Afirmam que há rotinas básicas, como preenchimento de documentos, que a cada semestre se repetem ou aproveitamento de disciplinas, que poderiam ser realizados por pessoas treinadas para fazer isso. E de acordo com o volume de alunos, estas questões se ampliam, como trouxe o entrevistado 7:

“[...] eu tenho sob a minha responsabilidade mais de 800 alunos [...]” “Eu me vejo muito mais desgastada em trabalho burocrático e entra os alunos nisso, do que pensar propriamente o curso. E isso inclusive é uma queixa que nós levamos para as coordenações, para as direções. ” “[...] eu sinto que me prejudica repensar o curso, me prejudica articular questões inovativas no curso. ”

Por exemplo, cursos ligados à área tecnológica, que passam por mudanças constantes, e que por isso necessitam também de atualizações mais frequentes, demandam que o coordenador tenha esta atenção, como afirmou o entrevistado 8:

“Nós temos cursos que trabalham com a ponta da Engenharia [...] com a parte mais nova da Engenharia [...] daí a gente precisa, volta e meia fazer uma adequação [...] uma mexida que atenda as necessidades que o mercado tá pedindo, que o aluno tá pedindo, que a universidade necessita, e tentar não criar um novo currículo. ”

Nota-se que o envolvimento com atividades operacionais, além de ocupar a maior parte do tempo disponível à coordenação do curso, também interfere na possibilidade do coordenador geri-lo de uma forma mais ampla e de pensar de maneira mais sistêmica, pois prejudica em maior ou menor grau sua capacidade criativa, como trouxeram algumas falas dos entrevistados:

“[...] pra poder fazer um trabalho mais... ãh... de criação, assim. A gente fica bastante nas questões administrativas, de organização e as vezes eu me sinto assim... que eu não tô dedicando tempo pra criar coisas novas [...] então sobra muito pouco tempo, tem muito pouco tempo para outras ações em virtude de tantas atribuições administrativas que a gente tem! [...]” (E1).

“[...] esta é a questão. Este espaço para a criatividade... pra pensar o curso! [...] Eu acho que em função deste acúmulo de questões mais operacionais a gente perde um pouco isso. A gente perde” (E6).

“[...] agora, o dia a dia, a coisa burocrática, Andréia, é bem complicado pra mim. Me estressa. Engole parte do processo criativo. Muito! ” (E7).

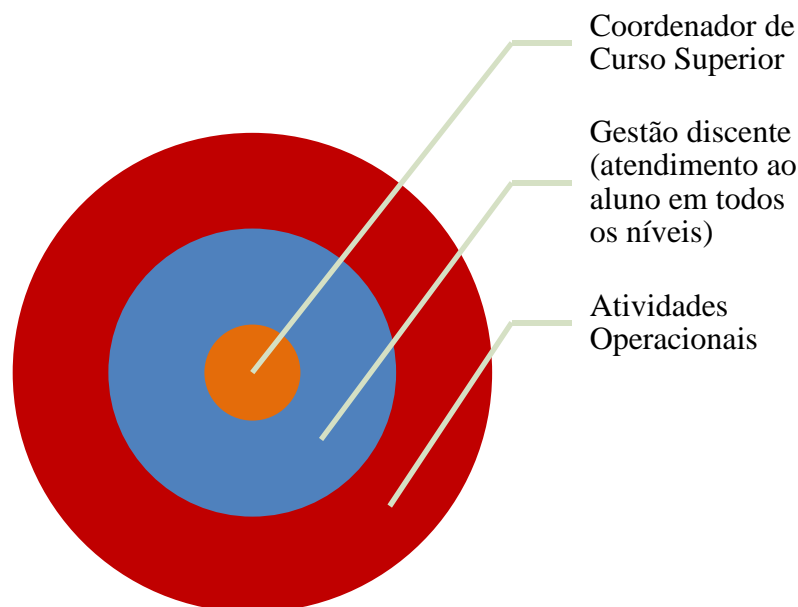
Estas percepções, já apontadas na questão anterior, aparecem novamente aqui e reforçam o quanto o trabalho diário deste profissional docente é cercado de atividades secundárias, passíveis de serem direcionadas a outras pessoas, capacitadas para tal. Sinalizam, ainda, a importância de estarem mais disponíveis para atuar efetivamente como

gestores, porém, alertam para o fato de que precisam de capacitação e qualificação específicas, o que ainda não foi fomentado pelas IES nas quais atuam.

Todos estes relatos endossam o que afirma Silva (2007): o foco da atuação do coordenador de curso superior deve estar em ele ser proativo, um gestor inovador e de oportunidades ao invés de reativo e burocrata, com o que concordam Botomé e Kubo (2002) e Marcon (2008).

Para Cabeço e Requena (2011), Ferreira (2009), Marcon (2008) e Marquesin et al. (2008), o coordenador de curso superior deve ser um agente transformador da realidade acadêmica. Um ator que vá além da execução do projeto pedagógico do curso. Deve ser capaz de incentivar, inspirar e auxiliar na implementação de mudanças na instituição, com o objetivo de potencializar o curso que coordena; estimular a criatividade tanto nos docentes como discentes e com isso consequentemente melhorar o nível geral do aprendizado. Mas, para que isso aconteça, estes autores compartilham da opinião que se faz necessário, e até mesmo urgente, as IES repensem as atribuições burocráticas deste profissional, pois em virtude destas, as ações transformacionais podem ser deixadas para segundo plano ou nem chegarem a acontecer.

Figura 4 - Atividades que demandam mais tempo do coordenador de curso superior



Fonte: elaborado pela autora (2015)

A figura 4 exemplifica que no entorno do coordenador de curso, como demandas que lhe tomam mais tempo está a gestão discente e envolvida por ela, as atividades operacionais que permeiam esta relação.

6.2.3 Autopercepção do Papel de Liderança

Com relação a se perceberem ou se sentirem em posição de liderança, os entrevistados expressaram, basicamente, duas percepções distintas.

Uma delas considera o coordenador um líder, que tem sob sua responsabilidade, de uma forma geral, a gestão do curso, abrangendo a gestão do corpo docente e discente, a gestão administrativo-financeira e a gestão pedagógica.

A outra percepção não entende o coordenador como um líder, que além de ocupar um cargo formal, o qual demanda uma série de responsabilidades e decisões bem pontuais, relativas ao curso, também tem como atribuição fundamental a liderança e a gestão de pessoas. O coordenador possui uma posição de centralidade, de referência dentro da instituição, detendo muitas informações e, por este motivo, é acessado constantemente por professores e alunos. Porém, tem restrito o poder decisório na gestão de pessoas, o que se considera inerente ao exercício pleno da liderança.

Os entrevistados que se veem como líderes, consideram ser este profissional um gestor e como tal, ter sob sua responsabilidade a tomada de decisão quanto a processos e pessoas. Como trouxe o entrevistado 1:

“[...] então sim, com certeza é um cargo de liderança porque as pessoas vêm ao teu encontro, te perguntando questões, te perguntando orientações, de ponto... como é que eu faço com meu ponto... passei antes, passei depois... até nisso a gente se envolve também [...] contratação, desligamento... passa tudo pelo coordenador.”

Verificou-se, na fala dos entrevistados, que a tomada de decisão é o que configura esta posição de liderança, seguida de perto pela gestão do corpo docente.

Segundo o entrevistado 3:

“Sim. Sim. Porque em diversos momentos eu preciso tomar decisões ne? Eu diria que na verdade em quase todos os momentos a gente tem que tomar alguma decisão ou da forma como a gente está conduzindo um eventual problema que surge [...], mas a gente sabe que quando se trabalha com ser humano nós precisamos entender cada situação e tomar decisões ne? Então, sim [...]”

Ou, de acordo com o entrevistado 2:

“[...] nós vamos chegar no mesmo resultado que a gente quer, mas elas têm que ser trabalhadas diferentes (pessoas). Não posso trabalhar este grupo do jeito que eu trabalho esse. Senão não vai dar certo [...] então eu acho que este aspecto desta construção é a liderança. Acho que a liderança é bem por aí.”

Neste sentido, Cabeço e Requena (2011) e Ferreira (2009), trazem a percepção do coordenador de curso superior como um líder capaz de promover mudanças importantes na instituição, estimulando o senso crítico e a criatividade de todos que se envolvem no processo de formar profissionais, considerado um dos mais importantes atores na melhoria da gestão educacional.

O coordenador é ao mesmo tempo quem acolhe, mas também aquele que provoca e disponibiliza ao grupo subsídios para que este cresça, tanto em relação aos docentes, como em relação aos discentes. É quem contribui para a ampliação da consciência destas pessoas. (MARQUESIN et al., 2008).

Já Ferreira (2009) afirma que o coordenador de curso deve ser um administrador preparado para articular pessoas, tendo uma atuação baseada em reflexão e empreendedorismo, com o que também concorda Franco (2013).

Os entrevistados que não se percebem exercitando a liderança, o fazem baseados no fato de acreditar que a coordenação é apenas um cargo burocrático, uma atribuição, que por mais que seja importante no contexto institucional e por mais que demande, sim, a gestão de pessoas e de processos, tende a ser tratada, pela instituição, como apenas o centro de chegada e saída de informações e de resolução de problemas pontuais tanto de docentes como de discentes. O coordenador não é visto, e também parece ter dificuldade de se ver, como um líder, por mais que seja o responsável pelo curso que coordena. Como esclareceu o entrevistado 5:

“Eu me vejo num cargo que de certa forma é de liderança, mas no sentido de ser o centro. Eu sou o elo que faz uma engrenagem funcionar. Não liderança no sentido de autoridade, no sentido de determinar algumas coisas. Aí não, mas nesta questão de ser o centro tanto para receber informações como para compartilhar informações e até equilibrar informações, neste sentido sim.”

E o entrevistado 4:

“Não, não acho que seja tanto liderança porque eu já tive outras posições de liderança e realmente... eu acho que é mais, digamos, a atribuição [...] Aí pelas características da instituição é assim, mas se eu exercitar a liderança certas coisas não seriam questionadas [...]”

E um sentimento que permeou todas as falas, trazido pelo entrevistado 3, resume o conflito nesta questão da liderança, de estar ou não desempenhando este papel.

“[...] Eu preciso me sentir líder porque senão a gente não consegue resolver as coisas que surgem [...] então... enfim... tudo exige uma postura a qual a gente precisa tomar decisões”.

Alguns entrevistados afirmaram que a liderança que conseguem perceber se dá na relação com os alunos. Uma relação mais formal, de autoridade, que nem sempre acontece com os professores.

“Em momentos em que eu estou com os alunos, talvez né? Com os colegas, não.” (E7).

“Depende, por que... eu vejo assim... quando nós, perante os alunos, eles nos enxergam assim, né? [...] Pra alguns professores sim. Porque para outros professores parece que eles se sentem incomodados.” (E8).

Os entrevistados com mais tempo de experiência em coordenação de curso superior levantaram uma hipótese do motivo pelo qual uma parte dos coordenadores sentem-se liderando pessoas e outra parte não. E nem tão pouco se sentindo com autoridade suficiente, diante dos professores, para desempenhar o papel de líder.

Comentaram que antes da criação do cargo de coordenador, havia os departamentos e as IES possuíam: um chefe de departamento que era a pessoa que cuidava da gestão dos docentes e do administrativo-financeiro do curso; e um coordenador da área pedagógica que era a pessoa responsável por pensar o curso e lidar somente com questões acadêmicas ligadas ao desenvolvimento do mesmo.

A partir do momento em que o cargo de chefe de departamento desapareceu e foi instituído, pela grande maioria das IES, o cargo de coordenador, este passou a incorporar as funções administrativas, gerenciais e operacionais do curso que coordena. Franco (2013) e Silva (2007) afirmam que, a partir da extinção dos departamentos específicos para cada curso, através da LDB (Lei 9394/96), foi criado o cargo de coordenador de curso superior, que dentre várias atribuições, é o responsável pelo êxito dos cursos das IES. Ou seja, o coordenador deixou de preocupar-se apenas com o projeto pedagógico do curso e passou a geri-lo em sua integralidade. Desde então, competências como: visão sistêmica, empatia, escuta ativa, mediação de conflitos, capacidade para dar e receber *feedbacks*, dentre outras, são requeridas. (FERREIRA, 2009; FRANCO, 2013).

A partir daquele momento, houve uma fusão das atribuições e das responsabilidades de dois cargos distintos da instituição, que se transformaram em um terceiro, totalmente novo. Aparentemente, as instituições fizeram apenas o movimento da integração das funções e de responsabilidades, mas não reinventaram o cargo, pois, segundo os entrevistados, esta fusão foi feita, mas em nenhum momento estes profissionais docentes foram qualificados, ou devidamente esclarecidos de suas reais responsabilidades e principalmente de sua autonomia. Isso parece ter causado, uma confusão no desempenho deste papel. O que, aliás, perpassou

todas as entrevistas: a percepção de que a própria instituição não sabe ao certo como tratar o cargo de coordenação.

Observa-se que parece ter ficado muito no jeito de cada coordenador lidar com esta posição, suas responsabilidades e atribuições. Alguns, por terem experiências anteriores em cargos de liderança adotaram posturas mais estratégicas e por terem mais ferramentas que os capacitam para a gestão, se aventuraram a exercitar a liderança, mesmo que com restrições no processo de tomada de decisão. Aqueles que se sentiam menos capazes em exercer a gestão, fosse pela falta de experiência anterior, fosse pela falta de capacitação, se mantiveram no cargo dando conta da realização de todas as atribuições operacionais, mas sem se arriscar em ações mais estratégicas ou inovadoras. Estes até percebem que deveriam agir mais sistemicamente, mas além de não serem ‘empoderados’ pela instituição, também não se sentem preparados para atuar como gestores, pois lhes faltam competências técnicas e até mesmo comportamentais para esta atuação.

O que também pontuam, Franco (2013) e Marcon (2008) quando afirmam não ter, as IES chegado a um consenso sobre quais as reais atribuições e responsabilidades do coordenador de curso superior, além destes também não terem claro para si o seu real papel dentro da instituição.

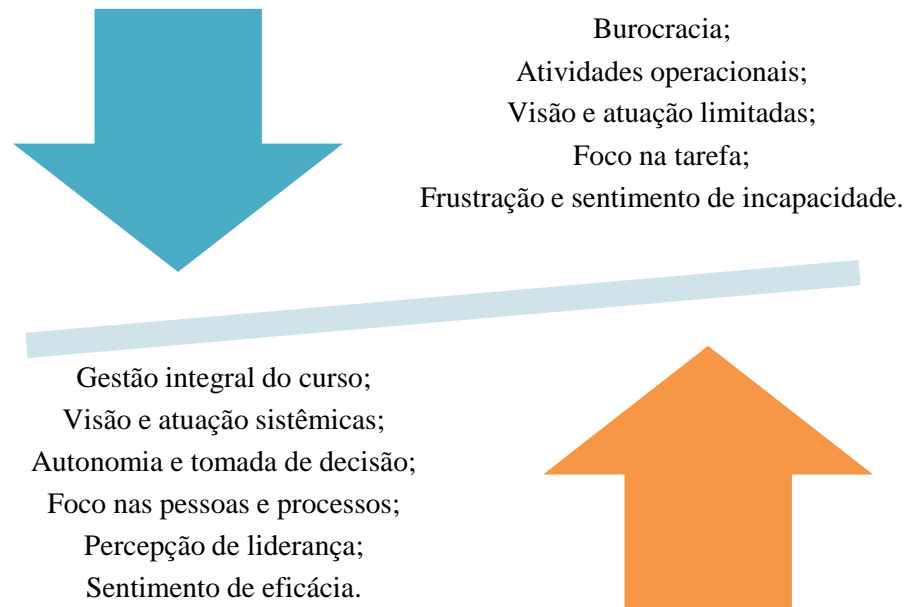
Talvez por isso os sentimentos distintos de se considerar ou não um líder. Alguns entrevistados deixaram bem claro isto:

“[...] por exemplo, quem tinha essa referência era o chefe de departamento e de alguma maneira isso aqui foi transferido para o coordenador. Na época que existia o chefe de departamento então o professor sabia assim, não! O coordenador é pra lidar com aluno, tá? Então, se eu tenho um problema, vou falar com o chefe. Como a chefia foi assim... já é um processo de 9 ou 10 anos que desapareceu, isso aí veio pro coordenador.” (E6)

“A nós não é atribuído... aos coordenadores de curso não é atribuída uma liderança com colegas (coloca a palavra liderança entre aspas com os dedos). Nós não temos isso [...] Tá bem diferente... tá bem...isso é o que era diferente do chefe de departamento e o coordenador de curso. O chefe de departamento, ele tinha uma liderança para com os seus colegas. Ele determinava a carga horária de professor. Ele que determinava algumas coisas, mas o coordenador de curso ficava mais para a graduação, para o ensino propriamente.” (E7).

A figura 5 sintetiza a percepção dos entrevistados sobre a questão da liderança no exercício da coordenação de curso superior.

Figura 5 - Coordenador como líder



Fonte: elaborado pela autora (2015)

A figura 5 exemplifica as percepções e os sentimentos expressados pelos entrevistados em relação ao exercício da liderança, no cargo de coordenação. Pode-se verificar que há um conflito entre o que se deseja realizar, percebido como o papel ideal de um coordenador de curso superior e o que efetivamente se consegue fazer. Associado a este conflito está o sentimento de incapacidade, decorrente da falta de experiência em gestão, falta de qualificação e desenvolvimento de competências de liderança, sendo que estes dois últimos deveriam ser promovidos pela IES.

6.2.4 Fatores Institucionais que Contribuem para o Exercício da Liderança do Coordenador de Curso Superior

Quando questionados sobre quais fatores institucionais auxiliam o seu exercício da liderança, os entrevistados trouxeram como facilitadores: a qualidade do corpo docente; o uso dos sistemas de informação; o acesso desburocratizado aos superiores; a organização da estrutura acadêmica no suporte às ações da coordenação; funcionários que auxiliam em atividades operacionais e a atuação em rede, dos coordenadores.

Em relação à qualidade do corpo docente, afirmaram que o alto grau de comprometimento e as competências técnicas e comportamentais dos professores, são os fatores que mais contribuem para que o exercício da coordenação seja facilitado. Esta

condição, segundo Silva (2007), é primordial para que o coordenador consiga êxito em sua gestão e afirma que ter um corpo docente coeso, que mantenha o respeito e a confiança em alta, faz com que se consigam atingir as metas do planejamento estratégico do curso além de facilitar o exercício da gestão por parte do coordenador. O que ficou representado nestas falas:

“O fator que facilita é a empatia que existe na equipe. É uma equipe de muita troca, muito carinho e muita espontaneidade e isto facilita muito este papel desta liderança [...] porque a equipe funciona muito bem nesta sintonia.” (E5).

“[...] me auxilia ter uma ótima equipe de professores. [...] São professores que sabem o que estão fazendo. Tenho uma equipe muito boa e eu sempre digo isso pra eles nas reuniões [...] Então o fato de poder contar com uma equipe competente é um alívio [...] É uma parte que eu não tenho que me preocupar, é com eles praticamente. Me auxilia a tocar outras coisas” (E1).

E é claro que é um ‘alívio’ poder contar com uma equipe docente de alta qualidade, pois isto demanda muito menos atuação na gestão de pessoas, por parte do coordenador, do que o contrário. Justamente no que não estão capacitados a fazer, mas são cobrados pelas IES.

Sobre o uso dos sistemas de informação, os entrevistados afirmaram que boa parte das atividades operacionais é facilitada pelo uso da tecnologia. Entendem que a complexidade de certos sistemas, mesmo que demandem algum tempo para preenchimento de determinados protocolos, ainda assim, organizam o dia a dia de trabalho do coordenador. Também citaram rotinas de semestre que foram otimizadas pela tecnologia, como por exemplo, as matrículas realizadas pela internet:

“[...] o fato da matrícula on line... tu não vais acreditar nisso, mas eu já fiquei 10 dias fazendo matrícula presencial. Dez dias aqui! Em janeiro! [...] isso envolvia junto comigo umas cinco ou seis pessoas. Aquilo não tinha fim nunca [...] então a matrícula on line foi um avanço!” (E6).

Outro fator que contribui para o exercício da liderança, segundo os entrevistados, é o acesso facilitado aos superiores. Nas instituições em que os coordenadores têm acesso mais rápido e menos burocratizado à reitoria, a comunicação flui melhor e os processos de tomada de decisão passam a ser mais rápidos, como deixou claro o entrevistado 7:

“[...] é fácil hoje eu pegar meu telefone e discar direto pro pró-reitor acadêmico e ele já me atender, sem intermédio, sem nada. Sem burocracia. [...] isso anteriormente era totalmente impensável! Tu tinha que marcar, tu tinha que passar pela secretária e tal [...] E a mesma coisa com o reitor! Com o reitor ta uma comunicação super fácil [...] Então eu acho que isso facilita muito [...]”.

Além de considerar o estreitamento da comunicação como um fator que facilita o exercício da liderança, por parte do coordenador de curso, a organização da estrutura acadêmica que permite a este profissional buscar suporte para suas ações, também foi considerada um facilitador, principalmente porque uma das principais características das IES é a alta complexidade de sua estrutura e hierarquia organizacionais, o que é corroborado por Colombo (2010).

Com uma organização clara, onde o coordenador possa buscar suporte para várias ações, a gestão do curso fica facilitada, como exemplificou o entrevistado 3:

“[...] nós temos já uma estrutura muito bem montada a nível de questões administrativas. Nós temos um departamento que quando pensado este curso, nós vamos até este departamento e é só uma questão de demonstrar o que nós vamos querer ter como atividade e esta estrutura já está praticamente montada. Nós também temos uma estrutura e pessoal no sentido de orientar a nós coordenadores, referentes a estas regras da instituição [...] isso facilita muito [...], mas também se a gente não tem esse suporte já do núcleo em nos orientar aonde ir, a gente perde muito tempo. ”

Os entrevistados que possuem assistentes para lhes apoiar nas atividades operacionais diárias, citaram este como um facilitador do exercício de sua liderança. Afirmaram que várias das atividades que o coordenador realiza, quando demandadas para um assistente, fazem com que este primeiro possa investir seu tempo na gestão do curso, como afirmou o entrevistado 6:

“[...] nós temos um funcionário que faz com toda a categoria o controle das monitorias [...] O aluno se inscreve pela internet, então chega aqui, monitoria e eu já digo oh: fala com o fulano de tal, entende? [...] então, é esse compartilhamento de algumas tarefas mais operacionais que acho que é fundamental. ”

E por último, alguns entrevistados trouxeram a importância da atuação em rede, por parte do coordenador de curso superior, como um fator que contribui para o exercício de sua liderança. Afirmaram que quando conseguem atuar com seus pares, trocando informações e até mesmo tomando decisões em conjunto, o exercício da liderança fica muito mais facilitado. Conseguem perceber que as consequências de suas ações não abarcam somente o curso que coordenam, mas sim, de uma forma ou outra, toda a instituição. Então, entendem que o coordenador não é um líder isoladamente e sim um líder que atua em rede; numa teia que envolve outros líderes tanto acima (reitoria), como abaixo (professores) e também com seus pares (outros coordenadores). O que está representado na fala do entrevistado 8:

“[...] que foi a questão do compartilhamento dos cursos [...] Três anos depois conseguimos colocar em prática, mas é um trabalho que a gente vem aí... acho

que não teve... não vou dizer um dia, mas não teve um mês que a gente não trabalhou um pouquinho nisto. ”

E na fala do entrevistado 9 que reforçou o que foi trazido pelo entrevistado 8:

“[...] essa reforma que a gente fez nos quatro cursos, agora, que foi uma frente que eu tomei lá há muito tempo atrás, que está finalizando o projeto agora, que foi uma coisa que eu levei adiante. O pessoal foi bem visto, a princípio né? Internamente no nosso grupo [...] a gente vai juntar as salas das coordenações. Dos cursos que ficam mais próximos, né? Pra gente, fica mais fácil de trabalhar [...] pra agilizar. ”

A iniciativa destes coordenadores, num movimento de trabalhar em rede, totalizando quatro profissionais de cursos diferentes, mas de mesma área, vem ao encontro do que Ferreira (2009) afirma, ou seja, entende a liderança, nas instituições de ensino superior, não restrita a um único ator, mas sim, pulverizada pela estrutura organizacional (VILAS-BOAS, 2012). Estes autores ainda destacam que lhes parece mais adequado falar em líderes e não somente em um líder. Esta percepção é potencializada pela importância de serem compreendidas questões como: a liderança participativa; crescimento da visibilidade dos líderes intermediários e informais e a necessidade da diferenciação entre liderança, gestão e autoridade. Senge (2012) traz uma percepção que vai ao encontro do que estes autores afirmam. Para ele o conceito de liderança vem se misturando muito fortemente ao conceito de autoridade ao invés de estar mais conectado à sabedoria, à confiança e à própria experiência. Com isso, ele entende que se cria uma cultura entre as pessoas de que somente quem está no topo da hierarquia é quem consegue, efetivamente, resolver os problemas ou tomar as decisões mais difíceis. Sendo assim, este autor afirma que, por consequência desta percepção, todas as demais pessoas que não são líderes têm pouco poder para promover mudanças. Senge (2012) entende que existe uma grande importância em reconhecer que a liderança está distribuída em vários níveis na organização, e a capacidade desta em perceber, faz com que haja uma promoção de melhoria em seu desempenho e que, em momentos de mudança possa ser mais ágil.

Ele ainda classifica em três, os tipos de líderes, que atuando em rede, podem promover as mudanças na organização. São eles: locais, de rede e executivos.

Em se tratando da estrutura de uma IES pode-se pensar no professor como um líder local, visto que este, segundo o autor, é aquele que vai para a linha de frente. No coordenador, como o líder em rede, que atua diretamente com o líder local auxiliando-o na construção de novas ideias; na disseminação do conhecimento; na conexão com outros líderes locais e na ampliação de redes que possibilitem a difusão de inovação na instituição.

E por último, o líder executivo, que no contexto das IES, pode ser representado pelo diretor, pró-reitor ou reitor, que é aquele que desenvolve estratégias organizacionais, atuando na macropolítica da instituição.

Outros autores, como Gomes et al. (2013) concordam que a gestão social, em uma IES seria a mais adequada, inclusive se referindo aos gestores como docentes-gestores, reforçando esta ideia no fato de considerarem este modelo de gestão caracterizado pela comunicação ativa; por uma ação gerencial participativa e dialógica; pela harmonia interna dos planos de ação e pelo processo de tomada de decisão ser compartilhado por vários atores sociais. (KANAN; ZANELLI, 2011).

E esta perspectiva de liderança deve ser desenvolvida nos coordenadores, pela instituição, em virtude da complexidade das relações que se estabelecerão, além de serem escolhidos para esta posição, pessoas que possuam algumas habilidades e conhecimentos pertinentes. (CABEÇO; REQUENA, 2011).

6.2.5 Fatores Institucionais que Dificultam o Exercício da Liderança do Coordenador de Curso Superior

Além dos fatores que facilitam o exercício da liderança, os entrevistados foram questionados, também, sobre quais fatores institucionais dificultam este exercício. Citaram questões como: envolvimento com atividades operacionais; pouca clareza do papel do coordenador; falta de experiência em gestão; falta de capacitação para o cargo; desequilíbrio entre o número de horas de coordenação e as atividades a serem desenvolvidas; morosidade nos processos de tomada de decisão e a centralização desta, pela instituição, e dificuldades em engajar professores em atividades diversas.

Quanto ao envolvimento com atividades operacionais, os entrevistados afirmaram que tanto no relacionamento com o aluno, como com o professor, todas as atividades que permeiam estas relações são desenvolvidas pela coordenação. Com isto não conseguem, como gostariam, se dedicar à gestão do curso, o que em contrapartida é cobrado pela instituição. Percebem prejuízos em sua capacidade criativa e em sua pró-atividade, decorrentes deste envolvimento. Afirmam que a burocracia e a falta de pessoas para lhes auxiliar também contribuem neste quesito, os sobrecarregando. Como ficou claro em algumas falas dos entrevistados:

“Nós temos muitas atividades operacionais que talvez dificultem este desenvolvimento [...] Os coordenadores devem ter cada um, um monitor da área,

pra fazer uma parte do trabalho operacional. Isso seria bom [...] Porque é muito delicado tu tratares com mais de 400 alunos” (E4).

“Nós somos as secretárias mais caras do mundo! Porque muitas vezes a gente ta preenchendo planilha que a gente não precisava [...] Não que a gente seja especial, mas a gente tem coisas mais importantes pra fazer [...] A gente até pensa no curso, mas é menos tempo do que deveria” (E8).

“[...] tu não consegue pensar coisas novas e que é uma cobrança [...]” (E9).

Novamente aqui, observa-se os entrevistados pontuando, como um grande dificultador de seu exercício de liderança, as atividades operacionais, com o que concordam os autores que vêm pesquisando sobre a atuação deste profissional docente. (MARCON, 2008; MARQUESIN, 2008).

Um fator importante, que dificulta o exercício da liderança, já citado pelos entrevistados na questão anterior, é a falta de clareza sobre seu papel, para a instituição, (MARCON, 2008) o que lhes traz como consequência, dentre outras, pouca autonomia na tomada de decisão. Percebem que as instituições lhes exigem resultados específicos, mas fica muito confuso o limite de sua autonomia para alcançar os mesmos, e com isso se sentem, em alguns momentos, impotentes. Este sentimento parece perpassar o corpo docente, que também tem dificuldades de enxergá-los como líderes. Alguns entrevistados expressaram:

“[...] Eu não diria que a liderança é uma atribuição mais clara dos coordenadores. ” (E4).

“[...] para que possamos ter um pouco mais de autonomia nas decisões. Eu não me vejo com autonomia [...]então se eu determino que um professor X não deva receber mais tal disciplina, porque não é realmente competente naquilo que ele está desempenhando...se o professor tiver alguma ingerência nas coordenações ou... eu não consigo...se um professor comete alguma coisa muito grave... algum problema, eu não tenho como dizer assim: tchau professor! Agradeço pelos teus serviços. Não! [...] eu tenho que chamar o colegiado; tenho que ir pra direção do centro e assim por diante e daí eu vou subindo as minhas escadas[...] Então eu me vejo sem muita liberdade pra algumas atitudes. Se nós lermos as atribuições do coordenador [...] muitas delas são ineficazes porque eu chego num patamar e não posso, né? [...]” (E7).

“Quando a gente é cobrado, nós somos cobrados como líderes [...]” (E8).

Estes comentários remetem a Franco (2013) e Marcon (2008) que afirmam ainda não haver se chegado a uma conclusão de quais, realmente, são as responsabilidades e atribuições deste profissional. E por Sousa (2011) que percebe como um grande desafio para as instituições de ensino superior, de qualquer tamanho, definir o escopo de atuação de seus

gestores acadêmicos. Segundo a autora, estes devem ser fonte de inspiração para professores e alunos; incentivadores de criatividade e geradores de confiança.

A falta de experiência em gestão também foi elencada como um fator que dificulta o exercício da liderança por parte do coordenador de curso superior. Os entrevistados entendem que esta posição demanda, além de determinadas habilidades e competências, a experiência em gestão, principalmente de pessoas. E esta dificuldade fica potencializada pela ausência da oferta de capacitação, por parte da instituição, para este profissional, que acaba, em muitos momentos, aprendendo na prática qual a melhor atitude diante de um determinado problema. (MARCON, 2008). O que ficou representado na fala do entrevistado 3:

“[...] Eu diria que talvez, dificuldade para exercer a liderança, a questão da experiência [...] ter mais experiência facilitaria meu trabalho [...] acabei levando como sugestão que nós tivéssemos um curso de formação de liderança quando ingressantes nestas áreas porque a gente depois de passar tanto tempo a gente vai aprendendo uma série de questões que estão relacionadas à gestão, mas as vezes por caminhos tortuosos [...] mas eu vejo que uma orientação no sentido de qualificação facilita muito”.

Quanto a esta questão, Colombo (2011) aponta uma importante contradição nas IES, como grandes difusoras de conhecimento em gestão, mas que efetivamente não põem quase nada em prática na sua própria estrutura organizacional. Percebe que as IES brasileiras pouco ou quase nada investem em seus gestores ou colaboradores, o que a autora considera uma falta de estratégia voltada à gestão de pessoas.

Outro fator que dificulta o exercício da liderança por parte do coordenador, segundo os entrevistados, é o desequilíbrio existente entre o número de horas destinados à coordenação e as suas atribuições. Para eles, o volume de trabalho e as exigências do cargo não são compatíveis com o número de horas disponíveis para o desempenho da função. Não como está configurado atualmente. Abordam novamente a questão do grande envolvimento com atividades operacionais e a grande cobrança por parte da instituição, que tragam resultados significativos como, por exemplo, manter baixo o índice de evasão do curso que coordenam, como salientaram os entrevistados:

“[...] eu sou a favor de bater cartão. Pra coordenação! Porque ou eles vão nos pagar ou a gente vai trabalhar menos. Porque fica esta história de cargo de confiança, coordenador e tal. Tu recebe pra 8hs ou 20hs. Então não me serve e tu tens que atender a todas as demandas que tiver. Tu acaba gastando todo o teu tempo no operacional. Tu não consegue fazer algumas coisas. Tu não consegue pensar coisas novas, que é uma cobrança. E tu só pode fazer isso depois que ta com tudo resolvido na parte operacional. ” (E9).

“[...] e o que dificulta é uma carga horária que tu acaba não vivendo o tempo que tu necessitaria para essa realidade, pra essa demanda e acaba te dividindo entre muitas tarefas e acaba se perdendo, muitas vezes, o fio desta liderança, a necessidade que esta liderança requer em termos de tempo e dedicação.” (E5).

A morosidade nos processos, assim como a centralização da tomada de decisão foram trazidas pelos entrevistados como fatores do dia a dia do coordenador de curso superior que dificultam o exercício da liderança. Afirmam que a complexidade da hierarquia institucional é o grande motivador destas dificuldades.

“[...] porque as coisas ficam paradas. Nada muda. Tem um ex-colega nosso que diz assim: quando privatizarem a Universidade talvez as coisas comecem a andar, porque as vezes ela parece uma máquina pública! ” (E8).

“O que dificulta um pouco aqui na universidade é que o local de decisão está muito centralizado [...] Hoje eu acho que a universidade está muito centralizada [...] e como essas pessoas que tomam a decisão tem que responder pra todos os coordenadores [...] então as vezes não conseguem dar conta [...]” (E10).

Estas afirmações são entendidas por Demo (2006) que percebe a instituição de ensino superior ainda lenta, resistente a mudanças e com parte do corpo docente mais ego centrado. Ferreira (2009) e Sousa (2011) alertam para o fato de que o cenário da educação vem mudando e o foco não está restrito a questões burocráticas e/ou de rotinas da instituição, o que também trazem Botomé e Kubo (2002). Se as IES desejam ter gestores com visão sistêmica, também deverão otimizar seus processos e rever as autonomias quando da tomada de decisão. Segundo Demo (2006) e Sousa (2011) as IES que têm inovado, ainda o fazem dentro de um contexto conhecido, de conceitos estabelecidos.

O relacionamento parcial dos professores horistas com a IES foi outra dificuldade abordada pelos entrevistados. Afirmam que é muito difícil conseguir engajar estes profissionais tanto em atividades extras, como em reuniões importantes para alinhamento do semestre ou discussão de problemas do curso:

“[...], mas eu posso contar muito menos com o professor horista neste sentido, porque ele é horista e está sendo pago para dar aula [...]” (E1).

“Esses tempos tivemos que fazer uma reunião com os orientadores porque não estavam orientando corretamente. Para não tornar uma coisa pessoal a gente resolveu fazer uma reunião com todos e comunicar. E os que precisavam vir, não vieram. Aí fica difícil tu tentar e tu não tem como cobrar [...]” (E9).

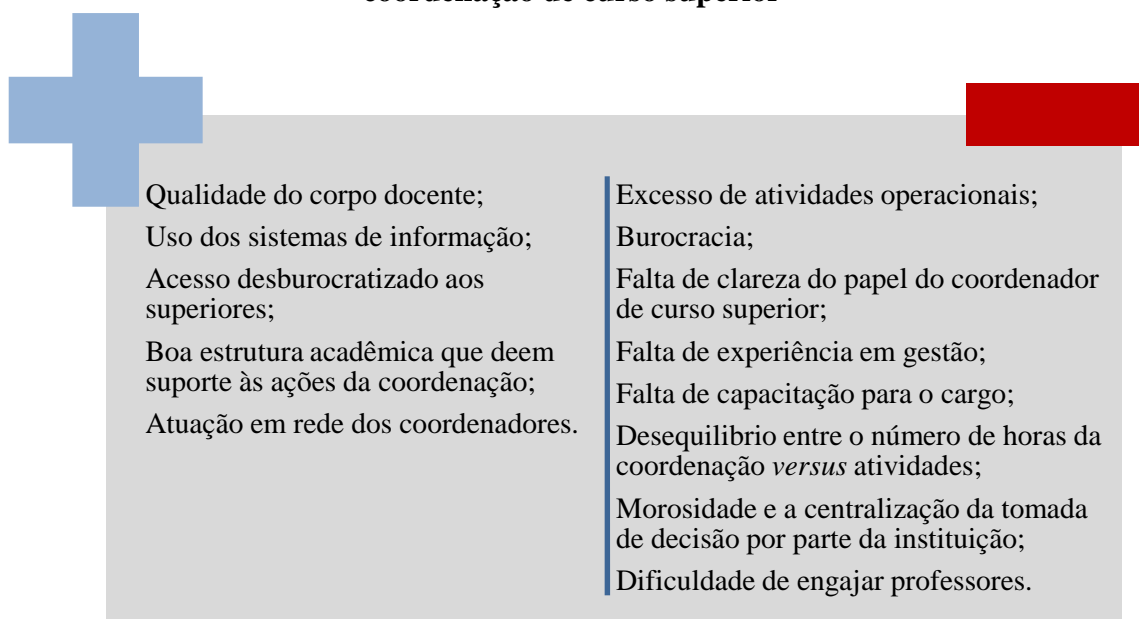
Estas falas apontam para a dificuldade relacionada à gestão de pessoas, pois para engajar professores que mantêm um relacionamento parcial com a instituição, o coordenador tem de pensar em ações estratégicas e agir com efetividade, justamente o que os entrevistados vêm afirmando não terem nem competências suficientes, nem receberem capacitação, para fazer.

Verifica-se, através destes relatos, que as instituições podem promover o desenvolvimento de seus gestores-docentes para que estes se desenvolvam como líderes na gestão do curso que coordenam. Porém, estas deverão quebrar alguns paradigmas importantes e transformar suas estruturas organizacionais de modo a serem mais ágeis, modernas e eficientes, implementando processos de identificação de habilidades e competências, capacitações, dentre outros.

E esta mudança não somente com vistas a contemplar uma maior adequação da posição do coordenador como um líder, mas também como forma de acompanharem as mudanças do mercado educacional, o que afirma Demo (2006). E também é entendido por Sousa (2011) que afirma, terem as IES necessidade de integrar suas lideranças, desde a acadêmica, passando pela administrativa e marketing, como forma de planejar sistemicamente. Para isso, a autora faz uma proposta desafiadora, que é a da inovação disruptiva, onde as instituições de ensino superior deverão rever suas crenças e a partir disto promover mudanças profundas.

A figura 6 representa os fatores institucionais que contribuem e os que dificultam o exercício da liderança, por parte da coordenação.

Figura 6 - Fatores que contribuem e que dificultam o exercício da liderança pela coordenação de curso superior



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Fica visível que o número de fatores que dificultam o exercício da liderança pelo coordenador de curso superior ainda é maior do que os que facilitam. E dentre estes fatores, alguns muito complexos, relativos à cultura de cada instituição.

6.2.6 Percepções do Coordenador quanto a Capacidade de Geração de PsyCap

A segunda parte da entrevista com os coordenadores de curso superior procurou identificar a autopercepção sobre sua capacidade de gerar Capital Psicológico em alunos, professores ou pares. Para isso, foi utilizado o protocolo de incidentes críticos, citado no capítulo da metodologia deste trabalho.

6.2.6.1 Otimismo

Otimismo, segundo Luthans et al. (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) é ter expectativas positivas em relação ao futuro, onde os entrevistados trouxeram exemplos tanto de geração de otimismo com alunos, como com professores. Conseguiram identificar situações em que estimularam, no outro, uma perspectiva positiva em relação ao futuro.

Em relação aos professores foram trazidos exemplos em que o coordenador, através da projeção de perspectivas da IES e do curso como um todo, estimulou esses profissionais a também se projetarem positivamente:

“[...] que reafirma aquela ideia de otimismo, que aqueles professores... [...] quando a instituição instituiu um plano de carreira concreto, né? [...] isto deu um ânimo pra esses professores. Então me dá a impressão, em relação específica aos professores, que o otimismo, essa ideia e otimismo está muito vinculada aquilo que eles podem fazer e à certeza de que o quadro vai ser bom [...] eles veem a Universidade de uma forma positiva. De uma forma otimista, vamos dizer assim” (E6).

“Bah! Me lembrei direto de uma professora que nós recém contratamos [...] eu estimei ela a fazer pesquisa [...] eu disse: olha eu acho que sim! Mas isso poderá estar atrelado ao teu futuro aqui. E eu sei que essa professora foi buscar, tá? [...] Porque? Porque eu acho que ela tá conseguindo ver um futuro dentro da instituição [...] Eu acredito que passei pra ela que: olha! Se tu trabalhares

dentro daquilo que eu espero que tu trabalhe, o teu futuro aqui dentro da Universidade pode ser promissor” (E7).

Como outro exemplo, na relação com os professores, os entrevistados citaram o estímulo ao PsyCap otimismo nos momentos de dar *feedback* sobre o desempenho destes, como trouxe o entrevistado 3:

“Eu te diria que a gente criou uma ferramenta de feedback após cada disciplina para os docentes [...] resultou num otimismo em relação ao curso e em relação a eles quererem continuar para as próximas edições [...] o retorno dos professores... ao receber esta ferramenta foi de otimismo para os próximos... para a sua participação nos próximos cursos. ”

Em relação aos alunos, trouxeram exemplos de geração de PsyCap otimismo muito conectada com a autoeficácia, onde os coordenadores geraram uma expectativa positiva sobre o futuro, reforçando os pontos fortes destes, como afirmaram:

“Uma coisa que eu procuro fazer bastante é estimular os alunos [...] Eu tenho incentivado bastante os alunos a seguir, muitas vezes, a carreira... fazer um mestrado ou um doutorado [...]” (E10).

“Então eu conversei com esta acadêmica e disse pra ela que ela tinha muito potencial, porque realmente eu acho que ela tem [...] mas surtiu assim... uma atitude bem positiva, porque daquele momento pra frente, ela mudou academicamente [...] Inclusive hoje ela atua num curso e idiomas aqui próximo porque ela tinha medo também de assumir como professora: ai, porque eu não me acho capaz! Não! Tu vais ter que começar [...] pra ir perdendo o medo [...]” (E1).

Outra forma de gerar PsyCap otimismo nos alunos, trazida pelos entrevistados, foi sinalizar um futuro melhor fazendo com que eles olhassem para a sua formação acadêmica e para seu planejamento de vida com seriedade, como exemplificou o entrevistado 6:

“Em relação aos alunos, o que eu vejo assim, é que muitas vezes a nossa atuação como líder, como gestor influencia. É a ideia de que eles podem ter uma vida melhor. A partir desta lógica de que, óh! Eu vou desenvolver o meu curso de uma forma legal [...] tu consegue mostrar algumas coisas... do ponto de vista do planejamento da vida deles assim...tu mostra uma boa perspectiva. ”

Estes são exemplos de geração do PsyCap otimismo porque ilustram situações em que os sujeitos internalizaram aspectos positivos de sua personalidade, promovendo a crença de que mais eventos positivos poderiam vir a acontecer no futuro, o que vem ao encontro do que afirmam Luthans et al. (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015).

Na mesma linha, também mencionaram, a geração de otimismo, na relação com os alunos, quando os auxiliaram a repensar suas escolhas, e olhar mais atentamente para a sua

vocação, mesmo que estas não passassem mais, naquele momento, pelo ensino superior, como trouxe o entrevistado 8:

“Mas eu já fiz isso e como pessoa eu to muito satisfeito. Porque o guri vinha todo o semestre reclamar. [...] então se tu não gosta faz outro curso [...] Bah! Vou ser bem sincero: eu não gosto de estudar [...] meu pai tem uma padaria e que queria poder cuidar da padaria dele. Ou então ter a minha [...] daí ele trouxe o pai dele aqui e eu falei [...] E passou uns dois meses e o guri veio todo feliz: [...] muito obrigado, agora já tenho minha padaria e to feliz. Pô! Fiz alguém feliz, né? ”

Houve também a associação do otimismo à confiança, à motivação e à eficácia, tanto na relação com alunos, como com professores. Os entrevistados trouxeram exemplos, em que ao gerar otimismo, perceberam uma melhora no desempenho e na motivação destes dois públicos. E deixaram claro que para estimular alguém a ter uma perspectiva positiva do futuro se faz necessária uma sólida relação de confiança, como citou o entrevistado 2:

“Eu acho que otimismo tá ligado à confiança [...] O professor tem que ser meu parceiro [...] senão não tem aquela comunhão que a gente falou lá no início. ”

Figura 7 - Ações percebidas como geradoras do PsyCap otimismo



Fonte: elaborado pela autora (2015)

A figura 7 ilustra como os coordenadores percebem estar contribuindo para a geração de PsyCap otimismo. E os exemplos trazidos foram basicamente em relação a professores e/ou alunos. De forma geral, compreende-se que esta ação se dá no momento em que

auxiliam estas pessoas a visualizar caminhos futuros ou quando lhes sinalizam sobre suas habilidades e competências.

6.2.6.2 Esperança

Esperança, que significa, segundo Luthans et al. (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) ter a vontade de agir e perseguir os objetivos acreditando em sua busca, foi a segunda dimensão do PsyCap questionada aos entrevistados.

Aqui os entrevistados trouxeram exemplos de estímulo desta dimensão tanto com professores, como com alunos.

Em relação aos professores, percebem que algumas ações do coordenador podem servir de estímulo para que estes profissionais tenham esperança tanto na sua prática diária em sala de aula, como na instituição onde atuam.

Citaram como principais ações, segundo sua percepção: atuar no engajamento de professores, principalmente os horistas; comunicar constantes ações tanto da IES como da coordenação; dar *feedbacks* positivos; ter parceria e transparência com o professor e filtrar as informações que vêm de superiores.

Quanto ao engajamento de professores horistas, os entrevistados entendem que, apesar de ser um movimento difícil, porque estes profissionais atuam na instituição, única e exclusivamente para dar aulas e, em sua grande maioria, têm outras atividades laborais, é de muita importância esta ação na geração da esperança.

Pontuam que a motivação dos professores para continuarem na IES parte de se sentirem pertencentes à ela, mesmo não sendo sua atividade principal. Como pontuou o entrevistado 1:

“[...] então dar o espaço para eles proporem mudanças e alterações [...] questões e daí eles se sentem parte, apesar de serem horistas [...] eles se sentem mais parte do grupo [...] então a sensação assim: bah! Eu sei que eu vou estar na instituição porque eu estou ajudando a organizar estes eventos. Eu estou ajudando a modificar o projeto pedagógico. ”

A constante comunicação da coordenação com os professores foi outro exemplo considerado gerador de PsyCap esperança. Mas não qualquer tipo de comunicação. Os entrevistados se referiram à comunicação de ações da IES e da própria coordenação que gerou resultados positivos, que de uma maneira geral, vão refletir positivamente no trabalho do professor, como afirmou o entrevistado 6:

“[...] cada vez que saem os indicadores do MEC, do ENADE, eu divulgo para os professores [...] tem o guia da editora Abril. Nós ficamos com cinco estrelas [...] Então eu coloquei para os professores e muitos vieram aqui [...] eu noto assim: se tu comunicas [...] pra autoestima dos professores foi legal [...] Assim... a esperança de que nem tudo está perdido. ”

Os entrevistados salientaram que dar *feedbacks* positivos para os professores é uma forma de gerar a PsyCap esperança. Observam que, ao recebê-los, os professores se sentem como mais vontade de seguir no caminho da docência, dentro da instituição. E que, por conta disto, também se motivam a incrementar suas aulas ou criar cursos de extensão, por exemplo. Como ficou claro na fala do entrevistado 1:

“Dar feedback também do trabalho deles, também como está, né? [...] eu sempre passo porque a pessoa tem que receber e não pode parar ali na coordenação. Isso são coisas que geram esperança de um bom trabalho em equipe. ”

Outra atitude do coordenador de curso superior que gera PsyCap esperança nos professores, segundo os entrevistados, é a transparência e a parceria com estes profissionais. Afirmaram que estar ao lado do professor como um parceiro, com quem este possa compartilhar seu trabalho, tendo transparência nesta relação, é fundamental na geração do PsyCap esperança. O que expressaram alguns entrevistados:

“[...] se ela acredita em mim [...] então ela acredita que aquele fim é viável [...] que a gente pode chegar lá. Nós podemos chegar! [...] mesmo que outras variáveis entrem durante o processo e que nos façam mudar aqui ou ali pra chegar [...] Interessa tu olhar para os lados e ver que tu tens parceria dos lados. Isso facilita tudo. ” (E2).

“[...] então a gente tem essas conversas bastante claras... não têm coisas veladas [...] E eu acho que isso gera uma esperança de um bom trabalho. De um ambiente saudável e bem positivo. ” (E1).

Ainda na relação com os professores, os entrevistados citaram, como geradora de PsyCap esperança, a habilidade do coordenador em filtrar informações que vêm dos superiores. Afirmaram a importância desta atitude, de sua parte, como forma de fazer com que o corpo docente siga acreditando na busca da excelência acadêmica, o que observou o entrevistado 7:

“[...] E aí quando eu vou trabalhar nas assembleias eu tento não colocar tudo o que sei enquanto gestora [...] eu sei da situação, mas eu cuido pra que ela não seja vista como um todo porque eu acredito que as pessoas não têm essa habilidade de... sei lá... assimilar tudo, né? [...] eu tenho um filtro [...] e é no sentido de não desesperançar [...] se não dou conta, ele vai desmotivado para a sala de aula e daí? Qual é o retorno? Qual é o círculo, né? ”

Além da geração do PsyCap esperança na relação com os professores, os entrevistados afirmaram que ela acontece também na relação com o aluno. De uma forma geral, trouxeram exemplos de alunos que precisavam de algumas orientações para conseguirem continuar no curso, como trouxe o entrevistado 5:

“[...] a conversa que eu tenho com eles e depois de uns dias de aula eles vêm e me dão feedbacks sem eu solicitar [...] já estão imaginando algumas ações [...] então isto está demonstrando amadurecimento [...]”

E em algumas falas ficou claro que para gerar PsyCap esperança nos alunos, os entrevistados o fizeram, através do reforço do autoeficácia, como trouxe o entrevistado 10:

“[...] daí eu incentivo muito essa aluna [...] A aluna é brilhante! [...] mas acho que faltava alguém que dissesse pra ela: Olha! Tu és capaz! [...] eu ajudo a pessoa de repente assim... a ter confiança. ”

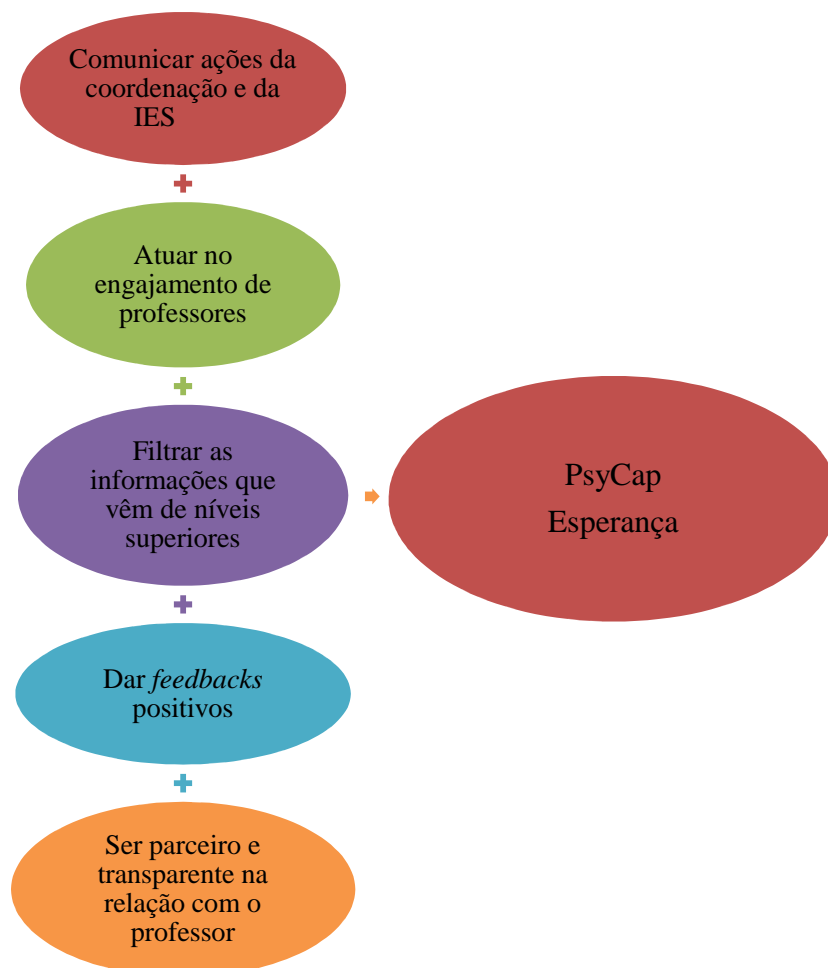
De uma forma geral, os entrevistados associaram a geração do PsyCap esperança ao otimismo e à motivação tanto de alunos como de professores. Pois percebem que para haver vontade de agir e seguir no caminho escolhido, mesmo tendo que fazer alguns desvios em virtude de fatores externos, se faz necessário ser otimista e automotivado. (LUTHANS et al., 2007; LUTHANS, YOUSSEF-MORGAN; AVOLIO, 2015).

“[...] O pessoal entende que deve ser um local bom de trabalhar. O pessoal entende essa situação. Só que muitas vezes aqui e aí está associado um pouco aquela questão do otimismo [...]” (E6).

“É mais ou menos nesta onda do otimismo. Eu vejo casos mais comuns são de alunos, que percebo que eles vieram através de uma bolsa ou um ProUni e procurar fazer com que eles vejam além. ” (E4).

Todos estes exemplos estão contemplados no conceito que Snyder (traz sobre esperança, onde esta é um estado emocional positivo que está intimamente ligado à sensação de sucesso, o que Luthans et al. (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) consideram fundamental para redirecionar caminhos caso os originais, por algum motivo, tenham sofrido bloqueio.

Figura 8 - Ações percebidas como geradoras do PsyCap esperança em professores



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Os coordenadores também citaram exemplos de geração de PsyCap esperança nos alunos, mas se limitaram a falar sobre situações onde estes tiveram dificuldades em

visualizar a continuidade do curso. Como mostra a figura 8, várias foram as ações percebidas como capazes de gerar esta dimensão do PsyCap nos professores.

6.2.6.3 Autoeficácia

Quanto ao PsyCap autoeficácia, que tem como conceito: sentir-se capaz e ter autoconfiança para vencer desafios, (LUTHANS et al., 2007; LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN; AVOLIO, 2015) os entrevistados trouxeram exemplos de situações em que geraram esta dimensão tanto em professores como em alunos.

Em relação aos professores, os entrevistados afirmaram que para gerar PsyCap autoeficácia, os mesmos o fizeram através reforços positivos sobre a capacidade destes profissionais, além de incentivos constantes ao seu trabalho, como trouxe o entrevistado 10:

“[...] eu procuro incentivar muito. Dar muita força para os professores que têm ações, ou seja, é meio que uma ação individual, mas acaba... eu acabo passando isso pro coletivo [...] Eu acabo passando isso pro coletivo. ”

A habilidade em dar *feedbacks* também foi citada como uma possibilidade de gerar autoeficácia, na medida em que o coordenador comunica ao professor sobre alguma reclamação de aluno. Os entrevistados compreendem a importância de manter a eficácia do docente, cuidando deste momento, como afirmou o entrevistado 1:

“[...] deixei a professora tranquila no sentido de saber que a aula dela é uma aula de qualidade [...] e também a forma de dar retorno para o professor ficar tranquilo, dizendo que aconteceu isso e eu fiz isso. ”

Estes exemplos permeiam o que afirmam Pajares e Olaz (2008) sobre ser a eficácia um produto do quanto o sujeito acredita sobre suas habilidades o suficiente para mobilizar seus recursos cognitivos e suas atitudes na execução bem-sucedida de uma tarefa. Além disso, também é uma das características do PsyCap autoeficácia, a influência, onde a crença de terceiros sobre ser o indivíduo capaz de realizar algo, faz com que ele possa se desempenhar mais e melhor.

O estímulo à autonomia também foi apontado como uma forma de gerar PsyCap autoeficácia, nos professores, segundo os entrevistados. Afirmaram que estimular professores a resolver conflitos de sala de aula, que em alguns momentos são demandados para a coordenação, é uma forma de fazê-los sentirem-se mais confiantes e capazes, o que apontou o entrevistado 3:

“[...] os alunos vieram até mim, antes de falar com o professor. E aí eu acabei contatando este professor [...] e deleguei pra ele resolver esta questão. E ele resolveu de uma forma muito melhor do que eu resolveria, né? [...] foi interessante porque este professor se sentiu muito valorizado, pelo que ele me disse [...] eu entendo talvez que seja um episódio de eficácia. ”

Isto vem ao encontro do que afirmam Luthans et al. (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) onde a autoeficácia e a autoconfiança devem andar juntas sendo esta última a condição para a primeira.

A ação em parceria, do coordenador, também foi citada pelos entrevistados como geradora do PsyCap autoeficácia, nos professores. Percebem que quando há desafios na instituição, como por exemplo, entregar trabalhos com prazos curtos, a atuação do coordenador junto ao grupo, demonstrando sua eficiência e empenho, reforça a autoconfiança dos professores para cumprir a tarefa, como exemplificou o entrevistado 6:

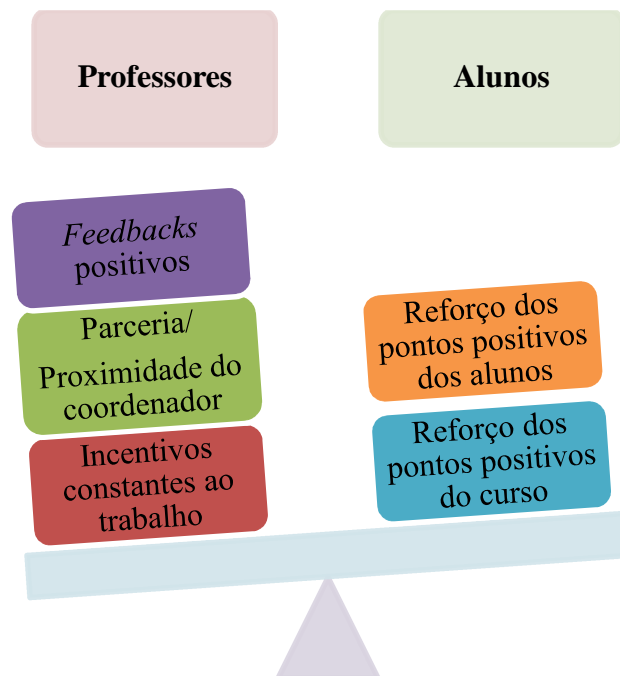
“[...] então, foi muito rápido. Dividimos as tarefas [...] A tarefa mais difícil, eu fiquei com ela [...] e talvez isso foi interessante [...] todo mundo fez! No dia 30 tava resolvido [...] Todo mundo tá fazendo, inclusive quem chamou pra fazer isso aqui, tá? Deu o exemplo, tu entendeu? [...] Eu acho que é uma situação que pode representar isso aí. Foi eficaz. Saiu legal. Funcionou! ”

Quanto à geração do PsyCap autoeficácia em alunos, os entrevistados citaram exemplos em que estimularam sua autoconfiança, como forma de não deixar que os mesmos desistissem do curso. Percebem que parte desta geração de adolescentes que entra em um curso superior, o faz, muitas vezes, sem ter a menor noção do que realmente deseja e com isso vários conflitos emocionais e até de perda na confiança em sua capacidade, acontecem. Os entrevistados concordam que o papel do coordenador neste sentido é o de reforçar os pontos positivos do aluno e, de preferência, mantê-lo no curso que escolheu, contribuindo para a diminuição da evasão na IES, como expressaram:

“Já tive alunos que estavam desistindo e depois de terem vindo na coordenação conversar, gente mudou e eles continuaram no curso. Trabalhei isto com eles e eles continuaram no curso. ” (E2)

“[...] Momentos também com os alunos [...] eu os pego no início e depois eu os pego no final [...] eu consigo ver o quanto eles cresceram. E eles se orgulhando dessa capacidade de crescimento, desta capacidade de caminhar com as próprias pernas. De se transformarem em profissionais que resolveram pensar e isso me traz esta ideia de eficácia. ” (E5)

Figura 9 - Ações percebidas como geradoras do PsyCap autoeficácia em alunos e professores



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Observa-se, o estímulo às capacidades positivas, principalmente à autoconfiança tanto nos professores, como nos alunos é um dos principais ingredientes para que o coordenador possa gerar PsyCap autoeficácia. E uma das maneiras mais frequentes que os coordenadores citaram para que isso aconteça, na relação com os professores, é através dos *feedbacks* sobre o seu desempenho. Manter esta via de comunicação aberta parece ser uma forma muito produtiva de manter a eficácia destes profissionais em alta.

6.2.6.4 Resiliência

A quarta e última dimensão do Capital Psicológico, abordada na entrevista, foi resiliência que segundo Luthans et al. (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) significa: ser capaz de tolerar frustrações, preservar nos objetivos e superar obstáculos.

Uma parte dos entrevistados seguiu na linha de trazer exemplos de situações em que tenham gerado PsyCap resiliência tanto em alunos como em professores. Mas praticamente metade deles falou da resiliência em si próprios, tendo sido, aparentemente, mobilizados pelo assunto, mesmo que a pergunta tenha sido repetida e, salientada a ideia de trazerem exemplos de geração de resiliência no outro e não em si.

Quanto aos entrevistados que trouxeram exemplos de geração de resiliência em professores ou alunos, citaram situações em que fizeram o papel de apoiador, ouvinte atento, aquela pessoa que faz o movimento empático com o objetivo de auxiliar o outro a passar pelo momento difícil, como exemplificou o entrevistado 3:

“[...] também tem um professor que ele teve... não teve uma boa experiência muito boa assim, com a turma [...] e aí nós convidamos ele pra trabalhar junto com orientação, né? [...] Então de uma certa forma parece que ele deu a volta por cima [...] mesmo que não tenha dado muito certo lá na disciplina, a gente quer ele próximo pra tentar pensar melhorias. Pode ser também um sinal de resiliência.”

Em relação aos alunos, alguns entrevistados percebem estar mais difícil gerar resiliência em virtude de características comportamentais destes, como por exemplo, a tolerância à frustração, que é a condição primordial para o desenvolvimento da resiliência. A fala do entrevistado 8 segue esta linha:

“[...] eu tenho muitos ex-colegas que são colegas como professor e eu tava falando que na nossa época... professor assim... nos falava que era muito difícil e nós não desistíamos! Hoje na primeira dificuldade eles cancelam a disciplina.”

Aqueles que não trouxeram exemplos de geração de resiliência no outro, afirmaram o quanto são resilientes e a grande importância desta dimensão do Capital Psicológico no dia a dia do coordenador de curso superior, como disse o entrevistado 7:

“[...], Mas eu particularmente me acho muito resiliente. Frente a algumas frustrações. Eu gostaria que fosse diferente, mas não é e eu consigo. [...] fechei a sexta feira e não abro o computador nem sábado, nem domingo. Pra poder zerar. Segunda feira eu começo tudo de novo [...]”

O entrevistado 9 salientou, inclusive, que ter resiliência deve ser um pré-requisito para ocupar o cargo de coordenação:

“Isso tem que ser pré-requisito para ser coordenador, né? Porque se não...”

Outro momento que consideram a resiliência importante, por exemplo, é quando necessitam filtrar informações vindas de superiores e que devem ser repassadas ao corpo docente, como afirmou o entrevistado 2:

“[...] dentro da resiliência, mesmo que a pressão sobre a coordenação seja grande, eu não passo essa pressão diretamente para os professores. Eu não deixo essa pressão chegar lá. Eu filtro ela [...]”

Também associaram a resiliência a ter flexibilidade para lidar com situações das mais diversas, como observou o entrevistado 2:

“[...] Resiliência tem muito de jogo de cintura. De como levar. Resiliência tem muito disso, né? E eu acho que esta condução de como levar as coisas é realmente o que faz a diferença. ”

O que também apareceu nos relatos dos entrevistados sobre a dimensão resiliência do Capital Psicológico é que esta é a dimensão que engloba as demais. Consideraram que as outras dimensões: otimismo, esperança e autoeficácia estão contempladas nesta, o que ficou representado nas falas, como as que seguem:

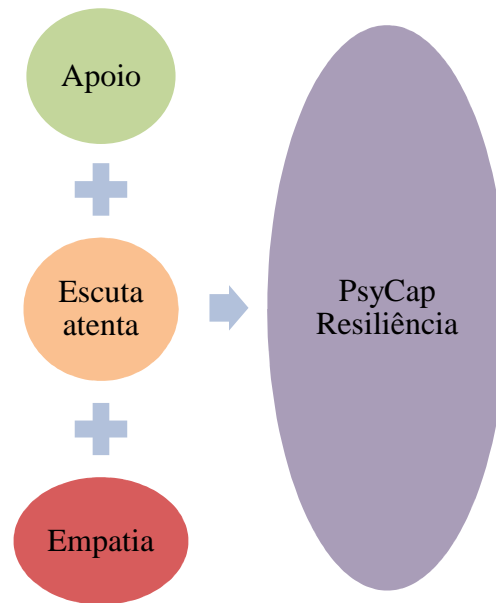
“[...]então aí juntou tudo. Juntou otimismo, juntou esperança, juntou principalmente a resiliência, porque era um menino que estava totalmente apático e conseguiu reagir” (E5, se referindo ao caso de um aluno).

“[...] eu acho que sim, porque todas as coisas que eu te falei antes, de alguma forma eu levo com que as pessoas acabem, acreditem ou se desenvolvam a sua capacidade de... de... de resiliência. ” (E7).

De uma forma geral os entrevistados não tiveram maiores dificuldades em lembrar exemplos associados às dimensões do PsyCap.

Vale mencionar que, com exceção do entrevistado 2, os demais nunca tinham ouvido falar em Capital Psicológico, mas se mostraram muito à vontade falando sobre isso, buscando lembrar de situações que pudessem exemplificar sua influência sobre os outros.

Figura 10 - Ações percebidas como geradoras do PsyCap resiliência



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Como demonstra a figura 10, os entrevistados consideram que ações onde eles conseguem compartilhar as dificuldades dos professores, são promotoras de PsyCap Resiliência. O mesmo ocorre na relação com os alunos.

7 DISCUSSÃO INTEGRADA DOS RESULTADOS

A seguir é apresentada a discussão dos resultados que foram trazidos no capítulo anterior. Como esta pesquisa teve abordagem quantitativa e qualitativa, aqui elas são integradas. Parte-se de uma breve descrição do perfil dos respondentes e posteriormente a discussão se dá, tendo como organizadoras, as categorias abordadas na análise dos resultados. E por fim, um fechamento do capítulo, mas não do assunto, que pretende levar o leitor a fazer conexões sobre o tema.

De acordo com os dados coletados, o perfil da amostra pesquisada é de pessoas que estão em sua adultez média. Em sua grande maioria, atuando no meio universitário há mais de 10 anos e ocupando cargo de coordenação entre 1 a 5 anos. Estes resultados apontam para um público maduro, com bastante vivência no meio universitário e que inclusive presenciou mudanças estruturais nas IES quando da extinção dos departamentos, há pelo menos 10 anos. Dos 10 entrevistados, 7 afirmaram ter experiência em cargos de liderança e 3 não.

7.1 PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR E O TEMPO DISPENDIDO EM SUA EXECUÇÃO

Em relação às principais atividades desenvolvidas pelos coordenadores de curso superior nas IES em que atuam, houve vários exemplos relacionados à gestão do curso que coordenam, não somente no que diz respeito ao desenvolvimento pedagógico deste, como o acompanhamento dos indicadores de desempenho, por exemplo, mas principalmente à gestão geral, envolvendo processos e pessoas.

Quanto aos processos, citaram a gestão administrativo-financeira, como orçamentos, organização do número de alunos por turma, eventos, etc., e no que diz respeito a pessoas, o relacionamento do coordenador tanto com o corpo discente como com o docente. Neste sentido falar em gestão de pessoas é adequado, pois caracteriza este profissional docente como a principal referência do curso para a IES, atuando, também, como um mediador de conflitos, principalmente na gestão do corpo docente, onde o coordenador é quem: seleciona, contrata, indica para desligamento ou demite, treina, orienta, acompanha, etc. E também é quem deve motivar, engajar, atentar para a qualidade do trabalho deste profissional, inspirar, instrumentalizar, etc.

Os entrevistados entendem que é um papel de alta complexidade, mas que tem sido ofuscado pela quantidade de tarefas operacionais/burocráticas que lhes são demandadas e que, segundo estes, deveriam ser transferidas para assistentes administrativos treinados para tal, e/ou otimizadas pelos sistemas de informação.

Compreendem também que há uma necessidade urgente de rever esta quantidade de tarefas, considerada excessiva, e que estão centralizadas na coordenação. Porém, isso passa por uma definição das IES sobre qual, efetivamente, é o papel deste ator no cenário da instituição, o que, segundo eles, parece estar longe de acontecer, pois consideram a estrutura organizacional da IES muito complexa, com muitas hierarquias, e sem uma clareza quanto às autonomias para a tomada de decisão e além de uma falta de definição sobre o papel efetivo deste gestor.

Das atribuições elencadas como as principais, os entrevistados pontuaram que as que lhes tomam mais tempo são relativas à gestão discente, seguidas de atividades operacionais inerentes à esta.

Entendem que o coordenador se mantém envolvido, ao longo do semestre, com o atendimento do aluno em todos os níveis: desde o mais simples e sazonal dos processos até os mais complexos, o que interfere e dificulta o seu exercício como gestor. Parece ser comum receberem como *feedback*, de seus superiores, que são muito ‘tarefeiros’, mas aparentemente as IES têm sido refratárias quando os coordenadores expõem os motivos. Ou seja, relataram que há muitas cobranças e expectativas de bons resultados, mas os apontamentos, de que há a necessidade de um equilíbrio entre tempo/atribuições da coordenação, como forma de efetivamente gerir o curso, não são levados em consideração, o que para os entrevistados significa uma visão míope do negócio, pois entendem que são profissionais subutilizados, e com uma grande capacidade e motivação para desenvolverem suas competências de liderança para se tornarem efetivamente grandes gestores de curso.

Este envolvimento com a burocracia gera a frustração de não conseguirem trabalhar com a gestão integral do curso, o que provavelmente traz a confusão de estarem ou não numa posição de liderança na instituição, externalizado pelos entrevistados quando questionados sobre sua percepção do papel de líder.

Outra consequência negativa deste excesso de tarefas, centralizadas no coordenador, é que estas acabam ocupando boa parte de seu processo criativo, fazendo com que este ‘gestor-docente’ tenha diminuída sua capacidade de pensar o curso integralmente. Esta, aliás, foi uma das maiores queixas dos entrevistados, que perpassou as respostas em todas as questões. E considerada, também, um outro grande gerador de frustrações.

7.2 PERCEPÇÕES SOBRE POSIÇÃO DE LIDERANÇA

A percepção sobre se sentirem ou não líderes, ficou cindida entre os entrevistados.

Os que se consideram líderes, sustentam sua percepção no fato de entenderem ser o coordenador o responsável pela gestão integral do curso: desde a administrativo-financeira, passando por pessoas, até a pedagógica. E neste sentido, entendem que a autonomia na tomada de decisão sobre questões fundamentais do curso, caracterizam-no como um líder.

Por estes motivos, o coordenador pode ser considerado um ‘gestor-docente’ que tem sob sua responsabilidade a gestão integral do curso que coordena. O MEC, inclusive, se refere a este profissional como coordenador gestor e, Gomes et al. (2013) e Marcon (2008) como ‘docente-gestor’.

Então, pensar no coordenador de curso superior como um ‘gestor-docente’ parece muito adequado à realidade destes profissionais e contempla com mais clareza que é um indivíduo na posição de gestão e que atua em sala de aula. E não um professor que ocupa um cargo de gestão, como se a gestão viesse em segundo plano, ou que não fosse tomada como tal, como denota ser na atualidade.

Esta perspectiva promove algumas mudanças, pois a partir daí as IES deverão pautar as escolhas destes profissionais também pelo viés de competências de liderança e não mais somente pelo conhecimento acadêmico sobre o curso a coordenar, ou o tempo de atuação no meio universitário. Critérios que nada dizem sobre as competências para ocupar o cargo.

Além disso, o que todos os entrevistados apontaram como falha – falta de capacitação para gestão de pessoas – poderá ser revertida, o que vem sendo comentado por alguns autores como um grande *gap* das instituições de ensino superior brasileiras: grandes produtoras e

difusoras do conhecimento, mas que pouco ou nada aplicam internamente em suas estruturas. (COLOMBO, 2011; FERREIRA, 2009; SOUSA, 2011).

Estas percepções também vão ao encontro do que Cabeço e Requena (2011) e Ferreira (2009), afirmam quanto a ser, o coordenador de curso superior, um dos mais importantes atores no processo de melhoria do cenário educacional, em virtude de sua capacidade, como líder, de promover mudanças nas IES através do estímulo ao senso crítico e à criatividade, principalmente, dos professores.

Já, os entrevistados que não se percebem ou não se sentem como líderes, entendem que o cargo é uma referência para pais, professores, alunos e até mesmo superiores, mas que demanda muito pouca autonomia, e não tem a tomada de decisão de questões estratégicas do curso, única e exclusivamente sob sua tutela, como por exemplo: a demissão de um professor.

Alguns têm a percepção de que para os alunos o coordenador é uma figura de autoridade e para os professores não. Outros, não se sentem à vontade em exercitar a autoridade diante dos professores, pois afinal são colegas destes ou até mesmo são professores destes colegas, que em outras unidades acadêmicas, são seus coordenadores, numa relação hierárquica complexa e de pouca clareza das autonomias individuais.

Uma hipótese foi levantada, por coordenadores mais antigos, nas entrevistas, do porquê desta diferença de percepção sobre se sentirem ou não líderes. Afirmaram que a partir da LDB (Lei 9394/96) que extinguiu os departamentos nas IES, o coordenador emergiu como o cargo que agregou o que os chefes de departamento faziam (gestão administrativa, de pessoas e de processos) e o que os coordenadores pedagógicos faziam (gestão pedagógica do curso), daí surgiram suas atribuições. (FRANCO, 2013; SILVA, 2007). O que não aconteceu, na visão dos entrevistados, foi uma definição clara e objetiva da instituição sobre o papel, as atribuições e autonomia na tomada de decisão deste profissional, o que causou uma confusão nos limites de sua atuação.

Os entrevistados ainda comentaram que esta transição não foi bem conduzida, pois nem os que passaram de chefe de departamento a coordenadores e nem os que já foram contratados neste novo modelo, receberam capacitação específica para isto. Todos afirmaram que suas IES nunca promoveram um curso de formação de gestores, ou algo similar ou sequer foram questionados se sentiam capazes ou possuíam competências para ocupar o cargo.

Alguns buscaram orientação ou cursos fora e mesmo os que já haviam tido experiência anterior em cargo de gestão, reclamaram e consideraram esta, uma grande falha

da IES. Entendem que o modelo de funcionamento organizacional, adotado, é complexo demais e que com isso, gerir pessoas passa a ser um desafio muito particular para estes entrevistados.

7.3 FATORES INSTITUCIONAIS QUE CONTRIBUEM E QUE DIFICULTAM O EXERCÍCIO DA LIDERANÇA

Quanto aos fatores institucionais que contribuem para o exercício da liderança, a qualidade do corpo docente encabeça lista. Todos afirmaram ser esta uma condição fundamental para o coordenador ter mais tranquilidade para coordenar o curso. Entendem que ter professores competentes facilita o trabalho na medida em que podem confiar que um trabalho de qualidade está sendo desenvolvido em sala de aula e também o número de conflitos entre professor e aluno é muito pequeno.

Como foi abordado no capítulo anterior, esta condição para o coordenador é a ideal, em se tratando de gerir pessoas, pois com as lacunas em suas competências de liderança, ter uma equipe com alta qualidade profissional e um alto desempenho em sala de aula, garante alunos satisfeitos, boa qualidade de ensino e conseqüentemente, menos conflitos.

Em algumas instituições, que se beneficiam da tecnologia para otimizar processos, os coordenadores citaram como um grande fator de auxílio na gestão do curso, o uso dos Sistemas de Informação, pois com eles há uma diminuição da burocracia e uma melhor acessibilidade, facilitando a eficiência deste ‘gestor-docente’.

O acesso desburocratizado aos superiores foi trazido como outro fator facilitador. Percebem que quanto mais estreita a comunicação entre coordenadores e superiores, mais ágil se torna a instituição, pois há um ganho em eficiência, o que beneficia a todos os envolvidos. Há uma melhora na velocidade com que os problemas são resolvidos ou encaminhados e com isto o coordenador pode disponibilizar seu tempo com outras questões.

A atuação de líderes em rede foi trazida como um fator bem importante para facilitar o exercício da liderança, pelo coordenador. Parte dos entrevistados trouxe relatos de experiências de sua atuação junto a outros coordenadores de mesma unidade acadêmica, como forma não só de otimizar processos comuns aos cursos, mas também para ações estratégicas de sua área de atuação. Consideraram este movimento, que foi espontâneo deste grupo, como uma saída para serem mais estratégicos e menos operacionais e com isso conseguirem também ser mais sistêmicos e como tal, mais eficientes.

A experiência, que começou de maneira informal, hoje, três anos depois, está formalizada e a perspectiva é muito positiva, segundo os entrevistados. Eles acreditam que o exercício da liderança de forma colaborativa no sentido de mobilizar os líderes superiores (reitoria), seus pares (outros coordenadores) e líderes de frente (professores) contribuiu para que a instituição seja efetivamente mais ágil, moderna e flexível. Neste sentido autores como: Fagundes et al. (2011) e Senge (2012), reforçam a ideia da liderança pulverizada pela estrutura organizacional, como forma de percebê-la participativa e colaborativa.

Em contrapartida, os fatores institucionais que dificultam o exercício da liderança pelo coordenador de curso superior foram permeados novamente por questões como: excesso de atividades burocráticas; falta de clareza do papel do coordenador; falta de capacitação para gestão; número de horas de coordenação *versus* atividades a serem desenvolvidas; dificuldade de engajamento dos professores e a centralização da tomada de decisão pelas IES.

Estas questões atravessaram várias vezes o caminho de todas as respostas, nas entrevistas e foram acompanhadas pelo perceptível desconforto e frustração estampados nos discursos dos entrevistados. Todos os entrevistados reforçaram que enquanto estes fatores não forem, efetivamente, abordados pelas IES, dificilmente eles poderão se considerar ‘gestores-docentes’ dos cursos que coordenam. Até lá o sentimento que os entrevistados têm é de estarem num cargo de liderança, mas sem as competências para gerir pessoas e sem o poder e o reconhecimento de ser um líder.

Uma das principais consequências é que o não reconhecimento da liderança do coordenador de curso superior como um gestor, diante, principalmente, dos professores, faz com que este tenha muitas dificuldades de atuar principalmente no engajamento destes últimos em relação à instituição.

Todas estas questões que foram trazidas pelos entrevistados são pontuadas por autores como Demo (2006) e Sousa (2011) que compreendem que as IES devem promover uma integração de suas lideranças para que possam passar a pensar e planejar sistemicamente. Mas para isto acontecer, uma inovação disruptiva deve ocorrer, onde estas revisitarão suas crenças seguindo com as que lhes possibilite crescer e ser flexíveis, afinal vive-se, atualmente, em tempos líquidos.

7.4 GERAÇÃO DE CAPITAL PSICOLÓGICO (PSYCAP)

A discussão sobre a autopercepção das quatro dimensões do PsyCap (otimismo, esperança, eficácia e resiliência) e a geração destas em professores, pares ou alunos, pelo coordenador de curso superior, está integrada pelos resultados das abordagens: quantitativa e qualitativa neste subcapítulo.

De uma forma geral os coordenadores responderam à *survey* com coerência, ou seja, as respostas não foram dadas a esmo, como confirma o resultado do α de Cronbach ($\alpha = 0,752$). Isto encontra eco na etapa qualitativa, onde os relatos de geração das dimensões PsyCap, trazidos através de exemplos no inventário de incidentes críticos, estão alinhados com os resultados da *survey* e complementam também as percepções abordadas pelos entrevistados na primeira parte da entrevista, denotando assim que houve uma congruência no uso destes dois instrumentos de coleta dos dados.

A discussão integrada dos resultados inicia pela dimensão PsyCap otimismo.

7.4.1 PsyCap Otimismo

A dimensão PsyCap otimismo foi a que se desdobrou na etapa quantitativa, ou seja, a Análise Fatorial demonstrou que, para esta amostra pesquisada, a partir dos resultados baseados no PCQ (24) existem dois tipos de otimismo: um relativo à construção de perspectivas positivas para o futuro, pelo indivíduo, onde o mesmo se utiliza de suas capacidades positivas para isto. E o outro relacionado a fatores externos ou a perspectiva destes, que influenciam positiva ou negativamente a vida, afetando o otimismo. Esta percepção parece estar mais relacionada à esperança, pois denota uma postura mais passiva, que ativa. Os itens que compõem esta ‘quinta’ dimensão estão no subcapítulo 6.1.3 da análise dos dados. Importante salientar aqui, que a esperança da qual se fala, nesta possível constituição de uma ‘quinta’ dimensão PsyCap, não pode ser confundida com a dimensão PsyCap esperança, a qual tem um conceito diferente e que é abordada mais adiante.

Como exemplo de geração do PsyCap otimismo, trazido no inventário de incidentes críticos, dar *feedbacks* foi a forma mais comum encontrada, pelos coordenadores, de gerar esta dimensão, principalmente nos professores. Os entrevistados afirmaram que manter estes profissionais cientes de seu desempenho, na instituição, é uma excelente maneira de reconhecimento de seu trabalho; uma via de ajustes para a melhoria de suas habilidades; uma ação motivacional, na medida em que o professor não se sente solitário em sua docência. Isso

parece estreitar o relacionamento deste com o coordenador e reforça a confiança entre ambos.

Em relação aos alunos, os entrevistados trouxeram exemplos de geração de otimismo baseada no estímulo às suas capacidades individuais.

Percebem que os jovens, de maneira geral, carecem de referências. Por isso, os coordenadores, constantemente são procurados para orientá-los quanto às escolhas de curso, ou área e até mesmo as perspectivas do mercado de trabalho. Entendem como um papel quase que de orientação vocacional. E acreditam que poder projetar estas perspectivas, para os alunos, faz com que eles tenham mais otimismo em relação às escolhas que fizeram e ao que vem pela frente.

7.4.2 PsyCap Esperança

O estímulo à dimensão esperança do PsyCap, em relação aos professores, se dá, segundo os entrevistados, quando eles conseguem: comunicar constantemente ações da IES e da própria coordenação; dar *feedbacks* positivos; filtrar informações que vêm de superiores; atuar em parceria e engajar estes profissionais em atividades extras.

Os entrevistados acreditam que para que o professor possa acreditar na busca de objetivos, ele deve, primeiramente, saber o que está perseguindo. E no que tange à instituição, esta deve deixar claro os mesmos. Trabalhar com transparência e ser parceiro do professor faz com que este possa ter mais facilidade de mudar de estratégia caso mude o objetivo, uma condição fundamental para o PsyCap esperança, segundo Luthans et al. (2007) e Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015).

A afirmação dos entrevistados de que o engajamento dos professores vem principalmente deles se sentirem pertencentes à instituição e que para este engajamento acontecer, o coordenador deve atuar na gestão destas pessoas, faz com que a questão anterior sobre a necessidade do coordenador ser mais estratégico e menos operacional volte à tona.

Além disso, dar *feedbacks* positivos para os professores, segundo os entrevistados, é uma forma de gerar mais esta dimensão do Capital Psicológico. O que vai ao encontro do que afirma Snyder (2002), que diz que a esperança, como um estado emocional positivo, está intrinsecamente ligada à sensação de sucesso. Novamente ‘dar *feedbacks*’ aparece como uma ação de Capital Psicológico. Já foi abordada como geradora de PsyCap otimismo e agora aparece como geradora de PsyCap esperança.

Na relação com os alunos, novamente apareceram as orientações sobre carreira, mercado de trabalho, campos de atuação dentro da profissão, etc. E principalmente o estímulo à capacidade deste quanto as suas habilidades e competências.

Esta dimensão do PsyCap foi muito associada, pelos entrevistados, à motivação e ao otimismo. Eles entendem que tanto para professores, como para alunos, ter vontade de seguir um caminho e pensar em maneiras de realinhar objetivos, caso o caminho mude, ter otimismo e motivação é condição fundamental.

7.4.3 PsyCap Autoeficácia

A dimensão autoeficácia do Capital Psicológico é constantemente gerada, pelos coordenadores, através de reforços positivos e *feedbacks*, segundo os entrevistados. Tanto em professores, como em alunos. Eles afirmaram que é de extrema importância que os professores tenham suas atitudes positivas constantemente reforçadas pela coordenação. Que esta não os perca de vista, acompanhando seu trabalho constantemente. Não como forma de controle, mas sim como uma parceira.

Os entrevistados acreditam que esta dinâmica faz com que os docentes sintam-se mais acolhidos, pertencentes à instituição e seguros de seu trabalho.

Estas atitudes são a base para a confiança que os autores, como Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2015) trazem como condição fundamental para a geração do PsyCap autoeficácia. Sem confiança em si, o profissional não tem campo fértil para sentir-se também eficaz. E nesta relação com o coordenador parece ser natural que tendo confiança nele, todos os reforços positivos e *feedbacks* provenientes deste, serão internalizados como verdadeiros, causando efeitos positivos na eficácia de quem os recebeu.

7.4.4 PsyCap Resiliência

Esta dimensão do Capital Psicológico gerou dois tipos de respostas. Mesmo que os entrevistados tivessem claro que deveriam trazer exemplos de geração de resiliência em outras pessoas, parte deles falou da sua. Esta foi a dimensão que mais os mobilizou para as respostas.

Os exemplos trazidos na geração do PsyCap resiliência foram todos relacionados ao coordenador como um grande apoiador e ouvinte do professor ou do aluno. Entendem que

faz parte de seu papel manterem a escuta ativa e a empatia, possibilitando o compartilhamento tanto de situações positivas como negativas, para estes dois públicos.

Também, segundo os entrevistados, a geração de resiliência se dá pelo compartilhamento de novos projetos e ideias, que promovam mais estímulos para melhorar o desempenho dos docentes e com isto aumentar a qualidade do curso que coordenam.

Os entrevistados que não deram exemplos de geração do PsyCap resiliência parecem ter ficado muito mobilizados com a pergunta e afirmaram que para ser coordenador de curso superior, ser resiliente é fundamental. Afirmaram que precisam ter resiliência para: filtrar as informações que devem repassar ao corpo docente; enfrentar a falta de tolerância ou a pouca tolerância a frustrações de alunos e seus pais; ter flexibilidade para dialogar com os diversos públicos que atendem diariamente, seja pessoalmente, por telefone ou email, etc.

E todos consideraram que esta dimensão do PsyCap engloba as demais. Entendem que: otimismo, esperança e autoeficácia estão intimamente conectados com a resiliência, formando um grande construto emocional, indispensável na prática diária do coordenador de curso superior.

7.4.5 Autopercepção do PsyCap

Os resultados gerais sobre a autopercepção das dimensões do PsyCap, para estes respondentes, revelaram questões interessantes:

- a) PsyCap autoeficácia foi a média mais alta, seguido por: esperança, resiliência e otimismo;
- b) o PsyCap otimismo (forma original) foi mais alto nas mulheres, enquanto a PsyCap autoeficácia se mostrou mais alto nos homens;
- c) na forma modificada foi o PsyCap resiliência que demonstrou estar mais alto nas mulheres, que nos homens;
- d) o PsyCap resiliência mostrou-se mais baixo para os coordenadores que estão com até 5, e entre 10 a 15 anos de atuação no meio universitário. Em compensação foi mais alto para os que têm entre 5 a 10 anos e entre 15 e 20 anos e o que estão com mais de 20 anos de atuação neste segmento;
- e) o PsyCap otimismo demonstrou ser mais baixo para os coordenadores que têm até 5 anos de atuação no meio universitário e para aqueles que estão entre 10 a 15 e

acima de 20 anos. Já para os que estão entre 15 a 20 anos o PsyCap otimismo melhora um pouco e para os que têm entre 5 a 10 anos são muito melhores ainda;

f) o tempo de atuação como coordenador de curso superior não apresentou resultados significantes em nenhuma das dimensões, assim como a idade.

Estes dados configuram uma curva de ascendência e descendência bem clara em relação às dimensões do Capital Psicológico ao longo do tempo de atuação destes profissionais no meio universitário. E não deve-se olhar para estes resultados apenas pelo viés destes respondentes como coordenadores de curso superior, mas também atentar para o fato de que são professores universitários, alguns inclusive tendo assumido o cargo de coordenação muitos anos após ter iniciado sua vida como docente. E mesmo que o tempo de atuação como coordenador não tenha apresentado resultados significantes em nenhuma dimensão do PsyCap, a atenção se volta para o tempo que o coordenador está atuando no meio universitário, pois os resultados baixos em otimismo e resiliência apontam para possíveis consequências na motivação destes profissionais, um item muito importante, o qual tem sido pauta frequente na gestão de pessoas, há muito tempo e um considerado um dos fatores que mais afeta o engajamento e também o desempenho no trabalho.

Uma gestão universitária inovadora, pautada na qualidade das relações e com foco em pessoas deveria atentar para estes resultados, pois eles servem como indicadores que podem e devem ser utilizados para balizar ações voltadas à gestão estratégica de pessoas.

Parece que o momento está maduro o suficiente para que as IES promovam mudanças profundas em suas culturas, profissionalizando-se ainda mais; simplificando suas estruturas organizacionais a fim de diminuir a burocracia nas relações e conseqüentemente os ruídos na comunicação. Com isso há a possibilidade de tornarem-se mais ágeis e flexíveis, duas condições fundamentais para os tempos atuais, onde as mudanças ocorrem com uma velocidade absurda e os modelos de ontem já não servem mais.

O coordenador de curso superior é um dos atores mais importantes deste cenário, pois como foi visto, é um componente que liga vários pontos dentro da IES. É por quem passam as informações, demandas, frustrações, ideias, conflitos, cobranças, etc. E é o grande responsável pela qualidade do curso que coordena. E esta responsabilidade vem recheada de cobranças, mas nem sempre de autonomia para a tomada de decisão do que precisa ser feito. E pior, como foi visto, na grande maioria das vezes, este profissional não está capacitado para lidar com todas estas questões. E mesmo assim é a quem alunos e professores buscam para se inspirar e compartilhar o positivo e o negativo.

Cabe às IES, portanto, definirem qual o papel que desejam para este 'gestor-docente'.

Qualificar este profissional para gerir pessoas; incrementar a estrutura física e humana que o possibilite investir mais tempo na gestão integral do curso que coordena e ampliar sua autonomia na tomada de decisões, são ações pertinentes a uma IES que objetiva fazer seu dever de casa: não só disseminar o conhecimento, mas principalmente aplicá-lo em sua própria estrutura.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada utilizando-se das abordagens qualitativa e quantitativa. A decisão da pesquisadora, amparada pelos orientadores, fez toda a diferença para que os resultados contemplassem o melhor entendimento possível e respondessem ao problema de pesquisa que era: como o coordenador de curso superior se percebe em relação ao seu Capital Psicológico e à capacidade de gerá-lo nos professores?

Considera-se o problema de pesquisa respondido na medida em que, através dos resultados obtidos dos 309 respondentes da *survey* puderam-se fazer correlações sobre as dimensões do Capital Psicológico e as características desta amostra, apresentando a autopercepção dos coordenadores quanto ao seu PsyCap. E, através do inventário de incidentes críticos pode-se entender como este profissional efetivamente percebe-se gerando as dimensões do PsyCap em seus pares, professores ou alunos.

Através dos resultados da *survey* e das entrevistas pode-se contemplar o objetivo geral que era: analisar a autopercepção dos coordenadores de curso superior em relação ao seu Capital Psicológico. A discussão dos resultados que traz a integração das duas etapas: qualitativa e quantitativa, deixa clara a percepção deste profissional não somente sobre

Capital Psicológico, mas também sobre da dinâmica de seu trabalho, de suas responsabilidades e principalmente, suas dificuldades enquanto ‘gestor-docente’ dentro das IES.

Em relação aos objetivos específicos:

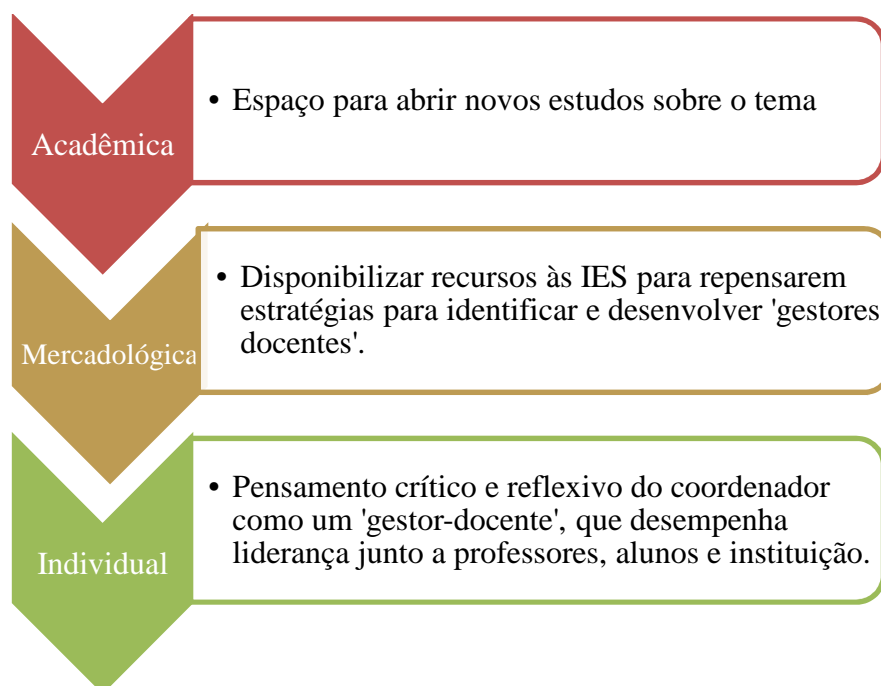
- a) identificar quais são as principais atribuições do cargo de coordenador de curso superior e as que demandam mais tempo, segundo a percepção dos coordenadores entrevistados: este objetivo foi atingido com as respostas das duas primeiras questões do roteiro semiestruturado que serviu de base para as entrevistas. Estas respostas revelaram um profissional sobrecarregado com muitas tarefas operacionais, que podem ser compartilhadas com assistentes, as quais são as que mais demandam tempo de sua prática diária. Como consequência, os coordenadores não conseguem exercer sua liderança, tendo dificuldades de pensar criativamente o curso que coordenam;
- b) conhecer quais os principais fatores institucionais que contribuem e que dificultam o exercício de liderança pelo coordenador de curso superior: foi possível identificar estes fatores e a sua importância no dia a dia deste ‘gestor-docente’. As tarefas operacionais; a burocracia; a falta de autonomia para a tomada de decisão e a alta complexidade das estruturas organizacionais das IES foram considerados fatores que dificultam, e muito, o exercício da liderança pelo coordenador de curso superior. Em contrapartida, ter professores altamente qualificados; assistentes operacionais que compartilham as atividades; estrutura organizacional de apoio aos projetos da coordenação; comunicação desburocratizada com superiores e a otimização de processos pelos sistemas de informação, foram considerados facilitadores do exercício da coordenação;
- c) analisar se os coordenadores de curso superior se percebem capazes de gerar Capital Psicológico nos professores com os quais trabalham: os entrevistados conseguiram encontrar vários exemplos que contemplassem as quatro dimensões do PsyCap e consideraram estes momentos extremamente importantes para o desempenho dos docentes. Apesar de perceberem que têm mais facilidade em gerar PsyCap nos alunos, pela proximidade em sala de aula e também na coordenação, pois são acessados constantemente por eles. Afirmam que teriam mais exemplos de geração de PsyCap nos professores se, efetivamente, pudessem exercer a gestão do corpo docente na sua integralidade. Atualmente grande parte do envolvimento que os coordenadores têm com processos e a burocracia relativa aos alunos, toma-lhe o tempo de gerir pessoas.

8.1 LIMITAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

Este estudo traz contribuições para três áreas:

- a) acadêmica: em relação ao Capital Psicológico, poucos estudos ainda estão sendo desenvolvidos no Brasil. Esta pesquisa, que teve uma amostra muito significativa (309 respondentes) abre espaço para aprofundar ainda mais o entendimento sobre o tema;
- b) mercadológica: as IES têm, neste estudo, pelo menos uma provocação para rever seus conceitos e seu posicionamento sobre qual efetivamente é o papel e a importância do coordenador de curso superior dentro de suas estruturas organizacionais. Os resultados aqui trazidos apontam para uma necessidade de mudança urgente dos paradigmas da gestão universitária;
- c) individual: para os coordenadores de curso superior, esta pesquisa abre o espaço para o pensamento crítico sobre sua atuação. Aponta para uma necessidade de desenvolvimento das competências de liderança, seja através da argumentação para que a própria IES o faça, ou através de formações individuais. Mas é fato, comprovado pela pesquisa, que sim, o coordenador é um gestor e como tal precisa desenvolver suas habilidades e suas competências de liderança.

Figura 11 - Síntese das contribuições da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2015)

Como pode-se perceber através da figura 11 as contribuições desta pesquisa vão ao encontro do grande objetivo do Mestrado Profissional em Gestão e Negócios: construir uma prática transformadora.

Quanto às limitações deste estudo, podem-se citar:

- a) a não participação de todas as IES privadas do estado do RS. Apesar da pesquisa ter como foco os coordenadores de curso superior, talvez tivesse sido mais revelador se pudesse ter havido a participação de profissionais de todas as instituições;
- b) por ser um estudo transversal não há como saber como se dá ao longo do tempo a percepção do PsyCap pelos coordenadores de curso superior;
- c) não foi pesquisada a percepção dos superiores dos coordenadores quanto à sua capacidade de gerar PsyCap nestes últimos e também não foi pesquisado junto aos professores sua percepção sobre a geração de PsyCap dos coordenadores sobre eles.

8.2 PESQUISAS FUTURAS

Como pesquisas futuras sugerem-se:

- a) ampliar os estudos da autopercepção do Capital Psicológico em coordenadores de curso superior, buscando o comparativo com instituições públicas;
- b) expandir a aplicação do PCQ (24) para outros públicos para que haja uma validação desta escala para a realidade brasileira, visto que apareceram oscilações nas dimensões otimismo e resiliência e ainda uma quinta dimensão surgiu;
- c) baseada na última limitação de pesquisa citada, analisar a autopercepção do PsyCap e a capacidade de gerá-lo nos coordenadores, pelos seus superiores e analisar se os professores conseguem perceber que os coordenadores geram Capital Psicológico neles.

Este trabalho encerra-se aqui, mas o estudo deste tema parece estar no início. Como foi visto ao longo destes últimos 3 capítulos, e apontado nas sugestões de pesquisas futuras, o

tema Capital Psicológico necessita de mais pesquisas, principalmente no Brasil onde praticamente não há, além de uma escala validada, estudos mais robustos publicados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aurélio et al. **Pensamento sistêmico**. O desafio da mudança sustentada nas organizações e na sociedade. Porto Alegre: Bookman, 2006.

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage learning, 2012.

ARGENTA, Christiane Amaral Lunkes. **Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões**. 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

AVEY, James B. The left side of Psychological Capital: new evidence on the antecedents of PsyCap. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, Washington, v. 21(2), p. 141-149, 2014.

AVEY, James B.; LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn M. The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. **Journal of Management**, Washington, v.36, n.2, p. 430-452, mar/2010.

AVEY, James B.; WERNING, T.S.; MHATRE, K.H. A longitudinal analysis of positive psychological constructs and emotions on stress, anxiety, and well-being. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, Washington, n.18 (2), p. 216-228, 2011.

AVEY, James B.; RICHMOND, Lynn.; NIXON, Dom R. Leader positivity and follower creativity: an experimental analysis. **The Journal of Creative Behavior**, Washington, v.16, p.99-118, 2012.

AVOLIO, Bruce J.; GARDNER, Willian L. Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. **The Leadership Quarterly**, Houston, v. 16, n.3, p. 315-338, 2005.

AVOLIO, Bruce J.; WALUMBWA, Fred O.; WEBER, Ted J. Leadership: current theories, research and future directions. **Annual Review of Psychology**, California, v.60, p. 421-449, 2009.

AVOLIO, Bruce J. et al., Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. **The Leadership Quarterly**, Houston, v.15, p. 801-823, 2004.

BAKKER, Arnold B.; SCHAUFELI, Wilmar B. Positive organizational behavior: engaged employees in flourishing organizations. **Journal of Organizational Behavior**, n. 29, 147-154, 2008.

BASS, Bernard; STEIDLMEIER, Paul. Ethics, character and authentic transformational leadership Behavior. **The Leadership Quarterly**, Houston, v. 10, p. 181-218, 1999.

BOTOMÉ, Silvio Paulo; KUBO, Olga. Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. **Interação em Psicologia**, (6)1. p. 81-110, jan/jun, 2002.

BURIGO, Carla Cristina Dutra; LAUREANO, Rogério João. Desafios e perspectivas da gestão por competência na universidade federal de Santa Catarina. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.6, n. 1, p. 197-211, jan. 2013.

CABEÇO, Ludimila Canuto; REQUENA, Ivan Bim. Critérios para a escolha do coordenador pedagógico de curso do ensino superior privado. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**. Araraquara, v.6, n.2, p. 106-122, 2011.

CAMARGOS, Marcos Antônio de; FERREIRA, Alexandre Rolim; CAMARGOS, Mirela Castro Santos. Percepção, atuação, autonomia e condições de trabalho de coordenadores do curso de Administração de IES do estado de Minas Gerais **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 285-296, jul/set, 2010.

CAMERON, Kim; CAZA, Arran. Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. **American Behavioral Scientist**, New York, n.47, 731-739, 2004.

CLAPP-SMITH, Rachel; VOGELGESANG, Gretchen; AVEY, James B. Authentic leadership and positive psychological capital. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, Washington, v. 15, n.3, p. 227-240, 2009.

COLOMBO, Sônia Simões (organizadora). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre: Penso, 2013.

_____, Sonia Simões e colaboradores. **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRES, Elna Pereira Nascimento. **Análise do exercício da liderança na Coordenação do Curso de Administração:** estudo de caso de uma IES do interior do Estado de São Paulo. 2011. 157f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2011.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo. Uso da análise fatorial exploratória em Psicologia. **Avaliação Psicológica**, 11(2), p. 213-228, 2012.

DAWKINS, Sarah et al. Building on the positives: A psychometric review and critical analysis of the construct of Psychological Capital. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, United Kingdom, n.86, p.348-370, 2013.

DEMO, Pedro. Ensino superior no século XXI: direito de aprender. **Revista do Projeto Reflexões PUC/RS.** Porto Alegre, ano VI, n.6, dez. 2006.

FAGUNDES, Patrícia M. et al. **Liderança coletiva nas redes de cooperação:** um estudo de caso sobre a interrelação de líderes na rede Centersul de Mato Grosso. EnANPAD, 2011. XXXV Encontro da ANPAD.

FERREIRA, Rane C. N. **Competências do coordenador de curso – evolução recente e perspectivas futuras.** 2009. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2009.

FRANCO, Édson. **Como construir o coordenador ideal.** Disponível em: <http://www.abmes.org.br/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>. Acesso em 06/04/2014.

GARDNER, Willian L. Authentic leadership: a review of the literature and research agenda. **The Leadership Quarterly**, Houston, v. 22, p.1120-1145, 2011.

GARDNER, Willian L. et al. “Can you see the real me?” A self-based model of authentic leader and follower development. **The Leadership Quarterly**, Houston, v.16, p. 343-372, 2005.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDSMITH, Ronald; MATHERLY, Timothy. Creativity and self-esteem: a multiple operationalization validity study. **Journal of Psychology**, Tallahassee, n. 122(1), p. 47-56, 2000.

GOMES et al. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 234-255, edição especial, 2013.

HAIR Jr., Joseph F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HARMAN, H.H. **Modern factor analysis**. University of Chicago Press. Chicago, London. 1967.

INEP/MEC – **III encontro nacional de educação superior**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/encontro-nacional>. Acesso em 3 abril 2014.

JUNIOR, Ari A.J.; TRONCO, Paula B.; COPETTI, Leonardo S. **O processo de aprendizagem de docentes em cargos gerenciais: estudo em uma universidade federal**. XVIII Semead. Out. 2014.

KANAN, Lilia Aparecida; ZANELLI, José Carlos. Envolvimento de docentes gestores com o trabalho no contexto universitário. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 23(1), p. 56-65, 2011.

KREMER, Jeannette M. **A técnica do incidente crítico**. R. Esc. Bibliotecon. UFMG, Belo Horizonte, 9(2):165-76, set. 1980.

LAROS, Jacob A. **Análise Fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM Saber e Tecnologia, 2012.

LIZOTE, Suzete A.; VERDINELLI, Miguel A. Fatores organizacionais em instituições de ensino superior e sua relação com as competências empreendedoras dos coordenadores de cursos de pós-graduação. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 256-279, edição especial, 2013.

LUTHANS, Fred. The need and meaning of positive organizational behavior. **Journal of Organizational Behavior**, n.23, 695-706, 2002.

LUTHANS, Fred. et al. Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and health PsyCap. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, Washington, n.20, p. 118-133, 2013.

LUTHANS, Fred. et al. **Psychological Capital**. Developing the human competitive edge. New York: Oxford Press, 2007.

LUTHANS, Fred; AVOLIO, Bruce J. The “point” of positive organizational Behavior. **Journal of Organizational Behavior**, n.30, p. 291-307, 2009.

LUTHANS, Fred; YOUSSEF, Carolyn. Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. **Organizational Dynamics**, 33 (2), 143-160, 2004.

LUTHANS, Fred; AVOLIO, Bruce J.; AVEY, James B.; NORMAN, S. Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. **Personal Psychology**, 60, 541-572, 2007.

LUTHANS, Fred; AVEY, James B.; AVOLIO, Bruce; PETERSON, Suzanne. **The development and resulting performance impact of positive psychological Capital**, Human Resource Development Quarterly, vol. 21, n.1, 2010.

LUTHANS, Fred; YOUSSEF-MORGAN, Carolyn.; AVOLIO, Bruce. **Psychological Capital and Beyond**. Oxford University Press, New York, 2015.

LYUBOMIRSKY, S.; TKACH, C.; DIMATTEO, M.R. What the differences between happiness and self-esteem. **Social Indicators Research**, n.78, p. 363-404, 2006.

MAINARDES, Emerson W.; MIRANDA, Cristina Schimtt; CORREIA, Carlos Henrique. A gestão estratégica de instituições de ensino superior: um estudo multicaso. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 9, n.1, jan/jul, 2011.

MARCON, Silvana Regina Ampessan. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação**. 2008. 249f. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUESIN, Denise F.B. et al. O Coordenador de curso da instituição de ensino superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação**, São Paulo, v. XI, n.12, p.7-21, 2008.

MATTAR, João. **Metodologia científica na era da informática**. 3^a ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

MARUJO, Helena A, et al., Revolução Positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. **Revista comportamento organizacional e gestão**, Lisboa, v. 13, n.1, p. 115-136, 2007.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Manual da Verificação *in loco* das Condições Institucionais**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces**. Ciência e Educação. Bauru, v.22, n.1, p. 117-128, 2006.

NEUMAN, William L. **Social research methods: qualitative and quantitative approaches**. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

OECD INDICATORS. Disponível em: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)-final%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)-final%2020%20June%202013.pdf). Acesso em 4 de abril de 2014.

PAJARES, Frank; OLAZ, F. **Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral**. In: **Teoria Social Cognitiva**. BANDURA, A.; AZZI, R.G; POLIDORO; S. e colaboradores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

- PALUDO, Simone; KOLLER, Silvia. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. **Paidéia**, n.17. p. 9-20, 2007.
- PATERSON, Ted; LUTHANS, Fred; JEUNG, Wonho. Thriving at work: impact of psychological capital and supervisor support. **Journal of Organizational Behavior**, n. 35, p. 434-446, 2014.
- PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico – métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.
- RÁMIREZ, German. Ensino superior no mundo. In: COLOMBO, Sônia S. e colaboradores. **Desafios da gestão universitária contemporânea**, Porto Alegre: Artmed, 2011. cap.1, p. 23-42.
- REGO, Arménio et al. Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. **Journal of Business Research**, n.65, 429-437, 2012.
- REGO, Arménio et al. Are hopeful employees more creative? Na empirical study. **Creativity Research Journal**, n.21(2/3), 223-231, 2009.
- SACCOL, Amaronilda (org.) et al. **Metodologia de pesquisa em administração (uma abordagem prática)**. São Leopoldo: Coleção EAD Unisinos, 2011.
- SACCOL, Amaronilda et al. **O Método de pesquisa survey**. Revista de Administração, São Paulo, v.35. n.3, p. 105-112, jul/set 2000.
- SANTOS, Marcos Volnei dos. **Práticas de controladoria adotadas na gestão de instituições privadas de ensino superior do estado do Rio Grande do Sul**. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, São Leopoldo, 2011.
- SANTOS, Leonardo dos; BRONNEMANN, Márcia Regina. Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 01-21, jan. 2013.
- SELIGMAN, Martin; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive Psychology – an introduction. **American Psychologist**. 55, n. 1, p. 5-14, jan/2000.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina**. A arte e prática da organização que aprende. 28ª ed. Rio de Janeiro: *BestSeller*, 2012.
- SILVA, Paulo R. **Professor e engenheiro agrônomo Paulo Roberto Silva, consultor de educação do MEC**. [dezembro de 2007]. Entrevistador: Jô Santucci. Disponível em: <http://www.crea-rs.org.br/site/index.php?p=revistas>>. Acesso em: 14 abril 2014.
- SNYDER, C.R.; LOPEZ, S.J. **Psicologia Positiva**. Uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- SNYDER, C.R. Hope theory: rainbows in the mind. **Psychological Inquiry**, n.13, p. 249-275, 2002.

SOBRAL, Filipe João Bera de Azevedo; GIMBA, Rogério de Freitas. As prioridades axiológicas do líder autêntico: um estudo sobre valores e liderança. **Revista de Administração Mackenzie**, p. 96-121, maio/jun, 2012.

SOUSA, Ana Maria. Gestão acadêmica atual. In: COLOMBO, Sônia S. e colaboradores. **Desafios da gestão universitária contemporânea**, Porto Alegre: Artmed, 2011. cap.5, p. 97-110.

STAJKOVIC Alexander; LUTHANS, Fred. Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. **Psychological Bulletin**, n.61, 124-240, 1998.

TOOR, Shamas-ur-Rehman; OFORI, George. Positive psychological capital as a source of sustainable competitive advantage for organizations. **Journal of Construction Engineering and Management**, n. 136, p. 341-352, 2010.

TUGADE, Michele; FREDRICKSON, Barbara; BARRETT, Lisa. Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. **Journal of Psychology**, n. 72(6), p. 1161-1190, 2004.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Gestão e qualidade de ensino. In: COLOMBO, Sônia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes e colaboradores. **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010. cap. 6. p.104-115.

VILAS-BOAS, Noélia Carla de Jesus Silva. **O coordenador de departamento curricular: modelo de liderança e atuação política**. Dissertação de Mestrado da Escola Superior de Bragança – Instituto Politécnico de Bragança – Portugal, 2012.

WISEU, João et al. Capital psicológico e sua avaliação do PCQ-12. **ECOS**, v.2, n.1, 2012.

WALUMBWA, Fred. et al. Authentically leading groups: the mediating role of collective psychological capital and trust. **Journal of Organizational Behavior**, n. 32, p. 4-24, 2011.

WALUMBWA, Fred. et al., Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. **The Leadership Quarterly**, n. 21, 901-914, 2010.

WALUMBWA, Fred. et al. Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. **Journal of Management**, v. 34, n.1, p. 89-126, 2008.

WANG, Hui et al., Impact of authentic leadership on performance: role of followers' positive psychological capital and relational processes. **Journal of Organizational Behavior**, n. 35, 5-21, dez/2014.

WOOLLEY Lydia. CAZA, Arran; LEVY, Lester. Authentic leadership and follower development: Psychological Capital, positive work climate, and gender. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, 18 (4), 438-448, 2011.

WRIGHT, Thomas; Positive organizational Behavior: an idea whose time has truly come. **Journal of Organizational Behavior**, n.24, 437-442, 2008.

YOUSSEF, Carolyn; LUTHANS, Fred. Positive organizational behavior in the workplace: the impact of hope, optimism and resilience. **Journal of Management**, n.33 (5), p. 774-800, 2007.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada e incidentes críticos

Orientação e Roteiro de entrevistas:

Dados Sociodemográficos

Idade

Cargo – em que nível

Tempo no cargo atual

Primeira vez como coordenador ou houve outras?

Tempo no meio universitário

Alguma experiência em posição de liderança anterior?

Apresentar uma visão geral sobre a entrevista:

“Essa entrevista tem por função ouvir suas experiências/vivências de liderança. Para tanto irei questioná-lo sobre algumas particularidades de seu exercício profissional também em relação a quatro fatores, onde serão exploradas as situações/sentimentos vivenciados que podem ter ocorrido na relação com seus liderados, no caso, os professores. Se você ficar em

dúvida sobre a compreensão/concepção de algum termo que utilizamos nesta entrevista, podemos parar e conversar a respeito”.

1. Quais as suas principais atribuições como coordenador de curso superior?
2. Dentre estas citadas, quais as que demandam mais tempo/dedicação de sua parte?
3. Pensando em você neste cargo atualmente, você se sente ou se percebe exercitando sua liderança? Porque? Exemplo.
4. Na sua instituição, que fatores contribuem para o exercício da liderança dos coordenadores? E os que dificultam?

Roteiro de incidentes críticos

Na sua vivência profissional, como coordenador de curso superior, que você descrevesse situações, em que testemunhou ou mesmo estimulou/gerou: (um de cada vez): otimismo, resiliência, eficácia, esperança nos seus professores, pares (outros coordenadores), alunos ou superiores.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada e incidentes críticos (continuação)

GLOSSÁRIO

Esperança – ter vontade, agir e perseguir o caminho acreditando na sua busca.

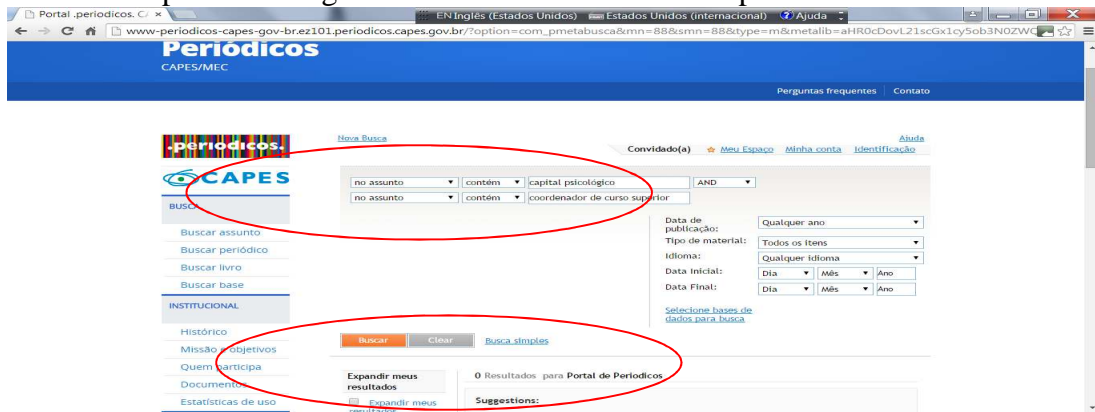
Eficácia – sentir-se capaz e ter autoconfiança para vencer desafios.

Resiliência – ser capaz de tolerar frustrações, perseverando nos objetivos e superando obstáculos.

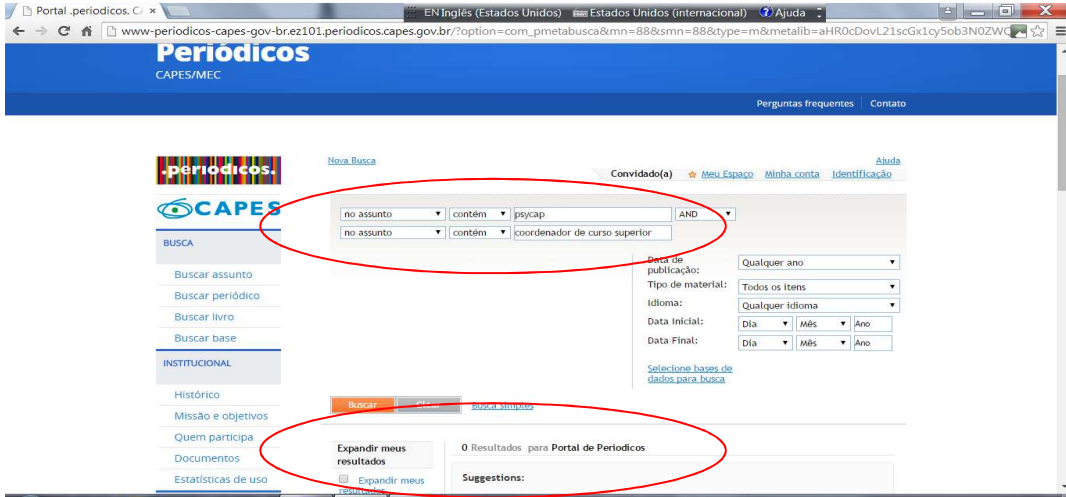
Otimismo – ter expectativas positivas em relação ao futuro.

APÊNDICE B – Pesquisa da literatura em banco de dados realizada em 04 de março de
2015 – Base de dados CAPES

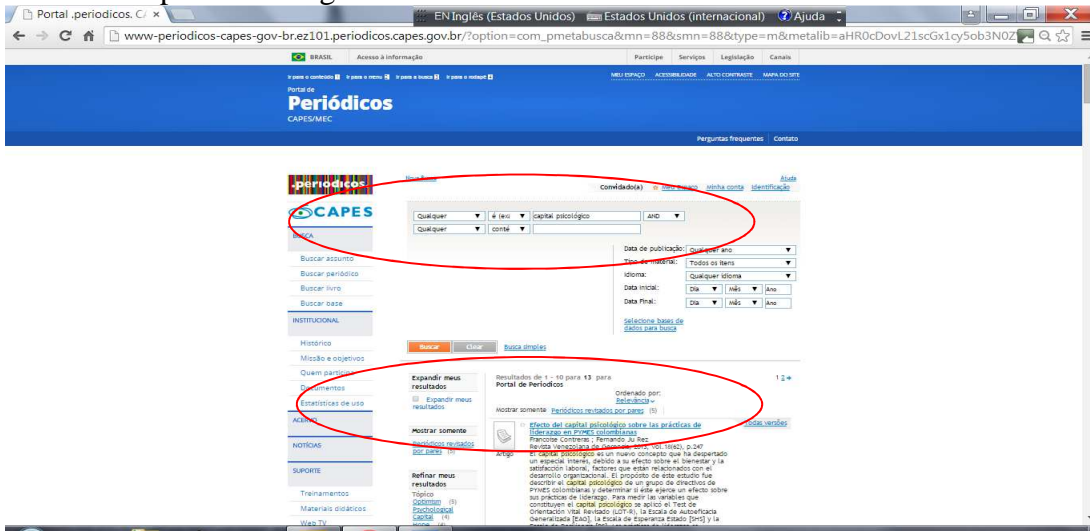
Busca 1: Capital Psicológico e Coordenador de Curso Superior - nenhuma ocorrência.



Busca 2: PsyCap e Coordenador de Curso Superior – nenhuma ocorrência

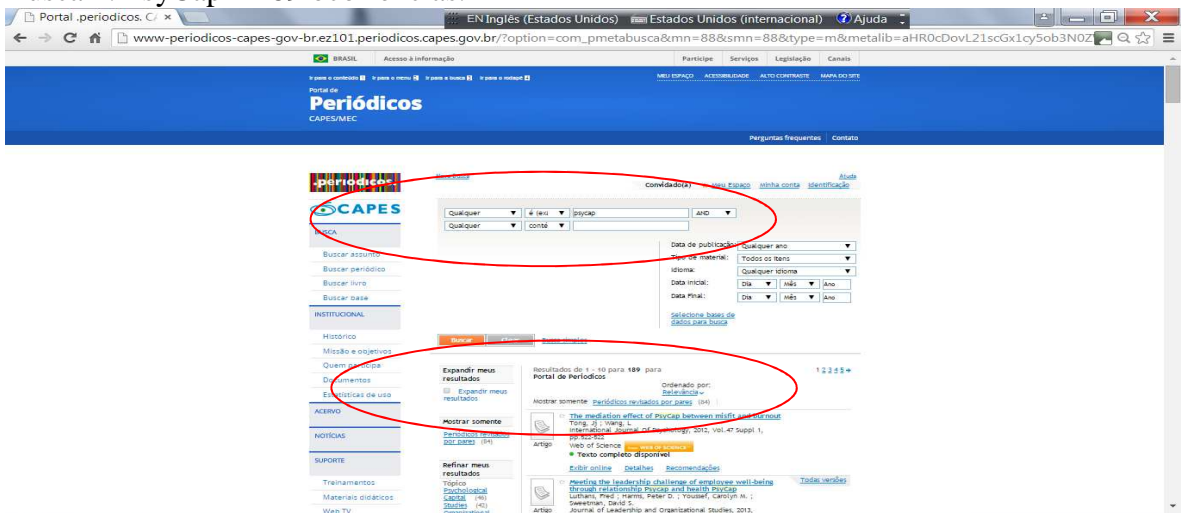


Busca 3: Capital Psicológico – 13 ocorrências

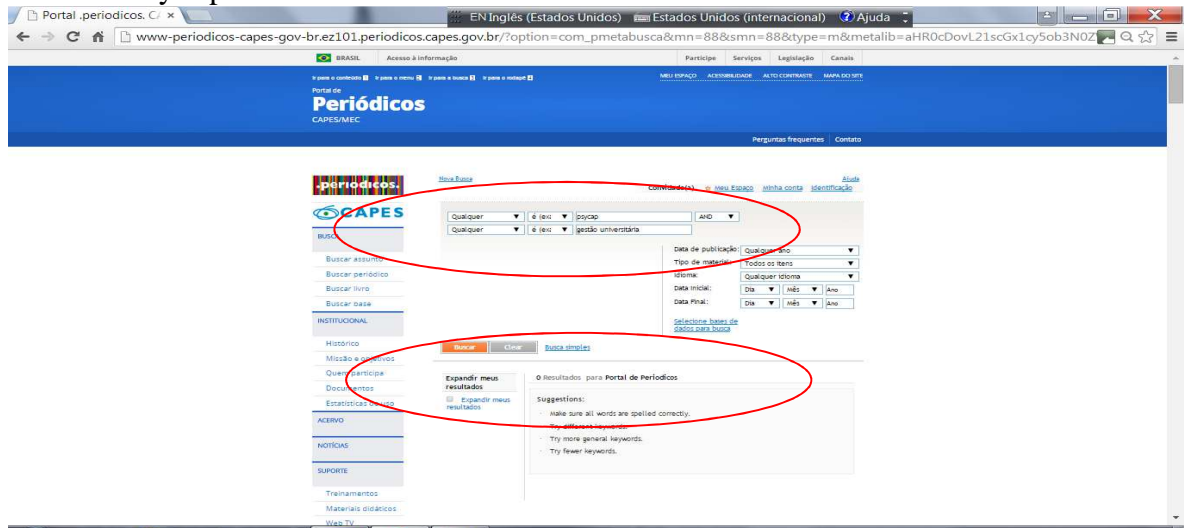


APÊNDICE B – Pesquisa da literatura em banco de dados realizada em 04 de março de 2015 – Base de dados CAPES

Busca 4: PsyCap – 189 ocorrências.

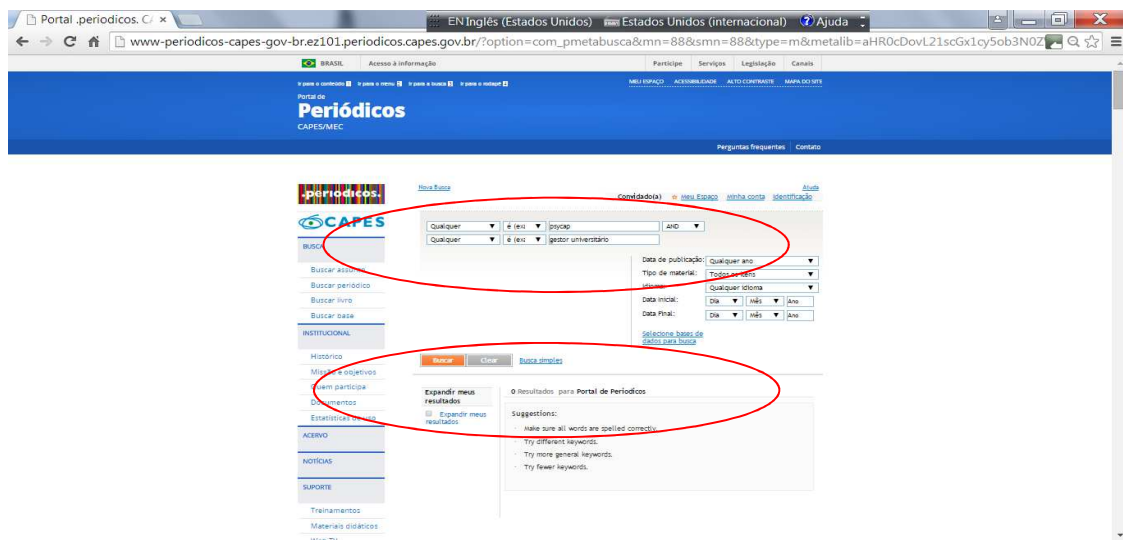


Busca 5: PsyCap e Gestão Universitária – nenhuma ocorrência.

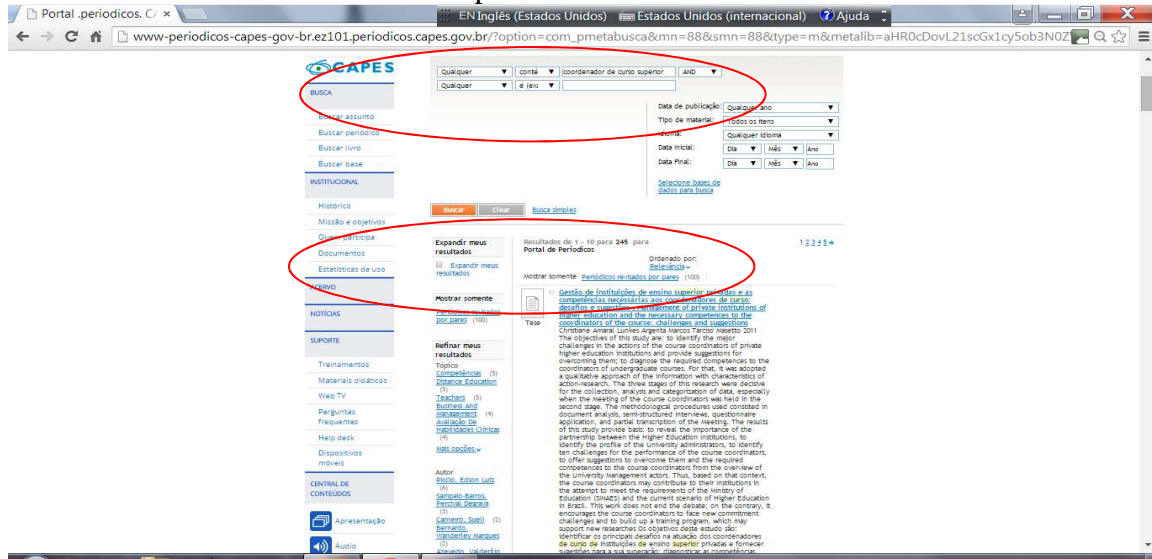


Busca 6: PsyCap e Gestor Universitário – nenhuma ocorrência

APÊNDICE B – Pesquisa da literatura em banco de dados realizada em 04 de março de 2015 – Base de dados CAPES



Busca 7 – Coordenador de Curso Superior – 247 ocorrências



APÊNDICE C – Tabelas com os resultados estatísticos gerados pelo SPSS 22.

Descritivo das médias por variável do PCQ (24)	95% Confidence Interval for Mean		5% Trimmed Mean	Median	Variance	Std. Deviation	Min.	Max.	
	Mean	Lower Bound							Upper Bound
Confiança em analisar problemas crônicos	4,83	4,72	4,95	4,92	5,00	1,034	1,017	1	6
Confiança em representar a área de trabalho.	5,41	5,33	5,50	5,50	6,00	,562	,749	2	6

Confiança em discussões estratégicas.	5,00	4,89	5,11	5,11	5,00	,997	,998	1	6
Confiança em estabelecer metas.	5,28	5,19	5,38	5,37	5,00	,722	,850	1	6
Confiança na relação com pessoas externas à organização	4,99	4,88	5,10	5,10	5,00	,990	,995	1	6
Confiança na comunicação de informações aos colegas.	5,38	5,29	5,46	5,44	5,00	,540	,735	2	6
Encontrar saídas quando estagnado.	5,05	4,95	5,14	5,12	5,00	,735	,857	2	6
Vigor em buscar objetivos	5,43	5,35	5,52	5,51	6,00	,584	,764	1	6
Pensar em várias maneiras para resolver um problema.	5,28	5,19	5,36	5,33	5,00	,531	,729	3	6
Sentimento positivo de estar trabalhando	5,04	4,96	5,12	5,07	5,00	,544	,738	2	6
Várias maneiras para atingir objetivos	5,09	5,01	5,18	5,13	5,00	,570	,755	3	6
Momento de atingimento de metas profissionais.	4,92	4,82	5,01	4,98	5,00	,724	,851	1	6
Dificuldades em se reestabelecer diante das dificuldades.	2,58	2,44	2,72	2,51	2,00	1,569	1,252	1	6

APÊNDICE C – Tabelas com os resultados estatísticos gerados pelo SPSS 22.

Administrar problemas no trabalho	5,17	5,11	5,24	5,21	5,00	,359	,599	3	6
Trabalhar sozinho caso necessite	5,08	4,98	5,19	5,19	5,00	,880	,938	1	6
Enfrentar situações estressantes sem hesitar.	4,56	4,46	4,66	4,60	5,00	,858	,926	1	6
Suportar passar por momentos difíceis no trabalho.	4,91	4,80	5,02	4,98	5,00	,949	,974	1	6
Lidar com vários elementos ao mesmo tempo	4,82	4,71	4,92	4,89	5,00	,891	,944	1	6

Expectativa do melhor sempre, no trabalho, diante de incertezas.	4,47	4,34	4,59	4,53	5,00	1,224	1,106	1	6
No meu trabalho, se algo pode dar errado, certamente dará.	2,22	2,10	2,35	2,13	2,00	1,226	1,107	1	6
Olhar para o positivo, no trabalho.	4,97	4,87	5,08	5,04	5,00	,892	,944	1	6
Otimismo pelo que vem pela frente, no trabalho.	5,07	4,97	5,17	5,16	5,00	,794	,891	1	6
Coisas fora do controle, no trabalho.	2,39	2,26	2,51	2,30	2,00	1,277	1,130	1	6
Compreensão de que nem sempre um mal, é um mal em si,	3,69	3,55	3,82	3,70	4,00	1,430	1,196	1	6

	Mean	95% Confidence Interval for Mean		5% Trimmed Mean	Median	Variance	Std. Deviation	Min	Max
		Lower	Upper						
Eficácia	5,1499	5,0744	5,2255	5,2020	5,1667	,456	,67513	1,83	6,00
Esperança	5,1343	5,0725	5,1961	5,1621	5,1667	,305	,55247	3,33	6,00
Resiliência	4,8258	4,7621	4,8895	4,8405	4,8333	,324	,56912	2,67	6,00
Otimismo	4,5976	4,5302	4,6650	4,6187	4,6667	,363	,60220	2,00	6,00