

**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**

**AURÉLIA DA LUZ SCHNECK**

**A PROMOÇÃO DO *PSYCAP* NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR  
COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL E SANTA CATARINA**

**PORTO ALEGRE**

**2017**

AURÉLIA DA LUZ SCHNECK

A PROMOÇÃO DO *PSYCAP* NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR  
COMUNITÁRIAS DO RIO GRANDE DO SUL E SANTA CATARINA

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Patrícia Martins Fagundes Cabral

Coorientador: Prof. Dr. Guilherme Luís Roehe Vaccaro

PORTO ALEGRE

2017

S358p

Schneck, Aurélia da Luz.

A promoção do Psycap nas instituições de ensino superior comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina / Aurélia da Luz Schneck. – 2017.

158 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Negócios, 2017.

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

1. Universidades e faculdades – Administração de pessoal.  
2. Avaliação educacional. 3. Capital humano – Aspectos psicológicos. I. Título.

CDU 378:005.95/.96

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

## AGRADECIMENTOS

Seguindo os princípios nos quais fui educada, primeiramente agradeço à Deus, mais do que me criar, deu propósito à minha vida. Vem Dele tudo que sou e o que tenho.

Ao meu marido, Eduardo, pelo companheirismo incondicional e carinho, me incentivando sempre a buscar essa grande realização pessoal e profissional. Agradeço por me sentir tão amada e completa!!!

Aos meus pais, Lauro e Daize, que mais do que me proporcionar uma boa infância, formaram os alicerces do meu caráter e um grande exemplo a ser seguido de experiência, amor e sobre tudo pelo apoio e dedicação. Agradeço por serem minha referência e estarem sempre presentes na minha vida.

Sou grata aos meus irmãos, Raquel e Jessé, pelo carinho e força que me dão, por estarmos sempre juntos nos momentos mais importantes, por "contar" com vocês!

Aos queridos Ivanir e Miriam Schneck por sempre me incentivarem e me apoiarem nas decisões.

Aos orientadores, Professores Doutores Patrícia Fagundes Martins Cabral e Guilherme Roehe Vaccaro, que não mediram esforços na construção dessa dissertação. E pela generosidade em compartilhar seus ensinamentos, pela atenção e dedicação dispensadas sem as quais seria impossível a finalização deste estudo.

Tenho absoluta certeza que são grandes promotores de *Psycap*!!!

Que esta parceria seja duradoura.

As professoras Doutoradas Clarissa Socal Servo e Débora Azevedo, minha gratidão pelas contribuições de grande valia na construção desta pesquisa!!!

Aos amigos, colegas e familiares que estiveram presentes nos principais momentos de minha vida.

Obrigado a todas as pessoas que contribuíram para meu sucesso e para meu crescimento como pessoa. Sou o resultado da confiança e da força de cada um de vocês. Peço a Deus que os recompense à altura.

## RESUMO

Esta dissertação objetiva investigar a percepção do Capital Psicológico (*Psycap*) dos Coordenadores de Curso de Graduação em Administração das Instituições de Ensino Superior (IES) do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, sob a ótica dos docentes. Buscou-se analisar, ainda, se estes constatarem a promoção do *Psycap* nas ações de liderança do seu coordenador. A pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo, de abordagem quantitativa e qualitativa. Participaram do estudo 157 professores respondentes da *survey* eletrônica enviada por e-mail, que atuam nas IES do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A pesquisa foi aprofundada através das entrevistas de incidentes críticos, no qual dez professores foram entrevistados, sendo estes dados analisados pela técnica de Análise de Conteúdo (RICHARDSON et al., 2008). Na etapa quantitativa, algumas variáveis influenciaram a média atribuída ao *Psycap* destes coordenadores de curso. E no cruzamento destas com as quatro dimensões do *Psycap* (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo), os seguintes resultados emergiram: a variável gênero não interferiu nos resultados, ou seja, tanto professoras quanto professores atribuíram médias homogêneas para o *Psycap* do coordenador. Entretanto, variáveis como faixa etária, qualidade do relacionamento, tempo de serviço e se o docente já ocupou o cargo do coordenador, apresentaram respostas heterogêneas, ou seja o fator geracional influenciou na nota atribuída ao coordenador de curso, bem como a qualidade do relacionamento onde a associação positiva foi constatada. Como resultados qualitativos, os entrevistados evidenciaram, que percebem a promoção do *Psycap* nas ações de liderança do coordenador, principalmente diante da crise político-econômica que o país enfrenta e em situações de avaliação da IES pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) através do desempenho positivo na prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Porém, este ainda tem em suas atribuições uma série de atividades operacionais e burocráticas, prejudicando a atuação na gestão estratégica do curso que coordena. Outro fator que contribui para uma gestão eficiente é a cultura organizacional das IES, que influenciam diretamente nestas ações de liderança do coordenador. Os resultados apontaram também que a gestão de pessoas e relacionamento são competências fundamentais para este coordenador desempenhar uma liderança eficaz. Esses resultados permitem sinalizar algumas oportunidades de implementações de melhorias para as IES, tais como: reavaliar o papel do coordenador para uma gestão universitária inovadora, capacitação do coordenador para ocupar um cargo de gestão, ter maior clareza nos requisitos para ocupar o cargo de coordenador de curso e promover mudanças na cultura organizacional das IES, profissionalizando-as. A validação dos construtos foi realizado via Análise Fatorial e estimação de confiabilidade pelo indicador Alpha de Cronbach. Os docentes atribuíram um escore médio para o coordenador de curso 4 (concordo um pouco) e 5 (concordo muito), em uma escala Likert de 6 pontos. Ou seja, na percepção destes respondentes da *survey* eles evidenciam o *Psycap* deste coordenador, porém nenhuma das dimensões (Autoeficácia, Esperança, Resiliência e Otimismo) se destacou positiva ou negativamente em relação as demais. Da mesma forma, esse fato foi ratificado pelos exemplos narrados nas Entrevistas de Eventos dos Incidentes Críticos.

**Palavras-chave:** *Psycap*; Capital Psicológico; Coordenador de curso; Docentes.

## ABSTRACT

This study aimed to research the perception of the professors about the Psychological Capital (Psycap) of their coordinator in the degree in Administration in the Private Higher Education from Rio Grande do Sul and Santa Catarina. If the coordinator promotes the Psycap in his followers was also analyzed. This study is characterized by being a Field research of qualitative and quantitative approach, which was conducted with 157 professors from Rio Grande do Sul and Santa Catarina to which was applied an electronic survey and it was conducted using 10 Interview of Inventory of Critical Incidents, by way of content analysis technique (RICHARDSON et al., 2008). On quantitative approach, some variables have influenced the average attributed to Psycap of these coordinators. And at the crossroads of these with the four dimensions of Psycap (self-efficacy, hope, resiliency and optimism), the following results emerged: the variable gender did not interfere on the results, i.e. both teachers as teachers attributed homogeneous for the average engineer Psycap. However, variables such as age, quality of relationship, length of service and if the teacher already held the position of Coordinator, presented heterogeneous responses, namely the generational factor influenced on note attributed to the course Coordinator as well as the quality of the relationship where the positive association was observed. As qualitative results, respondents showed, they realize the promotion of Psycap leadership actions of the Coordinator, especially in the face of political and economic crisis that the country faces and in situations of IES evaluation by the Ministry of education and culture (MEC) through the positive performance on the test of the National Examination performance of students (ENADE). However, this still has in its mission a series of bureaucratic and operational activities, impairing performance in strategic management of course coordinates. Another factor that contributes to efficient management is the organizational culture of the IES that directly influence these actions of the leadership of the Coordinator. The results showed that the people and relationship management skills are essential for this play effective leadership Coordinator. These results allow you to flag some opportunities for improvements to the IES implementations, such as: reassessing the role of Coordinator for an innovative University management, the training coordinator to occupy a management position, have greater clarity on the requirements to fill the position of coordinator of travel and promote changes in the organizational culture of the IES, professionalizing them. The validation of the constructs was conducted via factor analysis and reliability estimation of Cronbach's Alpha by the indicator. Professors attributed an average score for the 4 course Coordinator (I kind of agree) and 5 (agree a lot) on a Likert scale of 6 points. That is, the perception of these respondents of the survey they show the Psycap of this coordinator, but none of the dimensions (self-efficacy, Hope, resiliency and Optimism) stood out positively or negatively about others. Similarly, this fact was ratified by examples in the interviews of the Events reported critical incidents.

**Key Words:** *Psycap*; Psychological Capital; Course Coordinator; Professors

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quadro síntese da pesquisa literatura em banco de dados da CAPES ..	17
Tabela 2 – Panorama Geral da Educação Superior de 1997 a 2014 .....	23
Tabela 3 – Conceitos das Quatro Dimensões do <i>Psycap</i> .....	39
Tabela 4 – Quadro Referencial .....	53
Tabela 5 - Lista das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.....	57
Tabela 6– Questionário <i>survey</i> adaptação PCQ 24 .....	60
Tabela 7- Alfa de Cronbach de Cada Dimensão do <i>Psycap</i> .....	69
Tabela 8 - Alfa de Cronbach de Cada Dimensão do <i>Psycap</i> sem as Questões (20, 23 e 24).....	70
Tabela 9 – Análise de Validade da Escala .....	72
Tabela 10 – Análise de Validade da Escala excluindo os itens (20, 23 e 24) .....	72
Tabela 11 – Perfil dos docentes quanto à idade .....	73
Tabela 12 - Perfil dos docentes quanto ao tempo de serviço na IES .....	74
Tabela 13 - Perfil dos docentes quanto à escolaridade.....	74
Tabela 14 - Perfil dos docentes quanto ao tempo de docência.....	75
Tabela 15 – Dados sociodemográficos dos entrevistados .....	75
Tabela 16 – Média, Mediana e Desvio Padrão das dimensões do <i>Psycap</i> (N = 157) .....	76
Tabela 17 – Médias mais relevantes do questionário do <i>Psycap</i> .....	77
Tabela 18 - Análise descritiva das médias das avaliações dos construtos do <i>Psycap</i> (N=157) .....	80
Tabela 19 – Atributos que coordenador deve ter para promover o <i>Psycap</i> .....	88

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Origem do Psycap.....	36
Figura 2 – Resumo das Etapas de Pesquisa .....	55
Figura 3 – Síntese das etapas para a análise de conteúdo .....	67
Figura 4 – Principais achados das questões abertas da <i>survey</i> .....	89
Figura 5 – Ações da Liderança do coordenador que geram Autoeficácia .....	95
Figura 6 – Ações da liderança do coordenador que geram Esperança.....	100
Figura 7 – Ações da Liderança do coordenador que geram resiliência.....	104
Figura 8 – Ações da Liderança do coordenador que geram otimismo .....	109
Figura 9 – Recomendações de alternativas às IES.....	115
Figura 10 – Síntese Contribuição da Pesquisa .....	121

## LISTA DE SIGLAS

ACAFE	Associação catarinense das Fundações Educacionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COMUG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
COP	Comportamento Organizacional Positivo
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
MEC	Ministérios da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Programa de Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSYCAP	Capital Psicológico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TADV	Taxa de Atendimento a Demanda por Vagas
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizational</i>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1. OBJETIVOS</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2. OBJETIVO GERAL</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	<b>16</b>
<b>1.4. JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>16</b>
<b>1.5. ESTRUTURA DO TRABALHO</b> .....	<b>18</b>
<b>2. GESTÃO UNIVERSITÁRIA</b> .....	<b>20</b>
<b>2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA</b> .....	<b>20</b>
<b>2.2 OS DESAFIOS DO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A GESTÃO DE PESSOAS NAS IES</b> .....	<b>26</b>
<b>3. CAPITAL PSICOLÓGICO (PSYCAP)</b> .....	<b>34</b>
<b>3.1 PSYCAP: PRINCÍPIOS</b> .....	<b>34</b>
<b>3.2 PSYCAP – as QUATRO FORÇAS PSICOLÓGICAS</b> .....	<b>39</b>
3.2.1 Autoeficácia .....	39
3.2.2 Esperança .....	41
3.2.3 Otimismo .....	42
3.2.4 Resiliência .....	43
<b>3.3 LIDERANÇA E PROMOÇÃO DO PSYCAP</b> .....	<b>45</b>
<b>4. QUADRO REFERENCIAL</b> .....	<b>52</b>
<b>5. MÉTODO DE PESQUISA</b> .....	<b>54</b>
<b>5.1. ETAPAS DO ESTUDO</b> .....	<b>54</b>
<b>5.2. DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	<b>55</b>
<b>5.3. POPULAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>56</b>
<b>5.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>58</b>
5.4.1. Etapa Quantitativa .....	58
5.4.2. Etapa Qualitativa .....	61
5.4.3. Considerações Éticas .....	61
<b>5.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>62</b>
5.5.1. Técnica de Análise Quantitativa .....	63
5.5.2. Técnicas de Análise Qualitativa .....	64
<b>5.6. ANÁLISE DE VALIDADE DO INSTRUMENTO QUANTITATIVO</b> .....	<b>68</b>
<b>5.7. ANÁLISE DO PERFIL DOS RESPONDENTES</b> .....	<b>73</b>

5.7.1. Etapa Quantitativa.....	73
5.7.2. Etapa Qualitativa.....	75
<b>6. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>76</b>
<b>6.1. Resultados da Etapa Quantitativa.....</b>	<b>76</b>
6.1.1. Análise descritiva dos dados.....	76
6.1.2. Influência das variáveis sobre os fatores.....	77
6.1.3. Análise descritiva das médias das avaliações dos construtos do <i>Psycap</i> .....	80
<b>6.2. Resultados da Etapa Qualitativa.....</b>	<b>89</b>
6.2.1. Autoeficácia.....	90
6.2.2. Esperança.....	95
6.2.3. Resiliência.....	101
6.2.4. Otimismo.....	105
<b>7. ANÁLISE INTEGRADA DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS.....</b>	<b>110</b>
<b>7.1. Síntese dos Resultados QuantiTATIVOS E QualiTATIVOS.....</b>	<b>110</b>
<b>7.2. PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À PROMOÇÃO DO <i>PSYCAP</i>112</b>	
<b>7.3. SinalizaÇÃO DE Ações para As IES DesenvolverEM a Promoção <i>Psycap</i>115</b>	
7.3.1. Reavaliar o papel do coordenador de curso.....	115
7.3.2. Especificar com clareza os requisitos para ocupar o cargo.....	116
7.3.3. Capacitação do coordenador para ocupar o cargo de gestão.....	117
7.3.4. Mudanças na cultura organizacional das IES comunitárias.....	117
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO 1 – Pesquisa da literatura em banco de dados da CAPES realizada em 19 de abril de 2016.....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE A – Percepção dos docentes sobre o <i>PsyCap</i> dos Coordenadores de Curso.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE B – Protocolo de Incidentes Críticos:.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE D – Teste T Gênero e Dimensões do <i>Psycap</i>.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE E – ANOVA e Teste Tukey – Faixa Etária vs <i>Psycap</i>.....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE F – ANOVA, Teste Tukey e Teste Dunnett – Tempo de Atuação na IES vs <i>Psycap</i>.....</b>	<b>147</b>

<b>APÊNDICE G – ANOVA, Teste Tukey e Teste Dunnett – Qualidade da Relação com o Coordenador vs Psycap.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE H – ANOVA e Teste Tukey – Frequência das Reuniões vs <i>Psycap</i>154</b>	
<b>APÊNDICE I – Teste T Docente já ocupou o cargo de coordenador vs <i>Psycap</i>156</b>	

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade atual está norteada pela economia embasada no conhecimento, tecnologia e informação (GIBBONS et al., 1994), e pela noção estimulada e incentivada de competitividade (PORTER, 1989). Segundo Porter (1990), a competitividade das nações influencia não somente a qualidade de vida da população, mas também o desempenho das instituições.

Adiciona-se a esse contexto uma forte dinâmica social e influências globais que, concomitantemente, indicam oportunidades fundamentais de modificações, acesso a tecnologias e inovação. Esses encorajam pessoas a aumentar seu grau de escolaridade e instituições a contratar mão de obra de forma mais qualificada, na busca pelo diferencial competitivo e legitimidade de sua gestão. E, também, desafios e exigências singulares, devido a mudanças técnicas, econômicas, políticas e sociais, que exigem um planejamento que vai além do tradicional.

Por efeito deste cenário, é requerido das instituições que obtenham *performance* superior à dos concorrentes. Para tal, as organizações podem valorizar o seu capital humano, de maneira que ele agregue valor ao negócio e atinja os objetivos organizacionais. Para que esta força de trabalho demonstre aptidões para se responsabilizar por tarefas cada vez mais complexas, as empresas são compelidas a recrutar colaboradores que possuam capital psicológico elevado (LUTHANS et al., 2004), selecionando trabalhadores com alto grau de esperança, otimismo, resiliência e autoeficácia, que alcancem os objetivos. Conforme Stewart (1998) é através do conhecimento e experiência dos trabalhadores que o processo produtivo é aperfeiçoado, gerando eficiência e eficácia.

Em contrapartida, a organização deve oferecer um ambiente que favoreça a ética, o respeito e a confiança (RODRIGUEZ; COHEN, 1998). Assim, os trabalhadores tendem a sentir maior satisfação e comprometimento com o trabalho, gerando, com isto, melhores resultados para a empresa.

Similarmente a outros setores, para atender às questões acima apresentadas, Instituições de Ensino Superior (IES) precisam atualizar e desenvolver competências. Em particular, novos desafios e exigências são propostos às Instituições de Ensino Superior Comunitárias, que tem a missão de educar e formar os alunos para a vida e o mercado de trabalho, para estarem aptos a enfrentar os

desafios e superar os obstáculos (OLIVEIRA, 2004), dependendo de recursos obtidos por meio da venda de vagas e projetos de P&D e extensão.

Além disso, a educação torna-se relevante como ação alavancadora do desenvolvimento econômico da sociedade (CNS, 2012). Nesse sentido, Zabalza (2009) afirma que existe forte pressão para garantir e qualificar a educação. Entende-se que Instituições de Ensino Superior Comunitárias, citando Morosini (2005, p. 340): “são constituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade”. Como consequência, para trabalhar no setor educacional, de modo a satisfazer a essas requisições, torna-se relevante gerir competências e conhecimentos de modo a ajustar-se às demandas emergentes, externas e internas, do contexto de Ensino Superior e do mercado.

Em virtude da grande oferta de cursos e novas IES, conforme demonstra a Taxa de Atendimento a Demanda por Vagas (TADAV), a demanda no Rio Grande do Sul superou a média do país nas IES privadas, no período de 1991 a 2013, ou seja, 71,1% no Estado e 68,8% no Brasil. Já nas IES federais, essa taxa diminuiu significativamente no mesmo período, quando passou de 14,2% no ano de 1991 para 7% em 2013 (RIO GRANDE DO SUL, 2015). No mesmo documento justifica-se a queda, revelando o excesso de demanda (543,1%) em relação ao aumento da oferta (214,5%). Já no estado de Santa Catarina, na rede privada houve crescimento de 18,5% e na pública o aumento chegou a 262% em relação à média do Brasil (MEC/INEP/DEAES 2015).

Nas IES, o coordenador de curso é o agente a quem compete a coordenação dos esforços, orientando os trabalhos desenvolvidos pelo corpo docente para atingir os objetivos propostos (AZZI et al., 2006). Nesse sentido, é preciso criar um ambiente de responsabilidade entre os professores, priorizando a eficácia e a eficiência, objetivando a qualificação do ensino e o atendimento às exigências do Ministério da Educação e Cultura (MEC), além de estimular os alunos para que sejam partícipes do processo de ensino-aprendizagem (CUNHA, 2004).

Nesse contexto de gestão, insere-se a importância de desenvolver o corpo docente para que esteja apto a desempenhar adequadamente as atividades do ofício de educar. Para isso, é necessária a concretização de uma gestão comprometida com o processo transformacional e com a participação de todos, a fim

de manter a competitividade da IES no panorama atual, o que remete ao conceito de capacidades psicológicas individuais, entre outros conceitos relevantes ao tema.

Conforme Luthans et al. (2007), é através das capacidades psicológicas individuais que o desempenho laboral é melhorado e a organização se manterá competitiva no mercado. Ainda em relação à *performance*, “estudos e aplicações orientadas positivamente para a mensuração de pontos fortes e capacidades psicológicas dos recursos humanos, podem ser desenvolvidos e geridos de forma eficaz para a melhoria do desempenho” (LUTHANS, 2002a, p. 59).

Luthans et al. (2005) ainda definem Capital Psicológico ou *Psycap* “como principal fator psicológico da visão positiva em geral, vindo ao encontro aos estados em particular, que vão além do capital humano e social para ganha vantagem competitiva através de investimento/desenvolvimento de que você é” (p. 253). Um fator relevante do *Psycap*, ressaltam Luthans et al. (2008), é que ele se caracteriza por um estado, ou seja, é moderadamente estável, porém não é fixo como os traços de personalidade, podendo ser transformado pela experiência do indivíduo e desenvolvido em treinamentos.

O tema *Psycap* tem sido explorado em várias vertentes da área do comportamento organizacional que permitem sustentar a relação deste com a melhora do desempenho laboral (LUTHANS et al., 2008). Principalmente a produção científica internacional, evidenciada através das pesquisas empíricas de Sun, Zao, Yang e Fan (2011), que investigaram a relação do *Psycap* e dedicação ao trabalho com equipes de enfermagem da China. Também Avey, Avolio e Luthans (2011), corroboram, em seus achados de campo, que há relação entre o *Psycap* e o sentimento de pertencimento, assegura as relações de confiança e transparência entre os indivíduos (LUTHANS et al., 2007).

Adicionalmente, Luthans et al. (2006) revelam que um aumento de 2% no *Psycap*, pode produzir uma renda de mais de USD 10 milhões a cada ano em empresas americanas. Ainda em relação às contribuições do *Psycap* para o sucesso organizacional, Lopes e Cunha (2007) discorrem que o desenvolvimento e a promoção do capital psicológico do indivíduo resultam num crescimento pessoal. Reforçam, também, a importância de uma gestão de pessoas estratégica e que reconheça o valor do seu capital humano e identifique as pessoas como um diferencial competitivo de sucesso (LUTHANS et al, 2015).

No contexto educacional, Grillo (2001) disserta que as pessoas representam a essência e o maior patrimônio das IES. Justifica-se a importância do *Psycap* elevado em todos os níveis de colaboradores, mas fundamentalmente do corpo docente, na busca de vantagem competitiva. A gestão de pessoas nas IES foi uma das recomendações da Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO de 1998, em Paris, evidenciando a necessidade de uma política enérgica de desenvolvimento de pessoal, através da implementação de políticas e diretrizes norteadoras para os docentes e área técnica administrativa das IES (GRILLO, 2001).

Para operacionalização do desenvolvimento humano e promoção do *Psycap* entre os docentes, o coordenador de curso assume papel relevante no desempenho da IES, na qualidade de gestor, precisará aprofundar o conhecimento relativo à gestão estratégica para a concretização de um ensino de qualidade (GONDIM, 2010). O coordenador deverá, portanto, estabelecer os diferenciais competitivos através de articulações com os dirigentes, docentes, alunos e funcionários, norteando-se pela visão, missão e valores da instituição. O tema sobre as principais atribuições, responsabilidades e desafios dos coordenadores de curso foi objeto de estudo da pesquisadora Andréia da Silva (2015).

Além de todas as atribuições burocráticas do cargo de coordenador, ele deve atentar em promover e estimular o Capital Psicológico (ou *Psycap*) em sua equipe, visando uma gestão universitária eficiente e eficaz e um ensino de qualidade aos alunos (LUTHANS, 2002; ARGENTA, 2011; SANTOS; BRONEMAN, 2013).

E, para dar suporte à gestão de pessoas na construção de um ambiente propício para a promoção do *Psycap*, e fortalecer as relações de confiança, ética e transparência, a liderança autêntica alicerça a influência no desenvolvimento das dimensões do capital psicológico (PEUS; WESCHE; STREICHER; BRAUN; FREY, 2012), e vem sendo discutida como uma alternativa ao modelo tradicional.

Neste sentido, a gestão do *Psycap*, proporciona um incremento à competitividade e sustentabilidade organizacional, na medida em que as competências e habilidades serão canalizadas para gerar valor às organizações (LUTHANS et al. 2004).

No entanto, liderar e gerir pessoas contempla muito mais do que simplesmente adotar uma abordagem positiva. Sublinhar as forças das pessoas em detrimento das fraquezas além de introduzir os conceitos do *Psycap* pode contribuir

para uma gestão mais eficaz (LUTHANS, 2002). E fomentar esses construtos entre a equipe pode-se tornar um fator de estímulo à confiança interpessoal nas equipes.

Assim, este estudo baseia-se na percepção de que a promoção do *Psycap* pode contribuir nas ações do coordenador de curso, permitindo uma maior eficácia no seu papel como líder e aperfeiçoando a sua dinâmica pessoal, suas interações, enfim o comportamento para lidar com o grupo de trabalho o qual dirige. Além disso, considera que a maioria dos comportamentos é desenvolvida através da modelação (BRANDURA, 1977), considerado um dos principais mecanismos pelos quais os líderes influenciam e desenvolvem seus liderados (SHAMIR; EILAM, 2005).

No entanto, grande parte dos estudos de *Psycap* é realizada a partir da aplicação do PCQ (24), que se baseia na autopercepção do respondente (LUTHANS et al. 2006; AVEY; AVOLIO; LUTHANS, 2011; SUN; ZAO; YANG; FAN, 2011). Diferentemente dessa abordagem, a presente dissertação apresenta como principal contribuição investigação da percepção do liderado em relação ao *Psycap do líder*: a ótica do corpo docente sobre o *Psycap* do coordenador de curso.

Alicerçada nesses pontos, o presente trabalho procura responder o seguinte problema de pesquisa: Qual a percepção dos docentes quanto do *Psycap* do Coordenador do Curso, no desempenho do seu papel nas IES Comunitárias?

Para viabilizar a pesquisa relativa ao problema apresentado, o estudo aborda o contexto de coordenadores e professores de cursos de Administração em IES Comunitárias dos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

## 1.1. OBJETIVOS

O objetivo geral e objetivos específicos desta pesquisa estão apresentados a seguir.

### 1.2. OBJETIVO GERAL

Analisar o *Psycap* do Coordenador de curso de graduação em Administração nas IES Comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, na visão dos docentes.

### 1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para operacionalizar o objetivo geral, definiram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar a percepção dos docentes de ensino superior sobre qual a dimensão do *Psycap* que o coordenador melhor promove;
- b) identificar qual a dimensão do *Psycap* que o coordenador tem mais dificuldade de promover;
- c) investigar a qualidade da relação coordenador/docente quanto às capacidades do *Psycap* no exercício da liderança do coordenador;
- d) sinalizar, às IES Comunitárias, alternativas de desenvolvimento do *Psycap* entre o corpo docente.

### 1.4. JUSTIFICATIVA

A educação superior é compreendida, no cenário internacional, como um bem público (UNESCO, 2009). No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a educação como um direito a todos e dever do Estado e da família. Constata-se a relevância do papel do ensino superior para a transformação de uma nação, o qual é refletido na qualidade dos serviços oferecidos, evidenciando a relação entre o ensino e o desenvolvimento social, político e econômico. E, a cada década, desde a implementação de Políticas Públicas que corroboram com a expansão e reformulação da educação, o Brasil está evoluindo em direção à democratização do ensino superior. Em 2001, 3.036.113 de pessoas estavam matriculadas em uma IES, sendo que hoje a realidade é outra, houve um crescimento de mais de 200% (INEP/MEC BRASIL 2001).

Segundo o Censo da Educação, realizado no Brasil no ano de 2015, (BRASIL, 2015), quase 8 milhões de alunos estão matriculados nos 33 mil cursos oferecidos pelas 2.391 instituições de ensino superior (dividido em universidades, centro universitários e faculdades), sendo 12,5% públicas e 87,5% privadas. E, para atender essa demanda, 383.386 docentes tem a missão de contribuir para a formação desses jovens e adultos (INEP/MEC BRASIL 2015). Neste contexto, observa-se a competitividade do setor na disputa pelos alunos, bem como a importância de manter a qualidade do ensino e da gestão universitária.

Também, este estudo contribui com dados empíricos a respeito da percepção dos docentes em relação à promoção do *Psycap* pelo coordenador de curso. Pesquisa esta que está inserida na linha de investigação do Grupo de Pesquisa “Liderança e Gestão de Pessoas”, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), que se dedica a aprofundar assuntos relacionados a esta temática, fomentando a discussão e a construção de questionamentos, investigação científica e publicações acadêmicas, e tem contribuído com a inovação e o avanço da teoria no campo da liderança e gestão de pessoas.

Por ser um modelo recente, estudos sobre a temática, Capital Psicológico, contribuirão para o aprofundamento do conhecimento devido a sua relevância para as organizações, segundo as investigações empíricas de Luthans et al 2004; Youssef; Luthans, 2007; Avey et al., 2011 demonstram a relação entre o *Psycap* e a melhora no desempenho laboral.

Com o intuito de estruturar os resultados com o levantamento da literatura acerca do Capital Psicológico ou *Psycap*, e docentes, realizou-se uma busca na base de dados da CAPES para avaliar o quanto as variáveis, objeto de pesquisa, são estudadas.

Realizou-se um levantamento na base de dados da CAPES no período de 10 à 20 de abril, sobre o tema, *Psycap* no âmbito das IES e os resultados obtidos estão sintetizados na Tabela 1. A pesquisa completa nesta base de dados encontra-se no Anexo I.

**Tabela 1 – Quadro síntese da pesquisa literatura em banco de dados da CAPES**

Palavra(s) Chave(s)	Ocorrências	Data Pesquisa
Capital Psicológico + Docentes	3	18/04/16
<i>Psycap</i> + Docentes	1	20/04/16
<i>Psycap</i> + Gestão Universitária	0	20/04/16
<i>Psychology Capital</i> + <i>Teachers or Professors</i>	10	15/04/16

Fonte: Autora.

Do ponto de vista acadêmico, observam-se pesquisas a respeito da Educação Superior e o corpo docente. No entanto, em relação ao Capital Psicológico nas IES, os estudos no Brasil são ainda incipientes. Há espaço para aprofundamento da

compreensão da temática e um campo de estudo relevante, a partir dos resultados alcançados com o estudo anterior, que estudou a autopercepção do Coordenador de curso, como por exemplo, a necessidade de validação da escala PCQ (24) para o Brasil (SILVA, 2015). Esta pesquisa dá continuidade aos estudos sobre a promoção do *Psycap* nas IES e está alinhada à dissertação: O Coordenador de Curso Superior e a Autopercepção do *Psycap*, desenvolvida por Andreia Bonato da Silva em 2015 (SILVA, 2015), também egressa do MPGN. Contudo, a presente dissertação, aborda outro viés, a do docente, quanto à percepção de estímulo e aplicação do coordenador de curso no ambiente de trabalho.

O interesse por compreender o processo da construção do docente e de que maneira as características positivas são estimuladas pelos gestores (coordenadores de cursos), fizeram com que se decidisse pela temática como objeto de investigação, visto que a pesquisadora atua como educadora e há a intenção de ingressar no meio universitário.

Em termos profissionais, na visão da pesquisadora, o estudo contribuirá com propostas de ações para os Coordenadores de Curso que auxiliem no aprimoramento da gestão do capital humano e fomentar o *Psycap* entre o corpo docente. Os casos selecionados foram as IES Comunitárias do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Por último, a pesquisa colaborará para o avanço do conhecimento neste tema, ao apresentar dados empíricos que possam validar ou contribuir para a construção teórica a respeito da promoção do *Psycap* pelos coordenadores de cursos das IES.

## 1.5. ESTRUTURA DO TRABALHO

A fim de responder à Questão de Pesquisa, este estudo está sistematizado em Oito Capítulos: o primeiro aborda de forma introdutória o tema da dissertação, definição do problema, objetivos e justificativa para o estudo; os capítulos 2 e 3 compõem o arcabouço teórico conexo à situação problema e aos objetivos propostos, com os principais conceitos bibliográficos acerca do tema que servirá de embasamento para a análise dos dados empíricos; o Capítulo 4 sintetiza o referencial teórico e suas conexões com os objetivos do estudo; o Capítulo 5 expõe a metodologia de pesquisa selecionada, detalhando o modelo teórico empregado, a população e amostra utilizadas, o instrumento de coleta de dados e as etapas da

pesquisa; no Capítulo 6, são apresentadas as análises dos resultados da pesquisa quantitativa e qualitativa; a integração da análise dos dados está no Capítulo 7 e, no oitavo e último capítulo são expostas as considerações finais do estudo, uma síntese dos principais resultados, limitações do estudo e sugestões para futuros trabalhos. Além dos capítulos supracitados, ainda contém, o trabalho, uma seção com referências bibliográficas, Anexo e o Apêndice refere-se ao instrumento de pesquisa utilizado (PCQ 24), o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), as perguntas da Entrevista de Incidentes Críticos e as Tabelas contendo os Testes Estatísticos.

## 2. GESTÃO UNIVERSITÁRIA

O presente Capítulo aborda o tema gestão universitária: números e dados sobre a quantidade de IES existente e alunos matriculados, ou seja, um panorama da Educação Superior no Brasil, assim como a perspectiva histórica do ensino superior no país com seus problemas e contexto sócio-político-econômico.

Também, abordará o papel do docente de curso superior e seus desafios na nova perspectiva da educação no século XXI, objetivando apresentar ao leitor a realidade educacional, focando nas IES e na gestão.

### 2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Conforme Felden (2013), alguns fatos históricos são relevantes ao estudar a Educação Superior no Brasil, para compreender as correlações entre as conjunturas e estabelecer nexos com as questões políticas e sociais do país, tais como o surgimento de novos postos de trabalho, perda de outros, novos grupos organizados e arrefecimento de outros, novas tendências políticas e grande diversificação institucional (CURY, 2011). Essa mudança no cenário da educação superior ocorreu na última década do século XX, e foi um marco histórico para a educação no Brasil, devido a pressões externas como a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, em Paris, no ano de 1998, que preconizou a globalização e expansão das IES (SILVA, 2015).

A referida conferência teve por objetivo estudar os desafios da Educação Superior e analisar o papel desta como colaboradora na construção de uma sociedade melhor (DIAS, 2010). E, a partir desse evento, foi elaborado um documento denominado “Declaração mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (1998), no qual a educação superior é compreendida como lócus de formação de indivíduos críticos, qualificados e cultos, contribuindo para o desenvolvimento sustentável de um país. (...) a educação superior e a pesquisa atuam como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidade e nações (1998, p. 20)”. Configurando as IES como instituições de educação permanente e que têm a missão de realização de pesquisas e a qualificação para o mundo do trabalho (UNESCO, 1998).

No âmbito nacional, o presente documento subsidiou a elaboração de um Plano de Ação que propôs cinco eixos de atuação para as IES, conforme o Portal do MEC, 2008.

- I. Expansão de cursos de graduação e pós-graduação, com qualidade e inclusão social;
- II. Promoção de políticas de acreditação, avaliação e garantia de qualidade;
- III. Fomento da inovação e pesquisa em todos os níveis;
- IV. Construção de uma agenda de Ciência, Tecnologia e Inovação;
- V. Fomento de integração solidária e internacionalização da IES;

Felden (2013) reforça que, concomitante a esse panorama, vem a globalização, para provocar impactos na universidade, que em toda a sua história buscou ser uma instituição global. E que essa expansão se deu no setor privado, despertando o interesse de investidores pela possibilidade de obter-se lucro com a educação, explorando nichos de mercado e demandas sobrepajadas da população. Porém, a qualidade do ensino não foi priorizada (CUNHA, 2006a).

Esses acontecimentos mundiais refletiram no Brasil, e foram concretizados por meio do registro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei número 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Nela, o Estado assume o papel de gestão e fiscalização das políticas educacionais, reestruturando, reorganizando e implementando reformas na gestão educacional.

No artigo 20 da LDB está enunciada que a natureza das instituições privadas de educação superior pode constituir-se como particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Que é muito bem definida por Morosini (2005, p. 340):

As instituições privadas com fins lucrativos ou particulares em sentido *stricto* – são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e que não apresentam características das demais privadas. As instituições privadas sem fins lucrativos podem ser: Comunitárias – constituídas por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade; Confessionais – constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem à orientação confessional e ideológica específica; Filantrópicas – são as instituições de educação

ou de assistência social que prestam serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração (MOROSINI, 2005).

Ainda, a LDB contempla um capítulo inteiro para a Educação Superior (Capítulo IV), contendo 15 artigos – do 43 ao 57 (CURY 1997, p. 12). No artigo 43 da referida lei, especifica a finalidade da Educação Superior:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição. (BRASIL, 1996).

A LDB também estabelece que a formação do docente de educação superior requer nível de pós-graduação *stricto sensu*: mestrado ou doutorado. Menciona, também, que a qualificação destes deve ser permanente.

Dando continuidade ao projeto do governo anterior, ao tomar posse como presidente em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva, iniciou uma reestruturação no ensino e um forte investimento em políticas de desenvolvimento, um plano de ação para a reforma, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais (IFES) (BRASIL, 2003).

Com o desígnio de ampliar e reestruturar o ensino superior aprova a Lei nº 10.861/04, que regulamenta o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

– SINAES, com o propósito de avaliar as instituições, os cursos e os alunos (BRASIL, 2004).

Com o intuito de ofertar mais vagas, elaborou o projeto de lei “Universidade para Todos” (PROUNI) e buscou novas formas de financiamento das IES federais por meio de loteria e impostos. Estas ações representaram um grande avanço para o desenvolvimento do país (FELDEN, 2013).

Seguindo o panorama da educação superior no Brasil, é preciso mencionar o governo de Dilma Vana Rousseff, que tomou posse em 2011 com a promessa de dar continuidade à expansão da educação no país e aos programas iniciados por Luiz Inácio Lula da Silva e ampliando o (PROUNI), o Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e o Programa Ciências sem Fronteiras, conforme discurso da Presidente em Cerimônia de Entrega do XXVI Prêmio Jovem Cientista 2012 (BRASIL, 2012).

**Tabela 2 – Panorama Geral da Educação Superior de 1997 a 2014**

ANO	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR								
	SANTA CATARINA			RIO GRANDE DO SUL			BRASIL		
	TOTAL	PÚBL	PRIV	TOTAL	PÚBL	PRIV	TOTAL	PÚBL	PRIV
1997	22	11	11	41	7	34	900	211	689
1998	26	11	15	44	7	37	973	209	764
1999	32	5	27	44	7	37	1.097	192	905
2000	41	4	37	48	7	41	1.180	176	1.004
2001	52	4	48	51	7	44	1.391	183	1.208
2002	66	6	60	60	7	53	1.637	195	1.442
2003	81	6	75	74	8	66	1.859	207	1.652
2004	94	6	88	83	9	74	2.013	224	1.789
2005	99	7	92	99	10	89	2.165	231	1.934
2006	105	8	97	102	10	92	2.270	248	2.022
2007	92	7	85	100	11	89	2.281	249	2.032
2008	93	7	86	99	10	89	2.252	236	2.016
2009	96	10	86	107	10	97	2.314	245	2.069
2010	95	10	85	111	11	100	2.378	278	2.100
2011	93	11	82	112	11	101	2.365	284	2.081
2012	99	18	81	116	11	105	2.416	304	2.112
2013	98	17	81	120	11	109	2.391	301	2.090
2014	-						2.368	298	2.070

Fonte: Autora com base nos dados INEP/MEC

É notório que a educação no Brasil se expandiu e diversificou, na última década, apresentando um rápido processo de expansão quantitativa de instituições e do aumento da oferta de cursos, demandando um aumento do corpo docente e alunos. A Tabela 2 demonstra essas informações, a partir do Censo de Educação Superior de 1997 a 2014.

Verifica-se que houve um aumento significativo de IES em 2013 se comparado com as 900 unidades do ano de 1997, no início das políticas públicas de incentivo à democratização do ensino superior. Isso significa um incremento de 165,67%, sendo que o salto nas IES privadas foi ainda maior, de 689 instituições, em 1997, para 2070 em 2014, ou seja, 300%. Nas IES públicas, foi menor o crescimento, de 41,23%, passando de 211 em 1997, para 298 em 2014, dentre federais, estaduais e municipais. Mesmo em meio à instabilidade global e com um crescimento nulo do Produto Interno Bruto (PIB), o número de IES esteve em constante crescimento quantitativo. Porém, houve um decréscimo no ano de 2014, provável reflexo da realidade econômica do país.

Já no Estado de Santa Catarina a expansão do Ensino Superior foi marcada pela unificação das Fundações Educacionais em Universidades Regionais Comunitárias na década de 90 (PEGORARO, 2006). Como consequência desse fenômeno, entre os anos de 1997 e 2004 percebe-se um salto de 327% no número de IES no estado de Santa Catarina, sendo maior que o crescimento das IES no Brasil no mesmo período, que foi de 123% (INEP/MEC, BRASIL, 2015). Em números absolutos passou de 22 IES em 1997 para 98 no ano de 2004. Nos últimos anos o crescimento foi menor, de 2004 em comparação com 2013, foram apenas 4 novas IES, ou seja 4,25%, diferentemente do Estado do Rio Grande do Sul que teve um aumento do número de IES ao final da década de 90, passando de 41 em 1997 para 51 no ano 2001. E após este período, surgiu uma tendência de um crescimento significativo no número de IES gaúchas. Tanto no Rio Grande do Sul quanto em Santa Catarina este salto quantitativo se deu nas IES privadas que eram 11 em 1997 e atualmente são 81 em 2013, significando um aumento de quase 640% no estado catarinense. E no estado gaúcho, eram 34 IES privadas no ano de 1997 e cresceu 220% passando a 109 IES no ano de 2013. Em relação as IES públicas haviam 11 em 1997 e no ano de 2013 passou para 17 IES, expansão de 55%, enquanto que no Rio Grande do Sul, havia 7 em 1997 passando para 11 em 2013, ou seja 57% de crescimento. (INEP/MEC, BRASIL, 2015). Ainda, o setor da

educação de nível superior empregou, em 2013, 384 mil docentes, que são responsáveis pela formação de 995 mil estudantes, tanto na modalidade de ensino à distância (EaD) quanto presencial (BRASIL, 2015).

Essa questão foi um feito relevante do governo, porém Cunha (2004) alerta que há questões a resolver a respeito da formação do docente diante de tantas mudanças robustas. Argumenta também que faltam mecanismos de preparação permanente, alertando que esse aumento de instituições e de cursos de graduação foi um processo complexo e que demandou um preparo da comunidade universitária.

Seguindo nesta linha, Rodrigues (2011) aponta que essa expansão desenfreada desqualifica e torna medíocre a educação superior. Pode-se sublinhar essa afirmação com os resultados da pesquisa (CNI-IBOPE, 2013), que revela que “a aprovação das políticas e ações na área da educação é de 47% (tecnicamente igual ao de desaprovação 50%), porém a desaprovação majora, conforme aumenta o grau de instrução do entrevistado, sendo 65% entre os com superior completo.”

A qualificação permanente dos professores é um indicador para elevar a qualidade do ensino superior.

A qualidade do ensino superior está relacionada à capacidade do professor socializar o conhecimento que ele próprio construiu por meio de suas atividades de pesquisa e de orientar seus alunos a dar tratamento teórico, pesquisar e apresentar soluções práticas a problemas concretos da sociedade. (VOLPATO, RIBEIRO, 2012, p. 191).

Diante desta realidade, pode se afirmar que ampliar as vagas no ensino superior é sumamente importante para a democratização da educação, porém todo o sistema educacional precisa ser reestruturado para dar suporte a um ensino de qualidade e de fato contribuir com o desenvolvimento econômico do país. Do mesmo modo, é condição *sine qua non* a formação e preparação contínua dos professores, incentivos à pesquisa, políticas pedagógicas eficientes e uma atualização na legislação educacional para alinhá-la ao contexto mundial.

É nesse cenário que está inserido o docente de educação superior, para dar conta de todas as responsabilidades e manter um padrão de ensino satisfatório, a cada dia precisa vencer muitos desafios.

## 2.2 OS DESAFIOS DO DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E A GESTÃO DE PESSOAS NAS IES

A partir da afirmação de Zabalza (2007), percebe-se o relevante papel do docente de ensino superior para o desenvolvimento do país, através da construção do conhecimento.

Talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária são os professores. Senda as universidades “instituições formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exerce. (ZABALZA, 2007, p. 105).

Para Silva (2015), no exercício de uma profissão as experiências que vivemos são delimitadoras de produção/criação e invenção/ inovação. Além disso, as políticas públicas e as mudanças paradigmáticas da sociedade impactam no ofício de docência, pois na medida em que a sociedade evolui, a universidade deve se adaptar à nova realidade.

Ocorreram mudanças profundas decorrentes de pressões advindas da globalização, principalmente no que tange à quantidade de informações e conhecimentos disponíveis e o caráter permanente e rápido das transformações, que exigem a reformulação de seus princípios e métodos da IES, para alinhá-los às circunstâncias locais, nacionais e internacionais. E todos estes fatos influenciam na maneira de ser, pensar, agir e ensinar dos professores de ensino superior, que exige a preparação de profissionais competentes, para encontrar o seu lugar em um mercado competitivo (FELDEN 2013).

Em virtude desse panorama de profundas transformações da contemporaneidade, é possível compreender o quão complexo é a tarefa do docente e seus desafios (CUNHA, 2006). Uma nova realidade no que se refere à construção e socialização do conhecimento, à formação dos profissionais, além de demandar novas exigências do século XX, pois com a revolução tecnológica da comunicação e da informação, transformou o cotidiano da pesquisa e do conhecimento e ressignificou a aprendizagem (MASETTO, 2012).

Para dar conta do ofício, são demandadas dos docentes muitas habilidades e competências que perpassam os conhecimentos técnicos e o domínio de mercado,

tais como a capacidade de: trabalhar em equipe, de comunicação, flexibilidade, proatividade, inovação e abertura a mudanças (MASETTO, 2012).

As principais dimensões pedagógicas dos saberes dos professores universitários são elencadas por Cunha (2006):

- I) os saberes relacionados com o ambiente no qual se realiza a prática pedagógica, que demanda o entendimento do papel da universidade na sociedade e o conhecimento das políticas que norteiam essas instituições;
- II) os saberes referente ao relacionamento interpessoal e coletivo do trabalho e dos processos de formação, com foco na construção de uma cultura colaborativa, que valoriza o trabalho em equipe;
- III) os saberes relacionados com o ambiente de aprendizagem, que engloba o conhecimento capaz de motivar o aluno para a construção do conhecimento, beneficiando a aprendizagem e a prática social;
- IV) os saberes ligados ao contexto sociocultural dos alunos, ou seja, compreender as condições sociais e culturais dos discentes, com o objetivo de desenvolver a cidadania nos acadêmicos;
- V) os saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino, que se traduzem na capacidade de propor objetivos de aprendizagem, delinear a metodologia e desenvolver uma prática pedagógica. Dominar o assunto e conectá-lo com outros campos de conhecimento;
- VI) os saberes relacionados a condução da aula, definindo estratégias e métodos de ensino e o desígnio dos recursos adequados que gerem a aprendizagem expressiva, embasadas nas dimensões culturais, afetivas e cognitivas dos alunos;
- VII) os saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem que exige conhecimento técnico e ponderação sobre a trajetória do aluno na construção do conhecimento. Sempre deve estar alinhado aos objetivos propostos pela IES.

E, sob a lente de Zabalza (2007), o papel do docente é dividido em três dimensões:

- I) dimensão profissional (embasam a profissão): contemplando a formação necessária, expectativas com trabalho docente, questões norteadoras para construção da identidade profissional, quais os dilemas e questionamentos, entre outros;

- II) dimensão pessoal (aspectos relevantes no exercício da docência): ciclo de vida, situações e problemas de ordem pessoal (sexo, idade, condição social, estresse e desmotivação) e momento de carreira;
- III) dimensão administrativa (relacionada ao mundo do trabalho): carga horária, turno, responsabilidades da função, incentivos e benefícios.

Esses elementos interferem na prática do docente, pois se referem às experiências e a maneira que ele arquiteta e constrói o conhecimento.

O autor, ainda discorrendo sobre a função docente, referencia que nos últimos anos houve uma mudança importante no papel das IES: o processo de formação acadêmico do aluno inicia-se antes dele ingressar na educação superior e não termina com a colação de grau (ZABALZA, 2007). A consequência desse fenômeno, para atender a essa demanda, foi a maior exigência de um ensino qualificado e robusto. Também esse fato abarcou o corpo docente, que precisou rever seus enfoques e estratégias de atuação. Zabalza (2007) cita algumas mudanças na atuação do docente foram:

- I) alargamento das funções tradicionais, que se resumia a explicar os conteúdos científicos, agregando atividades de assessoramento e apoio aos estudantes, o papel de coordenação, desenvolvimento e supervisão de ensino em diferentes ambientes, preparação de material didático para o Ensino a Distância (EaD);
- II) maior planejamento na elaboração das propostas docentes, pois o ofício tornou-se complexo com o aumento da quantidade de alunos, a heterogeneidade deles, teoria alinhada a prática profissional, novos métodos de ensino exigido pelas novas tecnologias.

Percebe-se o relevante papel das IES e docentes na formação desses estudantes, principalmente em reforçar os valores culturais e sociais e, na construção do conhecimento. A esse respeito, Zabalza (2007) reforça que a principal missão das IES deve ser com a formação do aluno, no papel de facilitador da aprendizagem. E, para isso, o docente precisa estar muito bem preparado, tornando-se o protagonista da construção do conhecimento.

Ainda em relação à mudança de panorama ao qual a educação está inserida, Masetto (1998 p. 24) diz:

[...] estou apelando para a necessidade de estarmos atentos para o que se passa hoje nas profissões, para suas mudanças, para velocidade dessas transformações, para novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego das massas não qualificadas (MASETTO, 1998).

Isso indica a necessidade do docente estar atento às mudanças do contexto educacional, principalmente no âmbito sociopolítico. Uma das exigências legais para o exercício do magistrado está expressa no artigo 66 da LDB: para o exercício da docência de ensino superior é prioritária a formação em nível de pós-graduação, programas de mestrado e doutorado. Esse é um requisito das últimas décadas, em busca da formação qualificada do corpo docente.

Para responder a tantas demandas, um dos grandes desafios dos docentes está na construção do conhecimento, e precisa estar apoiado pela IES para elevar a qualidade no ensino e contribuir no processo de aprendizagem do aluno.

Ainda em relação das funções desempenhadas pelos professores, Zabalza (2007) e Leda (2006) listam três papéis aos professores universitários: o ensino (docência), a pesquisa e a administração em diversos setores das IES. E acrescenta também, a função de orientação acadêmica: monografias, teses e dissertações. Zabalza (2007, p. 109) aprofunda esses papéis:

Atualmente, novas funções agregam-se a estas, as quais ampliam e tornam cada vez mais complexo seu exercício profissional: o que alguns chamam de *business* (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.) e as *relações institucionais* (que são entendidas de diferentes maneiras: de representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional (ZABALZA, 2007).

Para dar conta dessas atribuições, uma série de competências que um docente precisa desenvolver, conforme Zabalza (2007): identificar os conhecimentos já adquiridos do aluno e o que ele precisa aprender; uma comunicação boa e clara; ajustar-se de acordo com o público (jovem ou adulto), motivar os alunos e demonstrar o amor pelo conhecimento e metodologia.

Faz parte da missão de ensinar, o estímulo das aptidões para os seres humanos sentirem-se capazes e autoconfiantes na busca de apropriarem-se do instrumental científico, técnico, tecnológico, político, social e econômico de desenvolvimento cultural, para através da reflexão, do conhecimento, da análise, compreensão e contextualização ampliem habilidades e atitudes, aptidão de pensar e solucionar problemas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012).

Frente a todos esses desafios do papel de docente no meio acadêmico, a figura do coordenador de curso é peça chave nas IES, em busca da gestão de qualidade, principalmente no contexto atual, caracterizado pela alta competitividade. E deve ser um agente mediador de mudanças no curso e no comportamento dos docentes e funcionários (SILVA, 2010), a fim de construir uma equipe coesa, engajada, focada nos objetivos organizacionais.

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. (KANAN; ZANELLI, 2011).

Ainda, Capanema (2004) corrobora com esta interpretação, porém alerta que os fatores de sucesso da gestão, tem o coordenador como peça relevante, que atua nas demandas estabelecidas pela direção das IES, mas que os bons resultados não dependem somente dele. Ele pode agregar valor competitivo à instituição e engajar a equipe e coordená-la para atingir as metas. Logo, as IES precisam de coordenadores comprometidos, motivados e que buscam um aperfeiçoamento contínuo e consciente das tendências deste segmento. Ferreira (2009) sublinha que a médio e longo prazo, somente aqueles altamente capacitados permanecem em seus postos de trabalho, principalmente diante da realidade das transformações e competitividade do mercado.

Diante do exposto, verifica-se uma grande mudança na atuação do coordenador, passando de uma visão operacional, onde somente atuava na área acadêmica responsável por questões de ordem pedagógica e legislativa, incorporando, atualmente, funções de gestão, ou seja, estratégicas. Incorpora, assim, todas as funções administrativas do curso que coordena, responsabilidades que englobam desde gestão de pessoas, de relacionamento e de resultados financeiros e econômicos (FERREIRA, 2009). Deixa de ser um gerente operacional e assume a função de gestor de oportunidades internas e externas, valorizando a

integração dos docentes, discentes e colaboradores de seu curso (FERREIRA, 2009). É, o coordenador, o elo de ligação entre a diretoria (estratégia) e a operacionalização do serviço (docentes), sendo necessárias competências de liderança com habilidade de promover a mudança, na busca da qualidade educacional, estimulando a crítica e a criatividade de todos envolvidos no processo (CRES, 2011).

Anastasiou (2009, p. 223) conceitua a coordenação “[...] o ato de conjugar, concatenar um conjunto de elementos ou atividades, ou a gestão de determinado projeto ou setor, sendo responsável pelo andamento, pelo processo (setor, equipe, projeto, etc.)”.

Nesse sentido, Silva (2007), refere-se às atribuições do coordenador de curso, agrupando-as em três áreas de atuação: a gestão acadêmica/didático-pedagógica, a gerência do curso/infraestrutura e a gestão política e institucional do curso. Sobretudo, deve haver uma sintonia entre a missão organizacional e o planejamento institucional, e que deve promover o caráter transformador de sua ação, pois os estabelecimentos de ensino estão em constante mudança (ARGENTA, 2012).

Partes das características norteadoras de um coordenador de curso são congruentes com as de um gestor capaz de incentivar e favorecer a implementação de mudanças, com o objetivo de elevar o grau de aprendizado, fomentando a crítica e a criatividade de todos os envolvidos no processo educacional (SILVA, 2015).

Ao encontro dessa afirmação, Franco (2002) afirma que o coordenador de curso deve motivar docentes e professores, além de ser reconhecido por sua proatividade e capacidade de articulação. Também, para o autor, deve ser referência em relação ao otimismo e à positividade, que vão levar a harmonia acadêmica (FRANCO, 2002).

Uma questão relevante ao desempenho da atribuição de coordenador demanda uma maior profissionalização e conhecimento de gestão de pessoas, porque é preciso desenvolver sua administração num cenário de desafios e mudanças constantes, que geram competitividade, onde as IES passaram buscar pessoas inovadoras e profissionais para atingir a sustentabilidade da instituição num segmento dinâmico e competitivo (FARINELLI; MELO, 2009). Os autores apontam que devido a este cenário atual da educação superior, o coordenador de curso precisa ter desenvoltura política, competências e habilidades que vão além do

conhecimento técnico, com aptidões que possa instrumentalizá-lo para o exercício de gestão para solucionar problemas e atender às expectativas de todos envolvidos no processo.

Collete (2008) pondera que, para atender a estas responsabilidades, é necessário um conhecimento de marketing, gestão de pessoas e do negócio, priorizando o desenvolvimento, manutenção e gestão efetiva de recursos, além de uma visão estratégica com foco na visão e missão da IES. Para isso, Bilessimo (2007) aponta que o perfil do coordenador de curso deve contemplar a liderança e possuir características tais como: boa comunicação, empatia, dinamismo, transparência, espírito empreendedor, relacionamento interpessoal e relacionamento com a comunidade e o mercado. Ao encontro dessa afirmação, Mello (2008) acrescenta a visão de futuro, a criatividade, a ética e o conhecimento das legislações vigentes do setor da educação superior.

Todos estes aspectos citados são elementos que podem contribuir para a atuação do coordenador de curso tenha efetividade. Somando-se a essas questões, está a gestão de pessoas das IES, um fator vital que contribui para o incremento da competitividade nas organizações. Segundo Gil (2001), “a gestão de pessoas detém muitos dos elementos requeridos para que a organização seja competitiva, já que permite controlar custos, melhorar os níveis de qualidade e criar distintas capacidades” (p. 39). Assim, as pessoas sentem-se mais eficientes no momento que compreendem a importância do seu trabalho para a concretização dos objetivos organizacionais (FISHER, 1998).

Verifica-se que o capital humano é um recurso estratégico para criar um ambiente propício para que docentes e demais colaboradores atuem de maneira eficaz e sinérgica, num clima colaborativo, através de ações norteadoras para as metas organizacionais (GRILLO, 2001). Para atingir os resultados esperados para a IES, Zarifian (2001), assinala a necessidade de avaliar as competências de cada trabalhador, suas características, postura e comprometimento com a organização, criando políticas para valorizá-los e melhorar a satisfação destes com o trabalho. Uma vez que as pessoas são fundamentais na construção das competências organizacionais e obtenção de resultados, pois produzem conhecimento e inovação (BOHLANDER; SNELL, 2009).

Lacombe (2006) complementa que é na essência das políticas e práticas de gestão de pessoas que o comportamento se torna a mola propulsora entre a

estratégia e sua efetiva implementação. E uma IES depende de uma gestão eficiente de todos os seus recursos para que gerem valor para alunos, docentes, funcionários e comunidade, e está “fundamentada no gerenciamento equilibrado dos ativos intangíveis” (SILVA, 2009, p. 16). O gestor acadêmico, no papel de líder, deve ser capaz de guiar os seus liderados, estimular a criatividade, suscitando confiança (SOUSA, 2011). A visão de Colombo (2011) destaca que a responsabilidade de desenvolver os trabalhadores não é somente da área de Recursos Humanos, mas o gestor deve incentivar a sua equipe a se desenvolver para atingir um bom desempenho.

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).

Para Freitas (2010), as IES procuram atender às exigências do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) apresentado ao MEC, que institui as diretrizes relacionadas à filosofia de trabalho das IES, no que tange a visão, missão, plano político pedagógico, estrutura organizacional e atividades acadêmicas que desenvolvem e/ou pretendem desenvolver, mas pouco evoluiu na gestão de pessoas para os trabalhadores do setor e corpo docente. O PDI exigido pelo MEC contempla apenas ações que possibilitem a capacitação docente. Cabe a cada IES inovar no seu modelo de gestão e se apropriar destes conceitos a fim de obter ganhos na competitividade do setor e um ambiente mais positivo e produtivo.

O intuito deste capítulo foi, após contextualizar o momento do ensino superior, trazer à luz conceitos sobre os desafios dos docentes e coordenadores de curso inseridos nesse panorama, bem como ressaltar a importância do capital humano e de uma gestão de pessoas eficaz e eficiente para atingir a vantagem competitiva. Fecha-se, portanto, o capítulo sobre gestão universitária e inicia-se um capítulo referente aos conceitos do *Psycap*.

### 3. CAPITAL PSICOLÓGICO (*PSYCAP*)

Este capítulo explana a temática Capital Psicológico, ou *Psycap* e suas quatro premissas (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência), teoria pesquisada por Luthans e demais colaboradores desde o início dos anos 2000, objetivando ampliar o conhecimento dessa abordagem da psicologia positiva que ainda é pouco explorada no Brasil, principalmente no contexto de Instituições de Ensino Superior. Estes autores são fundamentais para a compreensão da temática, visto que o principal objetivo da pesquisa é analisar a percepção dos professores do ensino superior quanto à promoção do *Psycap*, pelos coordenadores de curso, nos IES do Rio Grande do Sul.

#### 3.1 *PSYCAP*: PRINCÍPIOS

Centrada na tendência no estudo das organizações, o comportamento organizacional positivo (COP), que faz referência ao “estudo e a aplicação das capacidades e forças psicológicas positivamente orientadas, que podem ser medidas, desenvolvidas e eficazmente geridas para incrementar o desempenho no trabalho” (LUTHANS, 2002, p. 59), foi conduzido a evidenciar “o valor acrescentado do positivo sobre a para além do negativo” (BAKKER; SCHAUFELI, 2008, p. 147), para elaborar uma teoria pujante que apresente muitas contribuições às organizações.

Por muitos anos, a ciência da psicologia teve como foco central o estudo de psicopatologias. No contexto do trabalho, também os estudos de psicologia e comportamento organizacional tenderam a se concentrar nas dificuldades e nos *déficits* humanos, nas fraquezas, nos aspectos negativos, que impediam ou limitavam maior produtividade e desenvolvimento. Tem-se notícia que o termo Psicologia Positiva foi verbalizado pela primeira vez por Abraham Maslow em 1954 no seu livro intitulado “Psicologia da Ciência Obteve Mais Sucesso no Lado Negativo do que no Positivo”.

Até a II Guerra Mundial, a psicologia tinha o propósito da busca da cura de patologias, essência da psicologia tradicional, com foco nos estudos de fenômeno do adoecimento. Porém em 1998, um grupo de psicólogos liderados por Martin Seligman intensificou as pesquisas no campo da Psicologia Positiva e quebrou o

paradigma da psicologia focada na doença, e redirecionaram a abordagem para o que está bem nas pessoas tornando-as mais produtivas (LUTHANS, 2004) através dos estudos das potencialidades presentes nos indivíduos (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). É nesse contexto que emergem os conceitos de Psicologia Positiva como tentativa de ampliar as forças humanas, para a partir daí, dar recursos para corrigir as fraquezas. Esta abordagem traz, portanto, a tona uma parte da missão da Psicologia; ajudar as pessoas saudáveis, tornando-as mais felizes e produtivas (LUTHANS; YOUSSEF e AVOLIO, 2007).

Seligman inicia este movimento denominado Psicologia Positiva, o qual se foca nas qualidades das pessoas e também na promoção do seu funcionamento positivo (SELIGMAN, 1998). Iniciando uma nova abordagem do ser humano, valorizando as potencialidades, desenvolvendo-se estudos sobre as condições e processos que contribuem para a prosperidade dos indivíduos e comunidade indivíduo (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Outra contribuição fundamenta da Psicologia Positiva relaciona-se com a possibilidade de abordar as questões envolvidas no desenvolvimento das pessoas, reconhecendo que elas e as experiências estão inseridas em contextos sociais e culturais. Daí dedicar-se também ao estudo do funcionamento de grupos e instituições por perceber que esses ambientes são significativos na vida das pessoas (WRIGHT; LOPEZ, 2002).

No entanto, é nas investigações de Luthans (2002) que o valor da Psicologia Positiva nas organizações é ratificado. Para evidenciar o conceito do *Psycap* e sustentar que são as pessoas que criam valor nas organizações, Luthans e seus colaboradores (2004; 2007) recorreram à teoria da empresa baseada em recursos e aos fatores VRIN (acrônimo para valiosos, raros, inimitáveis e não substituídos facilmente), pressupostos preconizam que cada organização detém um conjunto de recursos e capacidades únicas e específicas (BARNEY, 1991) que diferencia o desempenho organizacional.

Contudo, é na pesquisa de Fred Luthans (2002) que são aprofundados os estudos de Seligman e os conceitos da Psicologia Positiva nas Organizações são evidenciados. Formulando critérios técnicos que contemplam as bases fundamentais dos pressupostos desta teoria. Estes critérios são: ser uma capacidade positiva única, ser mensurável, ser passível de desenvolvimento e gerando impacto no desempenho organizacional. Nesta pesquisa é destacada a necessidade de uma

adaptação no comportamento organizacional, propondo o Comportamento Organizacional Positivo (COP) que foi definido como “o estudo e a aplicação das capacidades e forças psicológicas positivamente orientadas, que podem ser medidas, desenvolvidas e eficazmente geridas para incrementar o desempenho no trabalho” (LUTHANS, 2002a, p. 59). Segundo esta proposta, quando o indivíduo é contratado pela organização, já possui um capital psicológico acumulado ao longo de sua trajetória de vida. E, enquanto funcionário, continua desenvolvendo estas capacidades psicológicas, adaptada ao ambiente social e organizacional, o que a caracteriza como cumulativa e interconectada (LUTHANS et al., 2004).

Para Luthans et al. (2007), o COP centraliza o enfoque na análise do desenvolvimento da capacidade psicológica do indivíduo e nas suas diversas forças e para a melhoria do desempenho. Essa capacidade psicológica foi apresentada como capital psicológico (*psycap*) (HODGES, 2010; LUTHANS; YOUSSEF, 2004). No sentido de facilitar a compreensão dos primórdios da teoria do capital psicológico, a Figura 1 sintetiza e organiza a cronologia da temática.

**Figura 1 – Origem do Psycap**



Fonte: Autora.

Assim, o *Psycap* emerge definido como o estudo e aplicação das aptidões psicológicas positivas que podem ser instigadas, ampliadas, e geridas para a melhora do desempenho laboral (LUTHANS, 2002; LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN; AVOLIO, 2015; TOOR; OFORI, 2010; LUTHANS et al., 2006; LUTHANS & YOUSSEF,

2004). Os autores afirmam que o capital psicológico agrega valor para a vantagem competitiva das instituições e respondem questionamentos com o conceito como “quem você é” e o “que você pode se tornar” em termos de desenvolvimento positivo.

Desta forma, cada organização adota formas singulares de gestão e desenvolvimento desse capital de acordo com o contexto na qual está inserida (LUTHANS; YOUSSEF, 2004; LUTHANS et al., 2007). Este estado de desenvolvimento psicológico em que o indivíduo se caracteriza por (LUTHANS, YOUSSEF E AVOLIO, 2015):

- I) apresentar um elevado nível de confiança para empregar o esforço necessário para ser bem sucedido em tarefas desafiadoras (autoeficácia);
- II) imputar atribuições positivas sobre os fatos que vão ocorrer no presente e futuro (otimismo);
- III) demonstrar perseverança em relação aos objetivos definidos e, quando necessário, redirecionar o caminho para atingir as metas (esperança);
- IV) evidenciar habilidades para transpor as adversidades e alcançar os objetivos (resiliência).

Estas são as emoções que melhor traduzem o capital psicológico, por respeitarem parâmetros específicos: constituírem características positivas, são baseadas em fundamentação teórica e empírica, podem ser conceituadas como estados (maleável) e não traços de personalidade (estático) e podem ser mensuradas através de escaladas validadas. Porém, estudos recentes indicam que outras capacidades psicológicas poderão ser agregadas: criatividade, sabedoria, o bem estar, o *flow*, a gratidão, o perdão, a coragem e a felicidade (LUTHANS, et al., 2008; LUTHANS, YOUSSEF E AVOLIO, 2015).

O *Psycap* promove a confiança (CLAPP-SMITH et al., 2009) e a qualidade de vida no trabalho (NGUYEN; NGUYEN, 2012), fatores que podem influenciar os laços sociais (LUTHANS et al., 2004). Para o incremento dessas dimensões é fundamental ter autoconhecimento, principalmente quando se exerce o papel de liderança. Para a promoção do *Psycap* e desenvolvimento dos colaboradores e das pessoas, conforme Luthans e Youssef (2004), é preciso exteriorizar as dimensões que compõem o capital psicológico nas ações e comportamento do dia-a-dia.

O conceito do capital psicológico é associado diretamente com a *performance* no trabalho: a satisfação, comprometimento, perseverança, engajamento e clima

organizacional positivo (LUTHANS, 2004). Diversas pesquisas concluem que a felicidade, o regozijo, a esperança no futuro, a satisfação e o bem-estar social estão relacionados às organizações e ao clima organizacional positivo (SELIGMAN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). Luthans (2004) assegura que os indivíduos com essas capacidades psicológicas mais afloradas, tendem a enfrentar os eventos negativos e complicados, pois encontram as soluções mais facilmente.

No âmbito profissional, no que se refere à gestão do comportamento organizacional positivo, há duas abordagens na pesquisa: a primeira procura reforçar os quatro construtos do *Psycap* (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência) dos funcionários da organização; segunda: canalizar essas aptidões e forças para fortalecer a organização e também, a saúde física e mental dos trabalhadores (LUTHANS 2002a, 2002b). Esse segundo aspecto é o papel do gestor na organização.

Algumas características do *Psycap* são descritas por Avey (2014):

- I) não é uma capacidade psicológica isolada, e sim um construto composto por quatro dimensões;
- II) o *Psycap* é mais estável que as emoções, mais maleável que os traços de personalidade, podendo assim ser lapidado e desenvolvido;
- III) o *Psycap* é mensurável por instrumentos como o PCQ 24;
- IV) o *Psycap* traduz como é o desempenho no trabalho;
- V) o diagnóstico do *Psycap* é individual.

Em suma, o *Psycap* apresenta-se como um construto emergente que as organizações podem investir e gerir o seu capital humano, que agrega valor ao desempenho resultando numa vantagem competitiva sustentável, que reflete num bom clima organizacional através de uma nova abordagem da gestão. Para isto, as organizações devem promover, através dos líderes, o desenvolvimento do capital psicológico.

Enfim, Luthans e Youssef (2007), as experiências positivas aumentam a capacidade de um indivíduo para agir com eficácia baseados nas aptidões de cada um. Evidenciando a relevância do *Psycap* através da confirmação de diversas pesquisas relacionando-o ao diferencial competitivo e a criação de valor para as organizações. Diante do exposto, percebe-se a relevância do papel do líder na promoção do *Psycap* na busca do diferencial competitivo e comprometimento da equipe.

### 3.2 PSYCAP – AS QUATRO FORÇAS PSICOLÓGICAS

A escala do *Psycap* está estruturada em quatro dimensões: autoeficácia (autoconfiança), esperança, otimismo e resiliência. Torna-se pertinente explicar cada componente individualmente. Para Avey, Luthans e Youssef (2010), os constructos são capacidades psicológicas denominadas “estados”, que são os objetos de estudo da Psicologia Positiva. Para facilitar o entendimento dos conceitos e autores elaborou-se a Tabela 3.

**Tabela 3 – Conceitos das Quatro Dimensões do Psycap**

Capacidades	Conceito	Autores
<b>Autoeficácia</b>	Convicção do indivíduo tem diante de sua capacidade de realização de ações eficazes visando objetivos desejados.	Bandura (1997) Stajkovic e Luthans (1998)
<b>Esperança</b>	Expectativa que o indivíduo possui e força de vontade que coisas agradáveis e positivas ocorrerão no futuro.	Snyder (1996) Lopes (2003)
<b>Otimismo</b>	Interpretação positiva no qual acontecimentos são atribuídos a causas individuais, permanentes e universais.	Scheier e Carver (1985) Seligman (1998)
<b>Resiliência</b>	É a confiança que o indivíduo tem aos obstáculos e situações adversas, mantendo o equilíbrio e a responsabilidade	Luthans (2002)

Fonte: Autora.

Verifica-se que a proposição do *Psycap* também está embasada na Teoria Social Cognitiva, do psicólogo Albert Bandura (1968), a qual se fundamenta através das relações entre indivíduo, ambiente e comportamentos prévios. A seguir, cada dimensão é detalhada.

#### 3.2.1 Autoeficácia

A autoeficácia é definida como a crença da pessoa relativa à sua convicção (ou confiança) para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos necessários para lidar com situações e para realizar com êxito uma tarefa específica num dado contexto (STAJOVIC; LUTHANS, 1998; LUTHANS; YOUSSEF, 2004). Snyder e

Lopez (2009) argumentam que este constructo é um modelo de pensamento humano aprendido, e não geneticamente herdado.

Luthans (2002 b) ressalta que a autoeficácia constitui a função mais importante do *Psycap*. O indivíduo com autoeficácia apresenta algumas características típicas, conforme citam Luthans, Youssef e Avolio (2007, p. 38) estas pessoas:

- I) definem metas desafiadoras e se voluntariam para a atividade de grande grau de dificuldade;
- II) abraçam o desafio;
- III) são autônomas;
- IV) investem a energia e o esforço necessário para completar a tarefa;
- V) perseveram perante os obstáculos.

As pessoas perseverantes, nesta situação são mais autoconfiantes nas suas aptidões e na concretização dos objetivos. E também possuem certos traços de personalidades e altos níveis de motivação, porque sabem empregar os esforços necessários para chegar ao objetivo proposto (LUTHANS; YOUSSEF; AVOLIO, 2007). A repetição dessas competências leva à perfeição, ou seja, à eficácia (LUTHANS; YOUSSEF; AVOLIO, 2007).

Luthans e colaboradores (2007) elencam cinco características da autoeficácia:

- I) domínio específico: a autoeficácia refere-se a um domínio específico da pessoa;
- II) é baseada na prática: para obter-se sucesso no futuro, assim como a confiança no sucesso, a pessoa precisa ter uma experiência positiva naquela prática, o indivíduo sente-se mais confiante;
- III) melhoria contínua: o indivíduo deve reconhecer que sempre poderá melhorar;
- IV) influência: a autoeficácia é influenciada tanto positivamente, quanto negativamente, pelo ambiente externo;
- V) variabilidade: a autoeficácia é variável. A autoconfiança é embasamento para a autoeficácia, isso depende de vários fatores físicos e psicológicos que fogem do controle do indivíduo. Em momentos mais positivos a pessoa tem tendência em ser mais autoconfiante.

Rego et al. (2012) reforçam que pessoas com alto nível de autoeficácia geram as situações para se autodesafiarem e também não são muito impactados por

*feedbacks* negativos. No âmbito organizacional, Stajkovic e Luthans (1998) relacionaram a autoeficácia e a *performance* num estudo de meta-análise, e concluíram a existência de uma relação positiva entre as duas variáveis.

### 3.2.2 Esperança

A esperança é definida por Snyder, Irving e Anderson (1991) como “um estado positivo de motivação embasada em um sentido de sucesso, energia direcionada e planejamento para atingir os objetivos”. Os autores ainda complementam o conceito explanando que a esperança é como as pessoas percebem que o algo desejado pode acontecer, pois em momentos de infortúnio existe o desejo que a situação melhore no futuro.

Snyder et al (1991) defendem que a esperança (motivação positiva) é um estado baseado no alcance dos objetivos (energia direcionada à meta) e no planejamento para a concretização das metas. Para isso, criam-se expectativas e constroem-se caminhos. E, quando a meta é muito elevada, fragmenta-se ela para obterem-se as vitórias parciais durante todo o processo (LUTHANS; YOUSSEF; AVOLIO, 2007).

Os indivíduos com o *Psycap* esperança alto almejam ser bem-sucedidos e traçam as rotas para alcançar os objetivos, e diante dos obstáculos, desenvolve caminhos alternativos, adaptando-se às mudanças de ambiente. Além disso, gosta de interagir com outras pessoas, adaptando-se facilmente a novas relações e são menos ansiosos (SNYDER; IRVING; ANDERSON, 1991; LUTHANS, 2002a).

Snyder et al. (1996) sistematizam dois grandes vetores dessa capacidade. O *willpower*: o quanto o indivíduo crê na sua capacidade de atingir objetivos (desejo de ser); e o *waypower*: o quanto ele é capaz de elaborar planos eficazes para os alcançar, se conecta a definição (caminho a trilhar).

Nesse sentido, a esperança é uma força que permite que as pessoas vislumbrem um futuro, mesmo diante de grandes obstáculos. Em outras palavras, a esperança não é só uma emoção, mas um processo cognitivo dinâmico, poderoso e persistente que é observável em muitos contextos (HELLAND; WINSTON, 2005).

Esse conceito é mensurável, pode ser desenvolvido e impacta na *performance* (LOPEZ; SNYDER; TRAMOTO-PEBROTTI, 2003; SNYDER; RAND; SIGMON, 2002). Pesquisas evidenciam diversos benefícios para a organização, principalmente no que se refere ao ambiente do trabalho a esperança associa-se à

lucratividade, à felicidade no trabalho e ao engajamento com a organização (PETERSON; LUTHANS, 2003; YOUSSEF; LUTHANS, 2007).

### 3.2.3 Otimismo

Otimismo para o *Psycap* não é apenas ter expectativas positivas em relação ao futuro, mas também, um estado pessoal positivo de interpretar as adversidades do presente (LINLEY; HARRINGTON; GARCEA, 2013). Em outras palavras, os indivíduos utilizam-se de atitudes otimistas para explicarem as causas dos acontecimentos diários (LUTHANS; YOUSSEF, AVOLIO, 2007).

Os mesmos autores afirmam que o otimismo se apresenta como um estilo de atribuições que explica eventos positivos através de origens pessoais, permanentes e universais, enquanto que os eventos negativos são situações externas, temporárias e pontuais. Então, os otimistas arquitetam expectativas positivas que motivam sua busca por objetivos e abordagem de enfrentamento, enquanto que os pessimistas são molestados por dúvidas e perspectivas negativas (CARVER; SCHEIER, 2002).

A teoria de Carver e Scheier (2002, p. 219) apresenta um conceito de otimismo: “acreditar que coisas boas acontecerão, ao invés de coisas ruins”. Partindo do pressuposto que a pessoa tem um objetivo, terá uma grande expectativa para atingi-lo que será capaz de demandar esforços em direção às metas ou se afastar de objetivos indesejáveis. Referem ainda que um indivíduo otimista espera um futuro bom, enquanto que os pessimistas esperam apenas adversidade, comprovando que o resultado positivo pode ser gerenciado (SCHEIER; CARVER, 2002).

Também é visto como uma característica cognitiva (um objetivo ou uma crença) em relação ao futuro (OLIVEIRA, 2010). Entretanto, Luthans (2002a), refere-se que o otimismo vai além de uma característica cognitiva, mas sim um conjunto de crenças, porque possui um elemento emocional e motivacional.

Oliveira (2010) conecta o otimismo ao estilo exploratório, ao bom humor, à felicidade, à esperança, à realização e à popularidade. Já o pessimismo se relaciona à depressão, à infelicidade, à vulnerabilidade, aos contratempos e doença. Luthans (2002a) também conclui que o otimismo impacta na saúde física e mental, assim como na motivação e perseverança, que levarão o indivíduo ao êxito em suas atividades.

Então, verifica-se que um indivíduo com alto *Psycap* otimismo mantém distância de situações adversas para afastar a probabilidade de depressão, culpa e desespero (LYUBOMIRKY; TKACH; DIMATEO, 2006). E, quando encontram a situação adversa, são persistentes, focam no problema e enxergam a situação de uma forma mais positiva (LUTHANS et al., 2015).

No âmbito organizacional, os modelos comportamentais do otimismo podem oferecer padrões de vida que evidenciam benefícios econômicos (CARVER et al., 2010). Neto e Marujo (2007) também abordam a relevância de estudar o otimismo no contexto organizacional, pois estes sentimentos são associados à saúde física, mental e ao sucesso profissional e pessoal.

### 3.2.4 Resiliência

Na psicologia existe uma definição de resiliência como uma habilidade: *bouncing back* – saber enfrentar as situações com postura positiva, ou seja, adaptar-se a situações adversas e de risco (SNYDER; LOPEZ, 2009). Segundo Luthans (2002 a, p. 702), resiliência é “a capacidade de recuperação ou de se recuperar da adversidade, incertezas, conflitos, falhas ou eventos, mesmo que positivos e aumento de responsabilidade”. Em 2008 o autor caracterizou-a por respostas ao encarar as adversidades ou também eventos extremamente positivos.

O *Psycap* acrescenta que é a aptidão de ir além do convencional e do ponto de equilíbrio, sair da zona de conforto ao enfrentar tarefas desafiadoras (LUTHANS; YOUSSEF; AVOLIO, 2007; LINLEY; HARRINGTON; GARCA, 2013). Numa definição da dimensão resiliência, Cyrulnik (2001) a define como um conjunto de fenômenos conectados que desenvolvemos ao longo de nossa vida num ambiente afetivo, social e cultural.

Ao encontro dessa temática, o médico psiquiatra austríaco Viktor Emil Frankl, que sobreviveu a quatro campos de concentração, elaborou a Logoteoria ou Logoterapia, que preconiza o sentido existencial do indivíduo e a dimensão espiritual da existência, apresentando uma contribuição relevante na compreensão do ser humano, cuja a especificidade permite que seja a resiliência (FRANKL, 1946, 1989a, 1989b, 1990, 1991a, 1991b, 1993, 2006). A Logoteoria afirma que a “autonomia da existência espiritual” que desencadeia “o senso de responsabilidade”. O ser humano é, em essência, ser responsável (FRANKL 1993, p. 15).

Para Frankl (1993) a mola propulsora do ser humano é a busca por um sentido para a sua existência. E a origem da motivação para construir a resiliência está justamente nesta busca de sentido (FRANKL, 1993). Na teoria da resiliência proposta pelo autor, existe um fator que não pode ser definido: o imponderável. Que é a liberdade do ser humano de escolha em encontrar ou não um sentido para a vida (FRANKL, 1993, 2006). Após encontrar um sentido, buscam os pilares da resiliência, ou seja, “atitudes que facilitam a resiliência” (VANISTENDAEL; LECOMTE, 2004, p. 91).

Muitas vezes, é complicado para o indivíduo compreender o porquê de situações adversas, porém é preciso ter fé e confiar que, se a vida tem um sentido, sofrimento também o tem (FRANKL, 1946/1989a). Há atributos relacionados a pessoas resilientes, no que se refere a aptidões cognitivas, tais como: autoconfiança, fé, esperança, estabilidade emocional e temperamento, características que promovem a resiliência (MASTEN, 2001; XU, FRY, LEV; HAJIYE, 2014). Porém é no relacionamento interpessoal que a resiliência tem maior poder de influenciar (LUTHANS; YOUSSEF; AVOLIO, 2007).

Para Frankl (1946/1989a), a pessoa conhece a si mesma na medida em que vai cumprindo suas tarefas cotidianas e que vive o que tem sentido em cada situação. Em muitos casos, "a vida ter sentido" significa "na vida ter tarefas a cumprir" (Frankl, 1948/1993, p.70). A essa percepção do sentido, Frankl (1946/1989a) classifica-o em três categorias: os valores criativos – por meio de ação concreta o indivíduo contribui com o mundo, por exemplo: o trabalho; os valores vivenciais – o homem recebe algo da natureza e do mundo, por exemplo: o pôr do sol, a pessoa amada, e por último, os valores de atitude: a pessoa pode ter atitude digna diante de um sofrimento inevitável (resiliência).

O ser humano é livre para realizar um sentido e escolher o que fazer de sua vida, e esta liberdade expressa-se a cada momento presente, a cada instante. Como os momentos são transitórios, precisa-se vivenciar a atitude mais sensata, sem perder a chance de concretizá-la. Então, construir resiliência é algo que se faz a cada momento, a cada escolha (FRANKL. 1946/1989a, 1948/1993). E também faz parte da existência humana olhar para fora de si, olhar para o outro, ou para um trabalho a ser realizado no mundo (Frankl, 1989b). A partir disto, surge a força para resistir às adversidades.

Na contemporaneidade, torna-se um conceito fundamental, devido à mudança constante que se encontram as organizações. Ryff e Singer (2003) reforçam que a resiliência é mais desenvolvida em ambientes de risco e adversidade. Também vai ao encontro da definição de Avey, Patera e West (2006), que definem como um princípio adaptativo que permite ao indivíduo recuperar-se ligeiramente de um fracasso.

Masten e Reed (2002) explicam que existem três formas distintas de desenvolver a resiliência: I) foco nos resultados através das competências e relacionamentos interpessoais; II) redução dos fatores de risco através do compartilhamento da responsabilidade, *coaching*, mentoria e *feedback* qualificado; e III) foco nos resultados promovendo os fatores que possibilitam o gerenciamento de riscos.

Picado (2009) teoriza que o mal-estar enfrentado pelos docentes, alguns conseguem adaptar-se às adversidades da profissão relativa à mudança rápida da sociedade, desenvolvendo o bem-estar. Nesse sentido, Avey et al. (2006) refere-se que além de uma forte resistência que o funcionário desenvolve devido às experiências positivas e negativas vivenciadas, ele atinge um alto nível de motivação (RICHARDSON, 2002 apud AVEY; PATERA; WEST, 2006).

### 3.3 LIDERANÇA E PROMOÇÃO DO *PSYCAP*

O papel e o propósito do líder na promoção do *Psycap* é fundamental para uma gestão eficiente e eficaz dos trabalhadores e na canalização dessas dimensões para fortalecer, influenciar e motivá-los a elevar o desempenho laboral (WALUMBWA et al., 2010; 2011; AVEY; RICHMOND; NIXON, 2012). E para que ocorra a promoção do *Psycap*, o líder deve possuir algumas características e habilidades que evidenciam esses comportamentos e atitudes.

Essas aptidões e características positivas do líder que interage, motiva e influencia as mudanças de comportamento necessárias, através de uma postura ética e transparente, obtém o comprometimento de todos, enfatizando as oportunidades e desafios que o ambiente lhes coloca (BASS; AVOLIO, 2004). Assim, os líderes criam a cultura organizacional e também são influenciados por ela (SCHEIN, 1992) e é através de seu exemplo que consegue nortear a equipe para

atendimento dos objetivos estratégicos da organização. Esses conceitos referem-se à liderança transformacional, que é explicada por Bass (1998). Que parte do entendimento de liderança no qual as características e a interação líder-liderado influenciam no desempenho organizacional, favorecendo a criação de valores e de referência aos seguidores. Nela, o líder transformacional gera transformações nos seus liderados, conscientizando-os da importância de cada trabalhador para o resultado final e elevando os níveis de motivação e moralidade, ou seja, um comportamento positivo.

Estudos referentes à liderança transformacional tem origem na Teoria da Liderança Carismática, de Weber (1947) e foram aprimorados por James McGregor Burns (1978), que indica a liderança transformacional é um método através do qual os líderes fomentam o engajamento e comprometimento dos colaboradores. Avolio e Bass (2000) ampliaram a teoria de Burns, afirmando que o líder transformacional alcança maiores resultados porque consegue que os liderados tenham consciência das metas e a importância em atingi-las, inspirando-os a agirem em função do bem comum.

Conforme Burns (1978), esses líderes transformacionais motivam e provocam as mudanças em seus liderados, através de sua influência idealizada, estímulo intelectual e consideração individual. Eleva-se, assim, a própria moral e a motivação e a dos seguidores (BURNS, 2003). Em seu comportamento,

[...] geram confiança, buscam desenvolver a liderança em outros, exibem o auto sacrifício e servem como agentes morais, concentrando-se e fazendo os seguidores focalizarem objetivos que transcendam as necessidades mais imediatas do grupo de trabalho (YAMMARINO, 2002, p.55).

Esse tipo de liderança requer habilidades e competências para entusiasmar os seguidores, inspirar o empenho deles, inclusive esforços extras para atingir os objetivos organizacionais e aos processos de mudanças necessários para se adaptar à dinâmica do mercado (CUNHA et al., 2007). Percebe-se que esta é uma mudança de valores, crenças e cultura dos trabalhadores, de maneira que sejam motivados para desenvolver suas atividades e o bom resultado laboral.

Essa é abordagem que enfatiza a estratégia e as boas práticas, porém a mediação do líder é necessária para sustentar o alinhamento entre estratégia organizacional, práticas de gestão e comportamento das pessoas. A gestão das

peças ficaria enfatizada como uma ação executada de forma contínua e, ainda, o estudo do papel do líder ganharia o enfoque multidimensional, como sustenta Yukl (2012). Considerando que a liderança transformacional no contexto organizacional tem assumido um papel cada vez mais preponderante no que diz respeito à eficácia e eficiência dos colaboradores, visto que ao gerir pessoas tem que se levar em conta vários fatores como a motivação e a confiança, por exemplo.

Outras investigações sobre liderança que mais se aproximam do contexto do *Psycap*, referem-se aos modelos que explicam a liderança autêntica (AVOLIO; GARDNER; WALUMBWA; LUTHANS; MAY, 2004). A abordagem de liderança é desenvolvida em torno, das atitudes e dos comportamentos dos líderes que influenciam positivamente os seus seguidores, sendo que os modelos desenvolvidos incorporam o comportamento organizacional positivo (COP), e emerge no início do século XXI como uma área de interesse que vem a complementar os estudos na área de liderança transformacional e ética (AVOLIO; GARDNER; WALUMBWA; MAY, 2004; ILIES et al., 2005).

Nesta perspectiva, o líder possui habilidades para gerir as pessoas assumindo uma postura íntegra, transparente, contribuindo para a ressignificação do ambiente de trabalho e outorgando um direcionamento autêntico aos seus liderados (GARDNER ;AVOLIO; LUTHANS; MAY; WALUMBWA, 2005). Pesquisadores deste tema, afirmam que o líder autêntico, atua com o objetivo de ampliar o *Psycap* na organização e reforçar a autoconsciência, o autodesenvolvimento e autocontrole dos seus colaboradores (REGO et al., 2012; LUTHANS; LUTHANS; AVEY, 2013).

Este construto de liderança autêntica está alicerçado na crença de autenticidade. As primeiras investigações ocorreram por meio do estudo de clima organizacional de Halpin e Croft (1966) e hierarquia por Rome (1967), refletindo a crença de que autenticidade da organização é refletida pela ação dos líderes (GARDNER et al., 2011).

Com o passar dos anos, as pesquisas foram evoluindo e alguns elementos foram agregados: conceitos dos campos de liderança, da ética e da escola positiva de comportamento organizacional (LUTHANS, 2002; AVOLIO et al., 2004; COOPER et al., 2005). Diante disso, verifica-se que há uma sinergia entre os conceitos de liderança autêntica e os pressupostos do capital psicológico (WOOLLEY; CAZA; LEVI, 2011), uma vez que a teoria de liderança autêntica é embasada nos padrões das atitudes e comportamentos dos líderes, que impactam positivamente nos seus

seguidores. Sendo que esses modelos pesquisados congregam o comportamento organizacional positivo (COP) (AVOLIO; GARDNER; WALUMBWA; LUTHANS; MAY, 2004; GARDNER et al., 2005; HARTER, 2002; ILIES et al., 2005). O contágio emocional, a modelagem positiva e o apoio a autodeterminação são processos inerentes à liderança autêntica que permitem desenvolver os trabalhadores e promover suas capacidades psicológicas positivas (AVOLIO et al., 2004; ILIES et al., 2005; REGO, SOUSA; MARQUES; CUNHA, 2012).

Liderança autêntica é definida por Luthans e Avolio (2003) como “um processo desenhado a partir das capacidades psicológicas positivas e de um contexto organizacional altamente desenvolvido, o que resulta numa maior consciência e num comprometimento positivo autorregulado por parte dos líderes e dos colegas, fomentando um autodesenvolvimento positivo” (p. 273). Tais autores veem o líder autêntico como confiante, esperançoso, otimista, flexível, transparente, ético com moral orientada para o futuro e o que prioriza o desenvolvimento dos subordinados para tornarem-se líderes (LUTHANS; AVOLIO, 2003). Porém, George (2009) defende que para tornar-se um líder autêntico, é necessário esforço tenaz e é preciso saber viver com valores e ter uma elevada autoconsciência.

Gooty et al. (2009) creem que líderes autênticos contribuem para os estados psicológicos positivos de seus liderados e que a percepção desta liderança transformacional impacta no *Psycap* do trabalhador, e este, por consequência, em seu desempenho. A Liderança transformacional faz referência à “capacidade do gestor para entusiasmar e motivar seus liderados para um propósito” (GOOTY et al., 2009, p. 355).

Avolio et al. (2004) definem o líder autêntico como aquele que é autoconsciente de como ele pensa e se comporta, e é percebido pelos valores morais e das características pessoais dos outros. São norteados por valores explícitos e conscientes que permitem atuarem com altos níveis de integridade moral (LUTHANS; AVOLIO, 2003). Também, enfatizam os interesses coletivos, a transparência e moral (HOWELL; AVOLIO, 1992).

O líder autêntico tem por objetivo disseminar autenticidade pela organização, criando seguidores autênticos e desenvolvendo seu capital Psicológico (AVOLIO; GARDNER, 2005; WALUMBWA et al., 2008).

As investigações em liderança autêntica validam empiricamente o embasamento teórico a respeito da liderança autêntica exercem influência no

desenvolvimento dos estados positivos (tais como autoeficácia, esperança, otimismo, resiliência e autoconfiança), nos vínculos organizacionais, como por exemplo, a importância dos ambientes éticos, a confiança e a transparência (PEUS; WESCHE; STREICHER; BRAUN; FREI, 2012).

A liderança autêntica é caracterizada por um comportamento profundo de autoconsciência e autorregulação, produto da personalidade e caráter do indivíduo (TOOR et al., 2007). Gardner et al. (2005) também identificaram diversas atributos associadas ao processo desta autorregulação autêntica, tais como: transparência relacional, perspectiva moral, processamento equilibrado e autoconsciência. Apontam ainda que a autenticidade se encontra associada a elevados níveis de desenvolvimento cognitivo, emocional e moral (GARDNER et al., 2005; WALUMBWA et al., 2008).

A *transparência relacional* significa a demonstração do eu autêntico, e não distorcido, ou seja, a apresentação verdadeira de si mesmo aos demais. (GARDNER; AVOLIO; LUTHANS; MAY; WALUMBWA, 2005), favorecendo a intimidade e a confiança mútua nas relações entre líderes e seguidores (KERNIS, 2003).

A *perspectiva moral* é uma autorregulação norteada por princípios morais, valores e pressões externas inerentes aquele sujeito, que são explicitados nas tomadas de decisões e atitudes do líder (AVOLIO; GARDNER, 2005; MAY; CHAN; HODGES; AVOLIO, 2003), sendo orientada por padrões morais elevados do âmbito do líder que se sobrepujam às pressões do grupo, organização e sociedade (AVOLIO; GARDNER, 2005).

O *processamento equilibrado* é admitir que as pessoas fossem parciais, ou seja, trata-se de não negar, distorcer ou ignorar o seu conhecimento interno, advindo de experiências e vivências. Ao invés disso, envolve a objetividade e a aceitação dos aspectos positivos e negativos, atributos e qualidades (KERNIS, 2003). O líder procura analisar todas as informações relevantes, tanto favoráveis quanto as contrárias (GARDNER et al., 2005).

A *autoconsciência* refere-se a ter consciência e confiança nos valores, sentimentos, desejos e autocognição. Ou seja, conhecer os seus pontos fortes e fracos, talentos e emoções únicos do indivíduo (KERNIS, 2003; GARDNER et al., 2005). Essa promoção do *Psycap* se dá por um fenômeno denominado contágio

emocional, que é definido por Hsee et al. (1990) como a tendência de imitar, experienciar e expressar as emoções reveladas por uma pessoa.

Algumas pesquisas apontam que as emoções positivas dos gestores influenciam o desempenho e resultado laboral dos colaboradores, evidenciando o contágio emocional (KLEEF; HOMAN; BEERSMA; KNIPPENBERG; KNIPPERBERG; DAMEN, 2009; VOLMER, 2012). Em contrapartida, os líderes também são influenciados pelas vivências positivas dos colaboradores, espalhando o bem-estar por toda a organização (ILIES et al., 2005).

As emoções positivas da autonomia aos trabalhadores para agirem e buscarem novas soluções aos problemas, adversidades e inovar na busca recursos físicos, intelectuais e mentais, gerando satisfação e bem-estar no ambiente de trabalho (FREDERICKSON; JOINER, 2002; SELIGMANN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000). E também, através do contágio emocional que os gestores desenvolvem as competências dos colaboradores, aumentando as capacidades psicológicas positivas deles (SELIGMANN; CSIKSZENTMIHALYI, 2000).

Ao serem autoeficazes, otimistas, esperançosos e resilientes, não apenas com eles próprios, mas também com os outros, os líderes autênticos promovem o Capital Psicológico nos colaboradores (Peterson et al., 2008). E ainda, os colaboradores que se identificam com os líderes autênticos e com a organização mostram altos níveis de transparência, integridade e princípios morais, gerando níveis elevados de confiança, esperança, emoções positivas, otimismo, engajamento e satisfação (AVOLIO; GARDNER 2005; WALUMBWA *et al.*, 2008).

Também existem evidências que o apoio do líder autêntico no local de trabalho fomenta o desenvolvimento do *Psycap* nos seguidores, por lhes dar uma esperança maior para procurar novos caminhos para alcançar os objetivos pessoais, e ainda serve como solução que lhes permite recuperarem rapidamente dos contratempos (LUTHANS et al., 2008).

Além disso, estes líderes são fontes influenciadoras do comportamento dos seguidores, pois através do respeito que estes liderados têm pelos seus líderes, faz com que eles espelhem o comportamento destes líderes para obter resultados semelhantes deste comportamento positivo (BANDURA, 1977).

Corroborando, Chen (2005), contribui com um estudo que aponta que um líder com nível elevado de *Psycap* tem a capacidade de influenciar positivamente o *Psycap* de seus seguidores. Ainda, Story et al. (2013) elucidam que o efeito

contagante do *Psycap* dos líderes nas capacidades dos seguidores é mediado pela qualidade das relações líder-subordinado, ou seja, quanto mais próxima a relação uma maior probabilidade disto ocorrer.

Enfim, a liderança autêntica influencia o *Psycap* dos colaboradores através de trocas sociais positivas, uma vez que os líderes autênticos desenvolvem relações de confiança com os colaboradores (ILIES et al., 2005). As relações entre líder-colaborador são baseadas em trocas sociais positivas que levam a altos níveis de respeito, afeto positivo e confiança, tendo impacto nas atitudes e comportamentos dos colaboradores (AVOLIO; GARDNER, 2005).

Conclui-se que estes estilos de liderança são fundamentais para o diferencial competitivo das empresas, e para promover um clima organizacional positivo e uma maior produtividade nas organizações. Luthans, Youssef e Avolio (2015), afirmam que mesmo neste cenário os líderes autênticos conseguem fazer a diferença pelo impacto positivo do líder na equipe (LUTHANS; YOUSSEF; AVOLIO, 2015).

Entretanto, é preciso ressaltar que na conjuntura atual de muitas mudanças e organizações dinâmicas, a temática liderança vem sendo tratada abarcando o escopo de atuação desse líder e o contexto que envolve a ação de liderar. Esta perspectiva preconizada pelo paradigma sistêmico encontra-se mais apropriado às exigências contemporâneas, pois preterem as reconfigurações necessárias para o atravessamento das incertezas da realidade atual (CABRAL; SEMINOTTI, 2009).

DeRue e Ashford (2010), explicam que a identidade do líder é endossada pelos seguidores, e argumentam que esta relação é construída através das relações interpessoais e processos de influência mútua entre os indivíduos. Ou seja, a identidade do líder só ocorrerá e será reforçada, através do endosso destes no contexto da organização (DERUE; ASHFORD, 2010). Nessa linha, compreender a liderança denota olhá-la sobre um viés contingencial e processual, posicionando-a como um produto da coletividade estabelecida entre “líder-liderados, liderados-liderados e líderes-líderes” (CABRAL; SEMINIOTTI, 2009, p. 3).

Corroborando, DeRue e Ashford (2010), estabelecem que a liderança é um processo que integra três aspectos: a) o indivíduo líder, ou seja, como ele confere as relações de autoridade; b) o endosso relacional, que significa o movimento de centralizar e outorgar o poder nas relações e processos interpessoais e grupais; e c) aprovação coletiva, que diz respeito às políticas e práticas da organização para validar a liderança.

#### 4. QUADRO REFERENCIAL

Através das bibliografias pesquisadas, verificou-se a importância do *Psycap* e as quatro dimensões (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência) como preditores de variáveis do comportamento do líder e também do desempenho, como apresentado nas seções anteriores.

A revisão bibliográfica descrita nos capítulos anteriores formou o arcabouço teórico para a revisão dos objetivos do estudo, assim como favoreceram a construção dos conceitos para a definição dos pontos fundamentais de verificação na amostra designada.

Desta forma a Tabela 4 apresenta uma consolidação das principais informações do referencial teórico estudado sobre a promoção do *Psycap* nas IES. Assim, através do mesmo, procura-se contribuir com a bibliografia na entrega de uma forma sintética e objetiva de representar o tema.

As considerações apresentadas neste capítulo pretendem orientar os procedimentos metodológicos da pesquisa, de forma a subsidiar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo, a fim de alcançar os objetivos da pesquisa.

Tabela 4 – Quadro Referencial

<b>Conceito</b>	<b>Psycap:</b> O estudo e aplicação das aptidões psicológicas positivas que podem ser instigadas, ampliadas, e geridas para a melhora do desempenho laboral.	LUTHANS et al. (2007); LUTHANS; YOUSSEF-MORGAN E AVOLIO (2015); SNYDER (2002); GOLDSMITH; MATHERLY (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); VISEU et al., (2012); WRIGHT (2008); YOUSSEF; LUTHANS (2007)
<b>Capacidades</b>	<b>Autoeficácia:</b> Convicção do indivíduo tem diante de sua capacidade de realização de ações eficazes, visando a objetivos desejados	BANDURA (1997) STAJKOVIC E LUTHANS (1998)
	<b>Esperança:</b> Expectativa que o indivíduo possui e força de vontade que coisas agradáveis e positivas ocorrerão no futuro.	SNYDER (1996) LOPES (2003)
	<b>Otimismo:</b> Interpretação positiva no qual acontecimentos são atribuídos a causas individuais, permanentes e universais.	SCHEIER E CARVER (1985) SELIGMAN (1998)
	<b>Resiliência:</b> É a confiança que o indivíduo tem aos obstáculos e situações adversas, mantendo o equilíbrio e a responsabilidade.	LUTHANS (2002)
<b>Conceito</b>	<b>Liderança Autêntica:</b> um processo desenhado a partir das capacidades psicológicas positivas e de um contexto organizacional altamente desenvolvido, o que resulta numa maior consciência e num comprometimento positivo autorregulado por parte dos líderes e dos colegas, fomentando um autodesenvolvimento positivo	LUTHANS E AVOLIO (2003)

Fonte: Autora.

## 5. MÉTODO DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o método de pesquisa definido para o atendimento aos objetivos traçados. Na primeira seção, apresenta-se as etapas realizadas no presente estudo. Posteriormente, é referenciado o delineamento da pesquisa, destacando seu propósito, natureza e método de pesquisa. Em seguida, é descrita a população-alvo identificada, os critérios para seleção de amostra bem como os sujeitos da pesquisa. Na sequência, instrumentos e técnicas de coleta de dados são descritos, concluindo-se com as técnicas utilizadas para análise do conteúdo obtido durante a etapa quantitativa e qualitativa, bem como a análise integrada dos dados.

### 5.1. ETAPAS DO ESTUDO

O presente estudo apresenta um fluxo de construção dividido em quatro fases, conforme demonstra a Figura 2. A primeira etapa consistiu na busca dos principais conceitos acerca dos principais conceitos do tema, bem como a identificação do problema de pesquisa e objetivos do estudo, a identificação do método de pesquisa e a escolha da população e sujeitos da pesquisa. Depois de deliberadas essas questões, submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, através da Plataforma Brasil, a fim de validar a proposta de pesquisa apresentada.

Na segunda fase iniciou-se a construção dos instrumentos de pesquisa para a etapa quantitativa, o questionário para a *survey*, a adaptação do PCQ (24) para a percepção do docente em relação ao *Psycap* do Coordenador de Curso. E, para a etapa qualitativa, a entrevista de incidentes críticos que foi aplicada posteriormente nos docentes. Neste mesmo estágio, aplicaram-se os questionários e as entrevistas de incidentes críticos para a coleta de dados.

Em seguida, na terceira etapa, realizou-se a análise de resultados, primeiramente de forma individual quantitativa e qualitativa e posteriormente a análise integrada dos dados, referenciando os principais achados. Por último, na quarta fase, dedicou-se à elaboração das conclusões da pesquisa e uma proposta de promoção de *Psycap* dentre o corpo docente na gestão do Coordenador de Curso.

Figura 2 – Resumo das Etapas de Pesquisa



Fonte: Autora.

## 5.2. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para atendimento aos objetivos estabelecidos para a pesquisa, constatou-se a necessidade de realizar uma investigação de natureza exploratória e o levantamento de dados será realizado por meio de pesquisa quantitativa e qualitativa. Conforme Gil (2010), “as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, ou a construir hipóteses” (p. 27). Percebe-se que a pesquisa exploratória possibilita a maleabilidade relativa ao fato ou fenômeno pesquisado, pois assegura entendimentos maiores relativos ao problema que norteia a pesquisa.

A abordagem de análise pesquisa quantitativa e qualitativa, em função dos objetivos do estudo, justifica-se por convergir as abordagens e por contemplar os diferentes aspectos a que se propõe a investigação. No caso, é quantitativa porque o questionário utilizado foi composto de questões objetivas e foi submetido a uma

análise estatística. E também, é qualitativa porque se pretendeu verificar a qualidade das informações obtidas, mediante análise das características específicas e subjetivas.

Este fator foi determinante para a escolha do método. A “abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que levam em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e interferências recíprocas (GATTI; ANDRÉ, 2010. P. 30). Permite, assim, a compreensão detalhada dos significados e características, análise dos elementos implícitos, arraigados na questão da pesquisa, possibilitando fazer inferências. Para Richardson et al. (2008), a análise qualitativa pode ser caracterizada como um experimento de compreensão detalhada dos significados e particularidades apresentados pelos entrevistados.

Já a pesquisa de caráter quantitativo (conclusiva) busca quantificar os dados através de alguma técnica estatística (MALHOTRA, 2007, p. 154). Minayo (2003) completa que nesta abordagem, os dados só fazem sentido por meio de tratamento lógico, feito pelo pesquisador. Embora cada abordagem tenha suas características próprias, são independentes, e trará uma maior amplitude à investigação. E a união delas vem sendo utilizada como saída para questões que a utilização de uma somente não responde, pois são complementares e não excludentes (MALHOTRA, 2007).

Em relação ao procedimento utilizado, optou-se pelo estudo de campo, em função da necessidade de verificar a percepção dos docentes quanto às práticas de gestão, no âmbito da promoção do *Psycap* pelo coordenador de curso das IES Comunitárias do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. Andrade (2001) define a pesquisa de campo em função da coleta de dados se darem efetivamente em campo, onde os fenômenos pesquisados ocorrem, de forma espontânea, não havendo intromissão do pesquisador. O estudo de campo é caracterizado por Gil (2009) pelo aprofundamento das questões propostas, segundo as variáveis determinantes.

### 5.3. POPULAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa a campo, os sujeitos foram todos os professores das IES comunitárias do Rio Grande do Sul. Assim, adotou-se neste estudo, as informações coletadas do Consórcio das Universidades Comunitárias de

Ensino Superior no Rio Grande do Sul – COMUNG e de Santa Catarina A Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE, que citam as seguintes instituições, conforme a Tabela 5.

**Tabela 5 - Lista das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina**

<b>NOME DA UNIVERSIDADE</b>	<b>SIGLA</b>	<b>CIDADE</b>	<b>ESTADO</b>
Centro Universitário Franciscano	UNIFRA	Santa Maria	RS
Universidade Feevale	FEEVALE	Novo Hamburgo	RS
Centro Universitário Metodista	IPA	Porto Alegre	RS
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUC	Porto Alegre	RS
Universidade de Caxias do Sul	UCS	Caxias do Sul	RS
Universidade de Cruz Alta	UNICRUZ	Cruz Alta	RS
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	UNIJUÍ	Ijuí	RS
Centro Universitário La Salle	LA SALLE	Canoas	RS
Universidade de Santa Cruz do Sul	UNISC	Santa Cruz do Sul	RS
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	São Leopoldo	RS
Centro Universitário Univates	UNIVATES	Lajeado	RS
Universidade Católica de Pelotas	UCEPEL	Pelotas	RS
Universidade de Passo Fundo	UPF	Passo Fundo	RS
Universidade da Região da Campanha	URCAMP	Bagé	RS
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	URI	Erechim	RS
Fundação Universidade Regional de Blumenau	FURB	Blumenau	SC
Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Florianópolis	SC
Universidade do Contestado	UNC	Curitibanos	SC
Universidade do Extremo Sul Catarinense	UNESC	Criciúma	SC
Centro Universitário Barriga Verde	UNIBAVE	Orleans	SC
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto do Vale do Itajaí	UNIDAVI	Rio do Sul	SC
Católica de Santa Catarina	-	Jaraguá do Sul	SC
Centro Universitário de Brusque	UNIFEBE	Brusque	SC
Universidade do Planalto Catarinense	UNIPLAC	Lages	SC
Universidade do Sul de Santa Catarina	UNISUL	Tubarão	SC
Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	Itajaí	SC
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	UNOCHEPECÓ	Chapecó	SC
Universidade do Oeste de Santa Catarina	UNOESC	Joaçaba	SC
Centro Universitário Municipal de São José	USJ	São José	SC
Universidade Alto Vale Rio do Peixe	UNIARP	Caçador	SC

Fonte: Autora.

O cálculo da amostragem estatística para a população alvo de docentes foi determinado segundo Hair et al. (2005), que orienta o mínimo de 10 respondentes por item para atendimento de hipóteses relacionadas à técnica de Análise Fatorial, considerando 5% de erro máximo desejado e 95% de nível de confiança. Porém, os autores não chegaram a uma conclusão sobre o tamanho adequado de uma amostra para este tipo de técnica de inferência estatística, sendo consideradas aceitáveis amostras superiores a 150 casos (DAMÁSIO; 2012). Entretanto, para realizar a Análise Fatorial, o fator deve ser muito bem representado por um número de itens considerável e com razoável número de correlações significantes, bem como uma carga fatorial  $>0,60$  (HAIR et al., 2005). Na amostra da etapa quantitativa, foram considerados 157 respondentes com questionários válidos.

Na etapa qualitativa, foram entrevistados docentes, com o objetivo de avaliar a percepção deles quanto à dimensão do *Psycap* que o coordenador melhor promove e qual tem mais dificuldade de promover. O número de entrevistados foi de 10, sendo adotado o preceito da saturação para a coleta de dados.

#### 5.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos utilizados no levantamento da coleta de dados foram diferentes para a etapa quantitativa e qualitativa, buscando responder à questão problema e aos objetivos do estudo.

##### 5.4.1. Etapa Quantitativa

Utilizou-se uma adaptação do questionário do *Psycap*, o PCQ (24). O PCQ (24) foi construído e validado por Luthans, Avey e Norman em 2006. Ele contém 24 itens divididos igualmente em quatro construtos do capital psicológico (autoeficácia – questões 1 ao 6; resiliência – questões 7 a 12; esperança – questões 13 a 18; e otimismo – questões 19 a 24). As respostas são dadas levando-se em consideração uma escala Likert de seis pontos, onde 1 (um) significa “discordo totalmente” e 6 (seis) significa “concordo totalmente”. Dos 24 itens do PCQ (24), três possuem um escore reverso, que são as questões 13, 20 e 23.

A adaptação é pautada pela percepção de outro indivíduo sobre o *Psycap* do coordenador, como explicitado nos objetivos do trabalho. Neste sentido, as seguintes modificações foram realizadas:

- o questionário foi reescrito em terceira pessoa do singular, medindo assim a percepção do docente sobre o *Psycap* do Coordenador de Curso;
- procurou-se manter a estrutura da frase para não alterar o sentido da questão;
- as questões reversas foram conservadas para melhor avaliação das respostas.

O questionário resultante é apresentado na Tabela 6, e foi preparado com recurso ao *site Survey Gizmo* ([www.surveygizmo.com](http://www.surveygizmo.com)), que permite o preenchimento online, uma maior acessibilidade e facilidade no controle das respostas. A sua distribuição se deu através do e-mail dos docentes do Curso de Administração das IES Comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e por mensagem privada na rede social *Facebook* no período de 30 de novembro de 2016 a 6 de janeiro de 2017. Nestas mensagens apresentava-se o estudo e a sua autora (e disponibilizava-se um endereço de e-mail e número de telefone para eventual contato), pedia-se ao destinatário a sua participação e o reencaminhamento aos demais docentes e enviou-se o link de acesso ao questionário. Foram enviadas inicialmente 1.060 mensagens com pedidos de participação, sendo estas mensagens reencaminhadas após uma semana. No início de janeiro de 2017, foram novamente enviadas para se obter a meta inicial de respostas de 240 questionários válidos. Ao todo, como já informado, 157 foram recebidos, respondidos de forma válida.

Os dados obtidos foram analisados por meio de estatística descritiva. A *survey* também possui questões descritivas e abertas, que foram analisadas pela Análise de Conteúdo. Os mesmos serão referidos como respondente 1 (R 1), respondente 2 (R 2), e assim por diante.

Tabela 6– Questionário *survey* adaptação PCQ 24

	Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo um Pouco	Concordo um Pouco	Concordo Muito	Concordo Totalmente
1. Sinto meu coordenador confiante analisando e problemas crônicos para achar uma solução.						
2. Sinto meu coordenador confiante em representar a sua área de trabalho em reuniões com seu gestor.						
3. Sinto meu coordenador confiante ao contribuir em discussões sobre a estratégia da organização.						
4. Sinto meu coordenador confiante para definir metas para a área de trabalho dele.						
5. Sinto meu coordenador confiante para contatar pessoas de fora da organização (representantes de outras universidades, avaliadores, professores, visitantes, etc) para discutir problemas.						
6. Sinto meu coordenador confiante passando informações ao grupo de colegas.						
7. Se meu coordenador encontrar-se estagnado em seu trabalho, ele é capaz de pensar em muitas maneiras de sair desta situação.						
8. No presente momento, meu coordenador está buscando alcançar, vigorosamente, seus objetivos de trabalho.						
9. Há muitas maneiras de meu coordenador contornar um problema.						
10. Neste momento, vejo meu coordenador como uma pessoa bem sucedida no trabalho.						
11. Meu coordenador pode pensar em várias maneiras diferentes de atingir os objetivos de trabalho dele.						
12. Neste momento, meu coordenador está atingindo os objetivos que ele mesmo definiu para si mesmo.						
13. Quando meu coordenador tem algum imprevisto no trabalho, ele tem dificuldades em se refazer e seguir adiante.						
14. Meu coordenador administra, de uma forma ou de outra, as dificuldades no trabalho.						
15. Meu coordenador consegue trabalhar sozinho, caso seja necessário.						
16. Geralmente meu coordenador enfrenta situações estressantes no trabalho sem hesitação.						
17. Meu coordenador suporta passar por momentos difíceis no trabalho, pois já os experimentou antes.						
18. Eu sinto que meu coordenador pode lidar com muitas coisas ao mesmo tempo no seu trabalho.						
19. Quando as coisas estão incertas para meu coordenador no trabalho, ele costuma pensar/esperar o melhor.						
20. No seu trabalho, meu coordenador pensa que se algo pode dar errado, certamente dará.						
21. Meu coordenador sempre olha para o lado positivo das coisas, em relação ao seu trabalho.						
22. Meu coordenador é otimista sobre o que vai acontecer com ele no futuro, no que se refere ao seu trabalho.						
23. Em seu trabalho meu coordenador pensa que as coisas nunca funcionam como ele quer que funcionem.						
24. Meu coordenador compreende que no trabalho, há “males que vem para o bem”.						

Fonte: Autora, adaptado do PCQ 24 (LUTHANS et al., 2007).

#### **5.4.2. Etapa Qualitativa**

Nesta etapa realizaram-se entrevistas de incidentes críticos com os docentes do curso de graduação em Administração, das IES comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A técnica utilizada para levantamento da coleta de dados na etapa exploratória qualitativa foi a de entrevistas de evento de incidentes críticos com os docentes deste curso, ministrantes das mais variadas disciplinas.

A técnica de incidente crítico consiste no levantamento de depoimentos de experiências satisfatórias e insatisfatórias (ZEITHAML; BITNER, 2003, p. 120), e é caracterizada pelo relato do sujeito de pesquisa do comportamento diante de algumas situações (KREMER, 1980). Optou-se por incluir esta abordagem na pesquisa, por determinar esquemas mais flexíveis e menos estruturados.

A coleta de dados foi realizada entre 07 e 15 de março de 2017, posteriormente à finalização da etapa quantitativa. As entrevistas tiveram duração média de quarenta minutos. No Rio Grande do Sul ocorreram em IES nas cidades de: Porto Alegre, Novo Hamburgo, Santiago, Porto Alegre e Passo Fundo. Já em Santa Catarina foram realizadas em Florianópolis, Blumenau e Balneário Camboriú.

As entrevistas de incidentes críticos foram divididas em duas etapas: primeiro a coleta de dados sociodemográficos e posteriormente a entrevista previamente elaborada com base nos quatro construtos do *Psycap* (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência) para atender aos objetivos desta pesquisa. O protocolo da entrevista encontra-se no Apêndice B.

Os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) antes do início da entrevista, e foi esclarecido o objetivo e foco do trabalho. Os mesmos serão referidos como Entrevistado 1 (E 1), Entrevistado 2 (E 2), e assim por diante. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas na íntegra para texto e categorizadas para serem organizadas e decompostas por meio da técnica de análise de conteúdo.

#### **5.4.3. Considerações Éticas**

Foram respeitadas as questões bioéticas previstas nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa em Seres Humanos, conforme a resolução 466/12, do Conselho Nacional da Saúde. O projeto da pesquisa foi encaminhado ao Comitê

de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos com a carta de anuência das instituições participantes.

A Resolução 466/12 aponta que todos os protocolos de pesquisa que envolvam seres humanos, independente da área de conhecimento, devem ser avaliados quanto aos critérios éticos e científicos por um comitê de ética em pesquisa institucional. Essa é uma maneira de compartilhar responsabilidades entre os pesquisadores, o sistema de avaliação ética, instituições de ensino e pesquisa, voluntários e sociedade (BRASIL, 2012).

Após a autorização do estudo pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNISINOS, conforme parecer número 1.741.680, foi iniciada a operacionalização da coleta de informações com os docentes das Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Todos os convidados a participar do estudo foram informados sobre os objetivos, no que consistirá a participação e seu caráter voluntário. Foram comunicados também sobre a possibilidade de desistir de participar em qualquer momento, sem nenhum prejuízo em suas atividades profissionais. Após o esclarecimento sobre a pesquisa, foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), em duas vias, ficando um exemplar com a pesquisadora e outro com cada participante (Apêndice C).

Outro aspecto importante esclarecido foi em relação ao sigilo sobre as informações respondidas no questionário e no evento de incidentes críticos, sendo utilizadas apenas para fins acadêmicos e posterior publicação em periódicos, preservando-se a confidencialidade dos dados. Esse aspecto pode ser considerado um limite à execução da pesquisa, assumindo especial atenção na geração de riscos aos participantes. Perante tal situação, esse risco foi minimizado mediante o estabelecimento de contrato ético entre a pesquisadora e os participantes de confidencialidade e respeito às opiniões na entrevista de incidente crítico e dados do questionário.

## 5.5 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção são apresentadas a análise e discussão dos dados. Este estudo tem como objetivo analisar a percepção dos docentes de ensino superior do curso de Administração das IES Comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina do

*Psycap* do Coordenador de curso no exercício de sua gestão. Os resultados deste estudo são apresentados em tabelas e gráficos para melhor interpretação.

### 5.5.1. Técnica de Análise Quantitativa

Para dar início a esta etapa de levantamento dos dados, foi realizado um filtro destes, através de uma verificação preliminar do preenchimento dos questionários e sua qualidade. Após esta fase, os dados foram importados da *survey* para o *software* IBM® SPSS® *Statistics Package for the Social Sciences* versão 22. Optou-se por este *software* pois é considerado o programa de manipulação, análise e apresentação de resultados de utilização predominante nas Ciências Sociais e Humanas (MAROCO, 2007).

Conforme Richardson et al. (2008), na pesquisa quantitativa utilizaram-se instrumentos que possibilitaram a quantificação, como a *survey* e seu tratamento realizado por meio de técnicas estatísticas, para garantir a precisão dos resultados, evitando distorções de análise e interpretação e permitindo uma margem de segurança quanto à sua significância. Na primeira etapa da análise de dados foi realizada a tabulação das respostas da adaptação do questionário PCQ (24), agrupando as por critério de repetição, para criar uma base de dados. Malhotra (2007) sugere uma verificação preliminar dos questionários e de sua qualidade. Por essa razão, foram descartados os questionários incompletos. Para a análise dos resultados do levantamento foi realizada uma Análise Fatorial Confirmatória, com a utilização do *software* IBM® SPSS® *Statistics Package for the Social Sciences* versão 22. O *software* foi empregado para categorização e cálculo das médias e intervalos de confiança geral da *survey* e depois cada uma das quatro dimensões individualmente (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo), bem como a categorização dos dados sociodemográficos. Considerando o tamanho da amostra efetivamente obtido (157), a análise fatorial dos construtos deu-se separadamente, de modo a respeitar o número recomendado mínimo de 10 casos por variável testada (HAIR et al., 2005). Para a realização da análise confirmatória sobre o instrumento completo, uma amostra mínima de 240 questionários válidos seria requerida, segundo o mesmo critério.

Como etapa inicial da análise de dados, utilizou-se a Técnica de Estatística Descritiva, para sumarizar a percepção da população estudada (média, moda e o desvio padrão). Posteriormente, utilizou o Teste T para médias de duas amostras

independentes, que permite inferir sobre a igualdade de média de duas amostras emparelhadas, neste estudo, a opinião de homens e mulheres sobre o *Psycap* do Coordenador de Curso e também se o respondente já ocupou o cargo de coordenador. Para isso, empregou-se a significância de corte de 5%.

No caso de comparações médias de múltiplas amostras, aplicou-se o Teste Honesto de Tukey (HSD), que é utilizado para comparação de família duas a duas e testar qualquer diferença entre duas médias de tratamento. Neste estudo, aplicou-se para as seguintes comparações da percepção das dimensões *Psycap*, com: idade, tempo de docência, tempo de atuação na IES, relacionamento com o coordenador do curso e periodicidade de reuniões. Quando as médias dos grupos apresentavam heterogeneidade, utilizou-se o Teste de Dunnett como ensaio complementar para averiguar em quais grupos existia a diferença significativa. Para os testes complementares, foi considerada significância de corte de 10%, dado que analisam subgrupos (portanto amostras menores) da amostra original.

Com intuito de investigar se na percepção dos docentes havia alguma das quatro dimensões que os coordenadores de curso melhor promoviam e também, se existia alguma com maior dificuldade para promover, aplicou-se estatística descritiva e inferências (intervalos de confiança) sobre as médias. Para aprofundar a compreensão da *survey*, questões abertas e descritivas foram agregadas ao questionário, estas foram examinadas através da análise de conteúdo.

### **5.5.2. Técnicas de Análise Qualitativa**

Esta pesquisa, como apresentada em sua delimitação, também teve o caráter qualitativo exploratório, com o propósito de aprofundar e comparar as respostas do questionário da etapa qualitativa e também para melhor entender a maneira como os sujeitos da pesquisa entendem as dimensões do *Psycap* no exercício da liderança do seu coordenador. Gil (2010) destaca a complexidade da avaliação dos resultados nas pesquisas qualitativas, descrevendo que não é possível estabelecer padrão para análise, mas sugere os seguintes passos: (1) codificação dos dados; (2) estabelecimento de categorias analíticas; (3) exibição dos dados; (4) busca de significados; (5) busca de credibilidade.

Essa técnica foi escolhida para o aprofundamento e releitura do que o entrevistado está dizendo. E também, apresenta a perspectiva de compreensão interpretativa das interações humanas, permitindo ao pesquisador o entendimento

das representações que o indivíduo possui em relação à sua realidade e à interpretação que faz dos significados a sua volta (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005).

Relativo à organização e compreensão de dados, vale ressaltar, que se faz:

[...] através de um processo em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é o processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 170).

Uma consideração fundamental diz respeito a como o pesquisador deve ponderar ao formular as perguntas: dar atenção à linguagem utilizada, ao formular as perguntas e à sequência das perguntas no roteiro (MANZINI, 2003). Partindo desse pressuposto, o roteiro do evento de incidentes críticos iniciou a com coleta de dados sociodemográficos e questões que visaram atingir o objetivo de pesquisa e com coerência de linguagem, estrutura e roteiro. Esta pesquisa se deu com base nos quatro construtos do *Psycap*: autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência, focados na promoção destes aos docentes que o coordenador de curso dirige, levando em conta os objetivos para o presente estudo, bem como buscou um maior aprofundamento dos porquês das respostas observadas na pesquisa quantitativa.

As entrevistas de incidentes críticos foram previamente agendadas por e-mail, e ocorreram no formato individual, presencialmente ou via videoconferência. As mesmas tiveram o áudio gravado, com o consentimento dos entrevistados. Presencialmente foram 6 entrevistas das IES gaúchas da Região Metropolitana e as demais foram na modalidade de vídeo, pois ocorreram com os docentes do interior do Estado do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Para obter o princípio de saturação do campo, partiu-se de dez entrevistados, sendo este resultado satisfatório. Estes foram contatados via e-mail para convidá-los a participar desta etapa. Foram contatados 16 docentes, dos quais 10 retornaram disponibilizando a participar. Foi uma escolha por acessibilidade, entrevistando os docentes mais disponíveis, porém buscou-se contemplar entrevistados dos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e de diferentes IES com objetivo de obter-se um grupo heterogêneo, que pudessem contribuir com panoramas distintos para esta pesquisa.

Após transcrever na íntegra as entrevistas, sendo mantida a originalidade das falas dos entrevistados, posteriormente procedeu-se a leitura vertical das entrevistas, destacado as falas a fim de identificar os pontos de convergência e numa releitura horizontal das entrevistas, foram extraídas as unitarizações do conteúdo. Em seguida, foram analisadas pela técnica de análise de conteúdo, definida por Guerra (2012) como um conjunto de técnicas de análise de comunicação voltada à explicação, esclarecimento do conteúdo das mensagens e expressões que possam ser aplicadas ao objeto da pesquisa. Para Richardson et al., (2008) ela procura descrever o texto segundo a sua forma, isto é, os símbolos empregados, temas, palavras e também quanto ao seu fundo, que tenta verificar as tendências do texto e a adequação do conteúdo.

Para análise de conteúdo, foram seguidas as etapas conforme Silva, Gobbi e Simão (2005):

- a) pré-análise dos dados: as perguntas para a entrevistas foram previamente escritas e revisadas no intuito de aprofundar o conhecimento relativo às quatro dimensões do *Psycap*, atendendo aos objetivos do estudo;
- b) preparação das informações: as entrevistas foram transcritas na íntegra, transcrições foram lidas, sendo selecionados somente as que estavam de acordo com os objetivos da pesquisa;
- c) transformação do conteúdo em unidades: as transcrições das 10 entrevistas foram categorizadas a partir das grandes categorias pré-definidas, seguindo a proposição desta pesquisa, foram estruturadas 4 categorias amplas emergentes: atoeficácia, esperança, resiliência e otimismo, e a partir delas as unitarizações;
- d) categorização: os dados de pesquisa foram lidos e agrupados, considerando o que havia de comum entre eles e a fundamentação teórica de cada unidade de análise. Essa divisão permite compilar as falas de cada grupo para análise, aprofundamento e comparação com os resultados encontrados na etapa quantitativa.
- e) descrição: nesta etapa, utilizou-se citações diretas dos dados originais a fim de sumarizar o conjunto de significados presentes em cada unidade de análise;

- f) interpretação referencial: nessa fase, buscou-se compreender e estabelecer relações, aprofundando conexões de ideias nas categorias previamente estabelecidas durante a Etapa C.

As etapas da análise de conteúdo estão sintetizadas na Figura 3.

**Figura 3 – Síntese das etapas para a análise de conteúdo**



Fonte: adaptado de Richardson et al. (2008)

As categorias amplas foram criadas *a priori* das quatro dimensões do *Psycap* e as categorias emergentes, de acordo com os achados. Foram indicados pontos-chaves através da unitarização destas categorias e, em seguida, foram feitas as análises buscando a integração entre estas e, por fim, os principais achados das abordagens qualitativa e quantitativa. Para o roteiro de entrevista de incidentes críticos, foram citados os conceitos de cada uma das quatro dimensões do *Psycap* e em seguida solicitado ao entrevistado que narrasse situações testemunhadas onde a promoção de cada dimensão do *Psycap* (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo) ficou evidenciada na ação de liderança do seu coordenador de curso.

## 5.6. ANÁLISE DE VALIDADE DO INSTRUMENTO QUANTITATIVO

Conforme referido anteriormente no item 5.3 – População de Pesquisa, o cálculo da amostragem estatística para a população alvo de docentes foi determinado segundo Hair et al. (2005), que orienta o mínimo de 10 respondentes por item para atendimento de hipóteses relacionadas à técnica de Análise Fatorial, considerando 5% de erro máximo desejado e 95% de nível de confiança, realizou-se a validação dos construtos do *Psychap* (Autoeficácia, Esperança, Resiliência e Otimismo) separadamente, buscando manter a aderência com o modelo teórico do PCQ (24) de Luthans, Avey e Norman (2006). Porém, como informado anteriormente, em função da amostra limitada de 157 respondentes ser inferior ao recomendado por Hair et al.(2005), a Análise Fatorial do instrumento completo não foi possível de ser realizada.

Na tentativa de verificar uma primeira adequação das escalas que constituem a adaptação do *Psychap*, foram testadas suas qualidades métricas (validade e sensibilidade). A consistência interna das escalas foi testada através do Alfa de Cronbach, que avalia a confiabilidade do instrumento, isto é a fidedignidade da escala para amostra do estudo. A variação deste teste é de 0 a 1, onde os valores maiores que 0,6 são considerados válidos, porém baixos, já acima de 0,7 são bons e acima de 0,8 muito bons (HAIR et al., 2005).

No estudo, o teste revelou um coeficiente geral ( $\alpha=0,95$ ), ou seja, uma consistência interna considerada excelente. Significa que os docentes responderam ao questionário de modo coeso (HAIR et al., 2005). Cada dimensão do *Psychap* (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo) foi avaliada separadamente para obter o Alfa de Cronbach de cada construto, conforme consta na Tabela 6.

O construto resiliência demonstrou que o item 13 tem uma comunalidade baixa, porém optou-se por não o excluir pois o resultado do *alpha* obtido foi elevado e aceitável, mantendo-se coerência com o instrumento original e seu propósito. Entretanto, verificou-se que a dimensão otimismo obteve um resultado abaixo de 0,7. Então se verificou cada item do otimismo e observou-se que, se os itens 20, 23 e 24 fossem excluídos, obter-se-ia um aumento significativo do Alfa de Cronbach e, portanto, da confiabilidade da escala (MAROCO, 2011).

Tabela 7- Alfa de Cronbach de Cada Dimensão do *Psycap*

Dimensões	Itens	$\alpha$ de Cronbach
Autoeficácia	1. Sinto meu coordenador confiante analisando e problemas crônicos para achar uma solução.	0,94
	2. Sinto meu coordenador confiante em representar a sua área de trabalho em reuniões com seu gestor.	
	3. Sinto meu coordenador confiante ao contribuir em discussões sobre a estratégia da organização.	
	4. Sinto meu coordenador confiante para definir metas para a área de trabalho dele.	
	5. Sinto meu coordenador confiante para contatar pessoas de fora da organização (representantes de outras universidades, avaliadores, professores, visitantes, etc) para discutir problemas.	
	6. Sinto meu coordenador confiante passando informações ao grupo de colegas.	
Esperança	7. Se meu coordenador encontrar-se estagnado em seu trabalho, ele é capaz de pensar em muitas maneiras de sair desta situação.	0,90
	8. No presente momento, meu coordenador está buscando alcançar, vigorosamente, seus objetivos de trabalho.	
	9. Há muitas maneiras de meu coordenador contornar um problema.	
	10. Neste momento, vejo meu coordenador como uma pessoa bem sucedida no trabalho.	
	11. Meu coordenador pode pensar em várias maneiras diferentes de atingir os objetivos de trabalho dele.	
	12. Neste momento, meu coordenador está atingindo os objetivos que ele mesmo definiu para si mesmo.	
Resiliência	13. Quando meu coordenador tem algum imprevisto no trabalho, ele tem dificuldades em se refazer e seguir adiante.	0,86
	14. Meu coordenador administra, de uma forma ou de outra, as dificuldades no trabalho.	
	15. Meu coordenador consegue trabalhar sozinho, caso seja necessário.	
	16. Geralmente meu coordenador enfrenta situações estressantes no trabalho sem hesitação.	
	17. Meu coordenador suporta passar por momentos difíceis no trabalho, pois já os experimentou antes.	
	18. Eu sinto que meu coordenador pode lidar com muitas coisas ao mesmo tempo no seu trabalho.	
Otimismo	19. Quando as coisas estão incertas para meu coordenador no trabalho, ele costuma pensar/esperar o melhor.	0,60
	20. No seu trabalho, meu coordenador pensa que se algo pode dar errado, certamente dará.	
	21. Meu coordenador sempre olha para o lado positivo das coisas, em relação ao seu trabalho.	
	22. Meu coordenador é otimista sobre o que vai acontecer com ele no futuro, no que se refere ao seu trabalho.	
	23. Em seu trabalho meu coordenador pensa que as coisas nunca funcionam como ele quer que funcionem.	
	24. Meu coordenador compreende que no trabalho, há "males que vem para o bem".	

Fonte: Autora

**Tabela 8 - Alfa de Cronbach de Cada Dimensão do Psycap sem as Questões (20, 23 e 24)**

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>
<b>Autoeficácia</b>	1. Sinto meu coordenador confiante analisando e problemas crônicos para achar uma solução.	<b>0,94</b>
	2. Sinto meu coordenador confiante em representar a sua área de trabalho em reuniões com seu gestor.	
	3. Sinto meu coordenador confiante ao contribuir em discussões sobre a estratégia da organização.	
	4. Sinto meu coordenador confiante para definir metas para a área de trabalho dele.	
	5. Sinto meu coordenador confiante para contatar pessoas de fora da organização (representantes de outras universidades, avaliadores, professores, visitantes, etc) para discutir problemas.	
	6. Sinto meu coordenador confiante passando informações ao grupo de colegas.	
<b>Esperança</b>	7. Se meu coordenador encontrar-se estagnado em seu trabalho, ele é capaz de pensar em muitas maneiras de sair desta situação.	<b>0,90</b>
	8. No presente momento, meu coordenador está buscando alcançar, vigorosamente, seus objetivos de trabalho.	
	9. Há muitas maneiras de meu coordenador contornar um problema.	
	10. Neste momento, vejo meu coordenador como uma pessoa bem sucedida no trabalho.	
	11. Meu coordenador pode pensar em várias maneiras diferentes de atingir os objetivos de trabalho dele.	
	12. Neste momento, meu coordenador está atingindo os objetivos que ele mesmo definiu para si mesmo.	
<b>Resiliência</b>	13. Quando meu coordenador tem algum imprevisto no trabalho, ele tem dificuldades em se refazer e seguir adiante.	<b>0,86</b>
	14. Meu coordenador administra, de uma forma ou de outra, as dificuldades no trabalho.	
	15. Meu coordenador consegue trabalhar sozinho, caso seja necessário.	
	16. Geralmente meu coordenador enfrenta situações estressantes no trabalho sem hesitação.	
	17. Meu coordenador suporta passar por momentos difíceis no trabalho, pois já os experimentou antes.	
	18. Eu sinto que meu coordenador pode lidar com muitas coisas ao mesmo tempo no seu trabalho.	
<b>Otimismo</b>	19. Quando as coisas estão incertas para meu coordenador no trabalho, ele costuma pensar/esperar o melhor.	<b>0,85</b>
	21. Meu coordenador sempre olha para o lado positivo das coisas, em relação ao seu trabalho.	
	22. Meu coordenador é otimista sobre o que vai acontecer com ele no futuro, no que se refere ao seu trabalho.	

Fonte: Autora

Entende-se que houve uma dupla interpretação no momento em que os professores responderam essas questões, resultando em um ruído e dispersando os dados na escala. Por essa razão, preferiu-se eliminá-los e recalculá-los o Alfa de

Cronbach, diante disso, efetuou-se uma análise sem considerar essas variáveis, derivando na Tabela 8.

Depois de testada a fidelidade executou-se a análise da validade, como cuidado metodológico, através da Análise Fatorial Confirmatória, que é uma técnica que tem por objetivo compendiar muitas variáveis, categorizando-as e simplificando a compreensão dos dados, sem perder a amplitude deles, ou seja, identificar o número de fatores presentes. Essa opção se deu em função de ser uma análise de validade e utilizada nos estudos de Luthans et al. (2007), e tem a finalidade principal de analisar as relações de um conjunto de indicadores ou variáveis observadas em uma ou mais variáveis latentes (SCHUMACKER, 2004). Além disso, é uma técnica que sumariza um grande número de variáveis em uma quantidade menor, classificando-as em fatores e simplificando o entendimento dos dados, sem perder a amplitude (HAIR et al., 2005).

Para garantir que a Análise Fatorial pudesse ser executada, foi realizado o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e o Teste de Esfericidade de Bartlett, geral e para cada dimensão do *Psycap* separadamente. O KMO pode variar de 0 a 1, no geral, apresentou um valor de 0,95, sendo, portanto, possível prosseguir com a análise, pois os individuais (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo) também apresentaram um valor entre 0,70 e 0,90. Segundo Hair et al. (2005), uma consistência interna é aceitável a partir de 0,7. E se o KMO for conjugado com o Teste de Esfericidade de Bartlett com um *P-value* <0,01, pode concluir-se que as variáveis se correlacionam significativamente (MAROCO, 2007).

O Teste de Esfericidade de Bartlett afere a significância geral de todas as correlações de uma matriz de dados (DAMASIO, 2012). Obteve-se uma significância (sig) inferior a 0,01, o que aponta para a confirmação da fatoraçoão dos dados, pois, conforme estabelecido, sig < 0,05 indica que a matriz é favorável. Já nas análises individuais de cada construto do *Psycap*, na tentativa de perceber se a estrutura fatorial da amostra se ajusta à condição esperada, conforme demonstrado na Tabela 9.

**Tabela 9 – Análise de Validade da Escala**

Dimensão	Itens	Teste de Extração de Fator Único		
		KMO	Sig Teste de Bartlett	Variância Total Explicada
Autoeficácia	1 a 6	0,92	< 0,01	77,30%
Esperança	7 a 12	0,86	< 0,01	67,39%
Resiliência	13 a 18	0,87	< 0,01	60,26%
Otimismo	19 a 24	0,71	< 0,01	41,28%

Fonte: Autora

Na dimensão autoeficácia (composta pelos itens 1 a 6), emergiu um fator com *eigenvalue* superior a 1,0, que explica 77,30% da variância total. O valor do KMO é excelente (0,94). O construto esperança (composto pelos itens 7 a 12), apresentou um fator com *eigenvalue* superior a 1,0, que explica 67,39% da variância total. O KMO tem um valor muito bom, de 0,86. E na subescala resiliência (composta pelos itens 13 a 18), aflorou fator com *eigenvalue* superior a 1,0, que explica 60,26% da variância total, enquanto o valor do KMO é muito bom (0,87). Por último, da dimensão otimismo (composta pelos itens 19, 21 e 22), emergiram dois componentes que explicam 77,17%% da variância total, ou seja, o componente um explica 41,28% e o componente dois 23,07%. O KMO apresenta um valor razoável (0,71). Por resultar em dois grupos e resultados dispersos, preferiu-se excluir os itens 20, 23 e 24 e reprocessar a Análise Fatorial Exploratória com a dimensão otimismo modificada, conforme Tabela 9, com o intuito de demonstrar os elementos ocultos que orientaram os respondentes. Na Tabela 9, observa-se que o KMO praticamente manteve-se o mesmo 0,72, porém a variância total apresentou uma ampliação significativa para 77,17%. Então, se optou por convencionar a dimensão otimismo excluindo as questões 20, 23 e 24 a partir de então.

**Tabela 10 – Análise de Validade da Escala excluindo os itens (20, 23 e 24)**

Dimensão	Itens	Teste de Extração de Fator Único		
		KMO	Sig Teste de Bartlett	Variância Total Explicada
Autoeficácia	1 a 6	0,92	< 0,01	77,30%
Esperança	7 a 12	0,86	< 0,01	67,39%
Resiliência	13 a 18	0,87	< 0,01	60,26%
Otimismo	19,21 e 22	0,72	< 0,01	77,17%

Fonte: Autora

Os resultados destes testes, portanto, deram a indicação de ser adequada a utilização da Análise Fatorial para verificar a escala usada, ou seja, indica que a amostra apresenta uma boa adequação fatorial pelo KMO, assim como, o valor da significância do Teste de Bartlett permite mais uma vez confirmar a possibilidade de adequação da aplicação do método de Análise Fatorial. As análises das correlações entre as dimensões do *Psycap*, as características dos respondentes e relação entre coordenador e docentes encontram-se no capítulo de apresentação e análise dos resultados.

## 5.7. ANÁLISE DO PERFIL DOS RESPONDENTES

### 5.7.1. Etapa Quantitativa

A amostra para a etapa quantitativa foi de 157 questionários dos docentes das IES comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Quanto ao perfil dos docentes que responderam o questionário 93 (59,3%) são do sexo masculino e 64 (40,7%) do feminino. Referente à idade do respondente, foram agrupados por faixas etárias conforme descrito na Tabela 11, observa-se que poucos docentes (5,7%) têm até 30 anos e a maioria (60%) têm entre 31 e 50 anos, somando-se a quase 30,0% acima dos 51 e 60 anos. Um dos fatos interessantes é que os docentes estão na fase adulta média e madura. Acredita-se que este fato se dá pela exigência mínima de titulação das IES Comunitárias para ser docente.

**Tabela 11 – Perfil dos docentes quanto à idade**

	Respondentes	Percentual
Até 30 anos	9	5,7%
Entre 31 e 40 anos	53	33,6%
Entre 41 e 50 anos	53	33,6%
Entre 51 e 60 anos	31	20,0%
Acima de 60 anos	11	7,1%
<b>TOTAL</b>	<b>157</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora

Quanto ao tempo de serviço na IES, a Tabela 12 revela que 30,0% dos docentes trabalham no máximo há 5 anos na Instituição, 21,4% estão entre 6 e 10

anos, 13,6% atuam na IES entre 11 e 15 anos, entre os 16 e 20 anos estão 17,1% dos respondentes e 17,9% estão há mais de 20 anos trabalhando na IES atual.

**Tabela 12 - Perfil dos docentes quanto ao tempo de serviço na IES**

	<b>Respondentes</b>	<b>Percentual</b>
Até 5 anos	47	30,0%
Entre 6 e 10 anos	34	21,4%
Entre 11 e 15 anos	21	13,6%
Entre 16 e 20 anos	27	17,1%
Entre 21 e 25 anos	20	12,9%
Entre 26 e 30 anos	5	2,9%
Acima de 30 anos	3	2,1%
<b>TOTAL</b>	<b>157</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora

Em relação ao nível de escolaridade dos docentes, na Tabela 13 observa-se que 18,6% são doutores e o mesmo percentual não o concluiu 42,1% mestres, 5,0% especialistas e apenas 0,7% graduados. Este dado confirma que as instituições estão capacitando seus professores. Sabe-se da importância deste quesito, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) avalia os cursos e este item é um critério de qualidade.

**Tabela 13 - Perfil dos docentes quanto à escolaridade**

	<b>Respondentes</b>	<b>Percentual</b>
Graduação	1	0,7%
Especialização ou MBA	8	5,0%
Mestrado Acadêmico	55	35,0%
Mestrado Acadêmico Incompleto	11	7,1%
Mestrado Profissional	11	7,1%
Mestrado Profissional Incompleto	3	2,1%
Doutorado	29	18,6%
Doutorado Incompleto	29	18,6%
Pós Doutorado	8	4,3%
Pós Doutorado Incompleto	2	1,5%
<b>TOTAL</b>	<b>157</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autora

E quanto ao tempo de atuação como docente superior, a grande maioria atua como docente a mais de cinco anos (74,3%). Já a minoria 3,6% é professor há menos de um ano, como apresentado na Tabela 14.

**Tabela 14 - Perfil dos docentes quanto ao tempo de docência**

	<b>Respondentes</b>	<b>Percentual</b>
Menos de 1 ano	5	3,6%
De 1 a 5 anos	35	22,1%
Mais de 5 anos	117	74,3%
<b>TOTAL</b>	<b>157</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Autora

### 5.7.2. Etapa Qualitativa

Os dez entrevistados participantes da etapa qualitativa são docentes das IES Comunitárias do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. A Tabela 15 condensa seus dados sociodemográficos. Os docentes entrevistados serão referidos, a partir daqui, como: Entrevistado 1 (E 1), Entrevistado 2 (E 2), e assim por diante.

**Tabela 15 – Dados sociodemográficos dos entrevistados**

<b>Identificação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de docência</b>	<b>Tempo na IES</b>	<b>Já foi coordenador</b>
<b>Entrevistado 1</b>	Masc.	36 anos	4 anos	4 anos	Sim
<b>Entrevistado 2</b>	Fem	36 anos	2 anos	2 anos	Não
<b>Entrevistado 3</b>	Masc.	51 anos	11 anos	7 anos	Sim
<b>Entrevistado 4</b>	Fem.	44 anos	20 anos	20 anos	Sim
<b>Entrevistado 5</b>	Fem	55 anos	30 anos	11 anos	Não
<b>Entrevistado 6</b>	Fem.	55 anos	20 anos	20 anos	Sim
<b>Entrevistado 7</b>	Masc.	33 anos	2 anos e meio	2 anos e meio	Não
<b>Entrevistado 8</b>	Fem.	52 anos	26 anos	26 anos	Sim
<b>Entrevistado 9</b>	Fem.	43 anos	16 anos	4 anos	Sim
<b>Entrevistado 10</b>	Masc.	38 anos	9 anos	2 anos	Não

Fonte: Autora

Nos indicadores descritivos da Tabela 14, os docentes entrevistados têm em média 44,3 anos de idade, sendo que o mais jovem 33 anos e os mais antigos 55 anos. Atuam como docentes, no mínimo há dois anos e no máximo 20 anos, apresentando em média 14 anos na profissão docente. Na IES atual, os respondentes prestam serviço em média há quase 10 anos, e o que tem menos tempo está há dois anos e meio, e o que está há mais tempo está há 26 anos. Foram entrevistadas seis mulheres e 4 homens, destes 6 já ocuparam o cargo de coordenador de curso no ensino superior.

## 6. ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados e analisados os resultados coletados na pesquisa de campo. A apresentação deste capítulo é realizada em duas etapas: quantitativa e qualitativa, com o intuito de facilitar a compreensão dos dados.

### 6.1. RESULTADOS DA ETAPA QUANTITATIVA

Nessa seção, encontram-se resultados das análises entre as dimensões do *Psycap* e os dados sociodemográficos dos docentes, através da análise descritiva de dados e influência das variáveis sobre os fatores.

#### 6.1.1. Análise descritiva dos dados

Inicialmente utilizou-se a técnica de estatística descritiva apresentada na Tabela 16, para sumarizar e organizar os dados sobre a população estudada.

**Tabela 16 – Média, Mediana e Desvio Padrão das dimensões do *Psycap* (N = 157)**

	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	95% Intervalo de Confiança para Média	
						Limite Inferior	Limite Superior
						AUTOEFICACIA	4,62
ESPERANCA	4,55	4,67	0,969	2	6	4,40	4,70
RESILIENCIA	4,51	4,67	0,881	2	6	4,37	4,65
OTIMISMO	4,35	4,67	1,062	1	6	4,18	4,51

Fonte: Autora

Ao observar a tabela acima, verifica-se que a média dos quatro construtos está muito equilibrada, não havendo nenhuma dimensão que se destaque das demais. Considerando que foi utilizada uma escala Lickert de seis pontos (onde 1 significa discordo totalmente e 6, concordo totalmente), conclui-se que as respostas ficaram entre 4 e 5 (concordo um pouco e concordo muito), mas nenhuma das quatro dimensões atingiram o concordo muito na média (5). Pode-se afirmar que os docentes percebem o *Psycap* do coordenador de curso, porém ainda não de forma evidente.

Através da Tabela 17, podem-se observar quais questões tiveram as médias mais altas e as mais baixas do questionário, porém a diferença entre melhores e piores foi pequena, corroborando para analisar qual foi a percepção do docente sobre o papel de seu líder. No geral, a média mais elevada foi no construto esperança (4,84) e a menor média foi no otimismo (3,20).

**Tabela 17 – Médias mais relevantes do questionário do *Psycap***

DIMENSÃO	ITEM	MÉDIA
AUTOEFICÁCIA	2. Sinto meu coordenador confiante em representar a sua área de trabalho em reuniões com seu gestor.	4,83
	5. Sinto meu coordenador confiante para contatar pessoas de fora da organização (representantes de outras universidades, avaliadores, professores, visitantes, etc) para discutir problemas.	4,26
ESPERANÇA	7. Se meu coordenador encontrar-se estagnado em seu trabalho, ele pode pensar em muitas maneiras de sair desta situação.	4,29
	8. No presente momento, meu coordenador está buscando alcançar, vigorosamente, seus objetivos de trabalho.	4,84
RESILIÊNCIA	13. Quando meu coordenador tem algum imprevisto no trabalho, ele tem dificuldades em se refazer e seguir adiante.	4,31
	14. Meu coordenador administra, de uma forma ou de outra, as dificuldades no trabalho.	4,71
OTIMISMO	19. Quando as coisas estão incertas para meu coordenador no trabalho, ele costuma pensar/esperar o melhor.	4,34
	20. No seu trabalho, meu coordenador pensa que se algo pode dar errado, certamente dará.	3,20

Fonte: Autora

### 6.1.2. Influência das variáveis sobre os fatores

Realizada essa análise geral da *survey*, a partir deste ponto, foram testadas as associações entre as variáveis presentes no questionário, tanto em relação às características pessoais dos respondentes na seguinte ordem: I) gênero; II) faixa etária; e III) tempo de atuação na IES. Quanto às demais variáveis de: IV) qualidade de relacionamento coordenador e docente; V) periodicidade nas reuniões; VI) se o respondente já ocupou o cargo de coordenador de curso; e VII) a média da percepção por construto do *Psycap*, para averiguar se há uma dimensão em que o coordenador melhor promove ou apresenta dificuldade em promovê-la.

Em relação ao gênero, é possível verificar pelo Teste T que as respostas dadas pelos docentes são homogêneas (Apêndice D), portanto o gênero não interfere na percepção dos docentes sobre o *Psycap* do coordenador de curso (sig  $\geq 0,16$ ).

Entretanto, em relação à faixa etária dos respondentes, apesar da ANOVA não detectar diferenças significantes entre grupos ( $\text{sig} \geq 0,07$ ) entre as percepções das dimensões, os grupos separados com base no Teste Honesto de Tukey indicam diferenças, conforme apresentado no Apêndice E: na dimensão resiliência a idade não interfere no juízo dos docentes, porém na autoeficácia e no otimismo o teste não foi capaz de detectar as diferenças. Ainda, no *Psycap* esperança, o fator geracional pode estar interferindo, isto é, os respondentes jovens (até 30 anos) atribuíram médias menores aos coordenadores de curso (3,98) do que os mais maduros (acima de 60 anos), que o avaliaram com média 5,27. As demais faixas etárias concederam notas homogêneas.

Em relação à percepção dos respondentes segmentadas por tempo de atuação na IES, foram identificadas diferenças significantes em todas as dimensões do *Psycap* ( $\text{sig} \leq 0,05$ ), conforme indicado no Apêndice F. Ao avaliar as diferenças entre pares, foram identificados subgrupos homogêneos diferentes para autoeficácia e otimismo. Para as demais dimensões, o teste honesto de Tukey não foi capaz de detectar as diferenças. Para autoeficácia, considerando que foram detectadas variâncias diferentes nos subgrupos ( $\text{sig} \leq 0,05$ ), o teste Dunnett T3 identificou diferenças para respondentes entre 6 e 10 anos de experiência e 11 a 15 anos de experiência ( $\text{sig} = 0,06$ ).

A partir de então foi analisada a relação docente e coordenador para averiguação se a convivência maior ou menor ou a qualidade das relações destes interferem na percepção dos docentes sobre o *Psycap* do coordenador. No que tange à qualidade da relação docente versus coordenador do curso de Administração, conforme demonstra o Apêndice G, houve diferença significativa dos respondentes de acordo com a qualidade da relação destes em todas as quatro dimensões do *Psycap* ( $\text{sig} \leq 0,05$ ).

Ao avaliar a diferença entre pares, foram detectadas diferenças nos subgrupos homogêneos nas dimensões autoeficácia, esperança e otimismo: tem-se três subgrupos que, conforme melhora a relação coordenador/docente, aumenta o valor da escala. Já na dimensão resiliência, emergiram dois grupos, entretanto a amplitude dos valores foi menor, mas acompanhou o mesmo pressuposto das dimensões anteriores.

A fim de examinar as diferentes variâncias dos distintos subgrupos e construtos, aplicou-se o Teste de Dunnett T3. Este evidenciou que a percepção dos

respondentes é afetada pelo relacionamento ( $\text{sig} \leq 0,05$ ). Em uma análise dos subgrupos gerados, pode-se perceber uma associação positiva, ou seja, quanto melhor é esse relacionamento, maior é a média atribuída ao coordenador de curso, em todos os construtos do *Psycap*.

Outra questão que se testou foi relativa à periodicidade das reuniões individuais e de colegiado, buscando identificar ainda a qualidade das relações coordenador e professores e também o modo que ele exerce sua função de liderança, e se existe alguma correlação com a avaliação do *Psycap*. Para isto, processou-se o Teste Honesto de Tukey, cujos resultados são apresentados no Apêndice H. No que concerne à frequência de reuniões dos docentes com o coordenador do curso de Administração, houve diferença significativa dos respondentes de acordo com a qualidade da relação destes em todas as quatro dimensões do *Psycap* ( $\text{sig} \leq 0,05$ ). Nota-se ao olhar para os subgrupos, que há diferenças significativas nas respostas sobre a percepção dos professores quanto o *Psycap* do coordenador conforme a constância de encontros durante o semestre: verifica-se que no construto do *Psycap* autoeficácia, a periodicidade em que os docentes se reúnem com seus coordenadores, afeta positivamente a percepção ( $\text{sig} \leq 0,05$ ), isto é, aqueles que nunca se reúnem avaliaram seus coordenadores com uma média baixa (3,77) enquanto aqueles que se reúnem semanalmente lhes atribuíram (5,17). Nos demais construtos do *Psycap* e subgrupos, entende-se que as respostas dos grupos se sobrepõem e não há uma diferença significativa nas respostas dos subgrupos de acordo com a frequência das reuniões.

Em relação ao fato do respondente já ter ocupado o cargo de coordenador, o Apêndice I resume o Teste T realizado. Percebe-se que existe homogeneidade de variância, demonstrado pelo  $\text{sig} > 0,05$  (autoeficácia:  $\text{sig} = 0,09$ ; esperança:  $\text{sig} = 0,85$ ; resiliência:  $\text{sig} = 0,88$ ; e otimismo:  $\text{sig} = 0,84$ ). Todavia, o Teste T ( $\text{sig} = 0,05$ ) evidencia que somente na dimensão autoeficácia há diferenças estatísticas significativas nas médias dos dois grupos de respondentes, sendo que os docentes que já ocuparam este cargo avaliaram com médias mais altas do que os respondentes que nunca o ocuparam. Uma explicação seria o fato de, por já conhecerem as demandas da ocupação, compreenderem melhor as atribuições da função.

### 6.1.3. Análise descritiva das médias das avaliações dos construtos do *Psycap*

A fim de concluir esta etapa, buscou-se responder aos dois objetivos específicos propostos nesta investigação, que são:

- a) identificar a percepção dos docentes de ensino superior sobre qual a dimensão do *Psycap* que o coordenador melhor promove;
- b) identificar qual a dimensão do *Psycap* que o coordenador tem mais dificuldade de promover;

Para esse fim, realizou-se uma análise descritiva e o cálculo dos intervalos de 95% de confiança para as médias das avaliações, sumarizados na Tabela 18.

**Tabela 18 - Análise descritiva das médias das avaliações dos construtos do *Psycap* (N=157)**

Dimensões	Média	95% Intervalo de Confiança para Média		Mediana	Variância	Desvio Padrão
		Limite Inferior	Limite Superior			
Autoeficácia	4,62	4,45	4,79	5,00	1,12	1,06
Esperança	4,55	4,40	4,70	4,67	0,94	0,97
Resiliência	4,51	4,37	4,65	4,56	0,78	0,88
Otimismo	4,35	4,18	4,51	4,40	1,13	1,06

Fonte: Autora

Constata-se que as médias se sobrepõem (as médias ficaram entre 4 (concordo um pouco) e 5 (concordo muito), o que significa que pela visão dos docentes que responderam ao questionário, a percepção sobre o *Psycap* foi evidenciada nos exemplos citados pelos entrevistados, porém nenhuma das quatro dimensões destacou-se com uma média maior ou menor do *Psycap*.

Na segunda parte do questionário, recorreu-se a algumas questões abertas descritivas, com o intuito de averiguar a percepção dos docentes sobre a qualidade da relação coordenador/professor quanto às capacidades do *Psycap* no exercício de liderança do coordenador e, também, quais ações, na visão dos docentes, são necessárias para aprimorar esta relação.

Com base nesses questionamentos, foi possível observar na análise das falas referentes a estas questões, após agrupar as respostas do que foi possível ser considerado, aquelas mais recorrentes para serem analisadas.

Na visão dos docentes que responderam ao questionário, quanto às ações de melhoria para aperfeiçoar a relação docente/coordenador, eles apontaram em primeiro lugar, na quase totalidade das respostas, a questão de que o coordenador deveria se ocupar com assuntos estratégicos do curso e deixar de realizar tarefas operacionais, consoante a verbalização de alguns respondentes:

*“O coordenador deveria ter mais tempo para pensar no curso estrategicamente”.* (R 1)

*“Gestão mais horizontalizada através de um planejamento estratégico”.*(R 4)

*“Trabalhar o planejamento estratégico do curso em conjunto”.* (R 6)

*“Descentralizar certos serviços que poderiam ser do administrativo ou auxiliar [...]”.* (R 15)

*“Não sobrecarregar o coordenador com atividades operacionais”.* (R 17)

*“[...] divulgação de metas. Reuniões periódicas para avaliar ações e rever estratégias”.* (R 22)

*“Maior autonomia para o coordenador desenvolver o planejamento estratégico adequado a sua área”.* (R 24)

*“Maior poder de decisão para o coordenador”.* (R 26)

Essas sugestões elencadas pelos docentes em relação às atribuições do coordenador vão ao encontro da teoria dos autores Kanan e Zanelli (2011) que pontuam sobre a função do coordenador de curso: 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.

Complementando a ideia de o coordenador atuar no papel de líder articulando a estratégia do curso, corrobora Yukl (2012), que destaca o líder como mediador para sustentar o alinhamento entre estratégia organizacional, práticas de gestão e comportamento das pessoas. E, ainda, complementa que a gestão das pessoas ficaria enfatizada como uma ação executada de forma contínua e o estudo do papel do líder ganharia o enfoque multidimensional, como sustenta.

Silva (2007) agrupou em três áreas de atuação o papel do coordenador: a gestão acadêmica/didático-pedagógica do curso, a gerência do curso/infraestrutura e a gestão política institucional do curso.

Fica evidente o cunho estratégico das incumbências do coordenador de curso, porém existe uma série de outras demandas mais operacionais e burocráticas que geram dispêndio de tempo e energia que afetam a gestão estratégica do curso, limitando sua atuação e inibindo a sua perspectiva de conquistar uma excelência profissional como gestor.

Pode-se afirmar que estas são questões relevantes que acabam impactando diretamente no *Psycap* e também refletem na qualidade do ensino que a IES entrega aos alunos. Ao invés do coordenador estar alinhando às ações estratégicas junto ao colegiado para atender às demandas e transformações da contemporaneidade, está ocupado em preencher documentos e atuar como um meio de campo entre docentes e direção.

Em virtude desse panorama, uma nova realidade surge, pois com a revolução tecnológica da comunicação e da informação, transformou-se o cotidiano de pesquisa, de conhecimento e ressignificou a aprendizagem (MASETTO, 2012). Além disso, o autor enfatiza que o mercado competitivo atual demanda muitas habilidades e competências que perpassam os conhecimentos técnicos e o domínio de mercado, tais como a capacidade de trabalhar em equipe, de comunicação, proatividade, inovação e abertura a mudanças (MASETTO, 2012).

Essas afirmações ressaltam a importância do coordenador ser o elo para alinhar e disseminar as estratégias das IES junto ao corpo docente, e não ser responsável pelas matrículas dos alunos, por exemplo, ou reunir documentos para a avaliação do curso pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Acredita-se que a avaliação é um dispositivo relevante que provoca mudanças positivas nas IES, porém quando concebida como um caminho que favorece a organização, o planejamento e a qualidade do ensino. As IES deveriam discutir alternativas quanto ao compromisso de qualificar a Educação Superior e atender às novas demandas de um mercado competitivo, advindas da globalização, que exigem a reformulação de seus princípios, métodos, para alinhá-los às circunstâncias locais, nacionais e internacionais.

Entretanto, coordenador e professores precisam estar afinados, coesos, para criar um ambiente propício para o desenvolvimento e a disseminação do *Psycap*,

que, como consequência, aumentaria a *performance* no trabalho: a satisfação, o comprometimento, a perseverança, o engajamento e o clima organizacional positivo (LUTHANS, 2004). Nesse caso, o papel do gestor é canalizar as aptidões e forças da equipe para fortalecer a IES e também, a saúde física e mental dos trabalhadores (LUTHANS, 2002).

Sublinhando as atribuições do coordenador de curso como gestor, Farinelli e Melo (2009) afirmam que devido a este cenário da educação superior, o coordenador de curso precisa ter desenvoltura política, competências e habilidades que vão além do conhecimento técnico, com aptidões que possa instrumentalizá-lo para o exercício da gestão para solucionar problemas e atender às expectativas de todos os envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, um respondente afirma que: “*Critérios técnicos para a escolha de um coordenador e não políticos, pois estes normalmente não colocam a pessoa certa no lugar certo*” (R 14). Essa visão dá margem para a discussão das IES elaborarem políticas mais assertivas para habilitarem os docentes ao posto de coordenadores, que contemplem todos esses quesitos, competências e habilidades para realizar uma gestão de excelência. Além disso, delegar as tarefas operacionais, deixando-o disponível para os afazeres mais complexos, especialmente os estratégicos e a gestão de pessoas.

Ao encontro do exposto acima, outra contribuição fundamental sobre as aptidões e características do papel da liderança que são os atributos positivos da liderança que através do seu exemplo que ele consegue nortear a equipe para atendimento dos objetivos estratégicos da organização (BASS, 1998).

Capanema (2004) alerta que os fatores de sucesso da gestão têm o coordenador como peça relevante, que atua nas demandas estabelecidas pela direção das IES, mas que os bons resultados não dependem somente dele.

O segundo pressuposto que é defendido pelos docentes para lapidar a relação docente/coordenador de curso é em relação ao *feedback* e à comunicação interpessoal. Nessa perspectiva afirmam alguns docentes entrevistados:

“*Manter um processo de comunicação transparente*”. (R 2)

“*Manter sempre o diálogo aberto e verdadeiro*”. (R 7)

“*Destinar mais tempo para conversas formais e informais*”. (R 9)

“*[...] reconhecimento das capacidades e deficiências de cada um*”. (R 16)

“*Melhoria na comunicação [...]*” (R 21)

*feedbacks mais frequentes [...]*(R 45)

*“ [...] feedbacks constantes e claros [...]”* (R 68)

*“Encontros com o colegiado para que o grupo possa compartilhar suas angústias, frustrações, alegrias e conquistas [...]*(R 123)

O *feedback* integra as atribuições de gestão estratégica do gestor, sendo de suma importância ter este canal de comunicação estabelecido com a sua equipe. Um *feedback* qualificado pode pautar a relação de confiança e o desenvolvimento de habilidades e competências destes envolvidos, que vivem num contexto de constantes mudanças e por isso, o grande desafio é manterem-se atualizados, principalmente no que tange à tecnologia, tão presente no meio universitário. Assim, busca-se cumprir os ideais de coordenação de excelência aliados a um ensino de qualidade, através da motivação e gestão de pessoas.

Esses impactos podem ser amenizados através da troca de experiências, discussões e debates em reuniões de colegiado, criando uma cultura onde se possa compartilhar o saber. Ao encontro disso, estão os resultados da *survey*, no que tange à qualidade do relacionamento e a frequência que os docentes se reúnem com o seu coordenador, que os que têm uma melhor relação e se reúnem com maior frequência, atribuíram maiores médias. Provavelmente estes docentes recebem um *feedback* mais qualificado que os demais que não tem um bom relacionamento ou não se reúnem com o seu coordenador para este fim. Nesse âmbito estão contempladas as devoluções de avaliação de desempenho dos docentes e demandas vindas da IES, dos alunos e dos próprios docentes.

Além disso, pode conter importantes informações sobre a necessidade de desenvolvimento individual e coletivo, através de capacitações, motivação da equipe e até a necessidade de demissões e novas contratações. Seriam insumos de informações para traçar um plano de carreira e desenvolvimento em longo prazo para os docentes, balizados pela missão e objetivos das IES. Ainda, o desenvolvimento do próprio coordenador de curso a fim de atender a essas demandas de gestão de pessoas e planejamento estratégico que o exercício da função necessita. Todavia o que se percebe é que, devido às atividades operacionais que demandam uma grande quantidade de horas, o coordenador não está conseguindo atender a essa atribuição tão fundamental para o colegiado e também para a IES.

Os dois quesitos apontados pelos docentes envolvidos nesta pesquisa permitem considerar que o coordenador de curso contemporâneo necessita assumir novas funções, além das acadêmicas, devendo ser um coordenador acadêmico-administrativo. E com isso, novas competências gerenciais precisam ser desenvolvidas na busca do diferencial competitivo, que outrora não faziam parte do escopo das atividades da função. Mas, atualmente a maioria destes coordenadores já estão envolvidos em processos de gerenciamento do curso com vistas ao esforço necessário para aumentar a diferenciação do curso para continuar competitivo no mercado e também, merecer a preferência dos estudantes diante de tanta oferta.

Essa necessidade de preparar os coordenadores para as atividades estratégicas é percebida e solicitada pelos docentes, de acordo com alguns respondentes, que apontam *“a necessidade de oficinas de relação pessoal”* (R127); *“Capacitação em gestão, liderança, feedback e empatia dos coordenadores”*. (R 8, 39 e 114) e por último *“justiça nas relações interpessoais”*. (R 13; 24; 99 e 115).

Relacionado a esse preceito, Azzi et al. (2006) referem que o coordenador de curso é um agente a quem compete a coordenação dos esforços, orientando o trabalho dos desenvolvidos pelo corpo docente para atingir aos objetivos propostos. Cunha (2004) complementa dizendo que é preciso criar um ambiente de responsabilidade entre os professores, priorizando a eficácia e a eficiência, objetivando a qualificação do ensino e o atendimento do MEC, além de estimular os alunos para que sejam partícipes do processo de ensino-aprendizagem.

Mas, para isso se concretizar, compreende-se a necessidade de uma reestruturação nas atribuições do coordenador, pois pelo discurso dos docentes fica nítido o desequilíbrio entre as atribuições estratégicas e operacionais. Tais tarefas poderiam ser delegadas a outros profissionais, deixando o coordenador disponível para atuar como peça chave na estratégia do curso.

Outra demanda que emergiu em várias respostas no questionário refere-se à cultura organizacional da IES, que em muitos casos acaba limitando a ação do coordenador e impactando negativamente na relação coordenador/docente, conforme referenciam alguns respondentes:

*“Não dependo do coordenador, é necessário que a instituição valorize mais o docente”*. (R 9)

*“O clima organizacional está tão prejudicado que não é possível verificar tais conceitos em nossa IES. Seria necessária uma mudança na reitoria”*. (R 16)

*“Coordenador muito acessível, as ações não são melhores por decisões institucionais”. (R 20)*

*“Atualmente, enfrentamos dificuldades orgânicas da IES, as iniciativas necessárias não cabem ao coordenador de curso e sim a reitoria”. (R 25)*

É plausível considerar que todo o processo de gestão de um curso seja fortemente influenciado pela gestão superior e cultural das IES, e que em muitos casos, as características dessa cultura tendem ser mais burocráticas, dirimindo o poder de decisão e a autonomia do coordenador. Crê-se que a universidade se vê guiada para a busca de um desempenho determinado pelo mercado, necessitando atender às políticas governamentais, que sabemos são requeridas e balizadas pelas agências econômicas.

Esses pressupostos das IES deveriam acompanhar a realidade na qual está inserida, num mercado competitivo, que para manter a excelência no ensino, precisa de uma mudança de foco estratégico e práticas de gestão inovadoras. Deve procurar adequar a sua estrutura interna às novas exigências contemporâneas e, assim, permitir a viabilidade econômica financeira na sua atuação.

Evidencia-se ser imprescindível que a IES se reconheça como espaço de formação de seus profissionais e, para tanto, é urgente pensar em um conjunto de procedimentos capazes de abarcar características, tais como: contexto histórico atual, o papel estratégico do coordenador de curso, principalmente acerca da capacitação desta função gerencial e gestão de pessoas e dar condições quanto à infraestrutura para uma gestão de excelência.

Pela verbalização dos professores que participaram da pesquisa, percebe-se o distanciamento e uma falta de alinhamento do coordenador e da administração das IES, resultando num subaproveitamento das capacidades deste em contribuir efetivamente com a estratégia da IES. Enquanto o coordenador deveria atuar como o ele de comunicação, operacionalização e no processo de compartilhamento das políticas e valores institucionais.

É importante ressaltar que muitas IES estão passando por mudanças estruturais, que impactam diretamente sobre a realidade organizacional, como clima, demissões e redesenho estratégico. Esse fato pode ser decorrente do momento político-econômico que o país atravessa, além das muitas incertezas em relação aos programas que o governo implantou a fim de fomentar a educação superior no país

e qualificar o ensino, como evidencia a fala “*Devido a circunstâncias do momento, a esperança de que tudo o que foi planejado vai dar certo*” (R 8).

O ideal seria caminhar para uma estratégia que valorize a inovação, incentivando as iniciativas empreendedoras individuais e grupais, criando um ambiente ideal para o desenvolvimento da liderança estratégica e a promoção do *Psycap*. Como explicam Walumbwa et al. (2010), o propósito do líder na promoção do *Psycap* é fundamental para uma gestão eficiente e eficaz, tanto na gestão de pessoas quanto na canalização das dimensões (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo) para fortalecer e motivá-los a elevar o desempenho laboral.

Estando incutido na cultura, poderia gerar um círculo virtuoso e as características positivas permeando todos os níveis da IES. Como explanam alguns autores que pesquisam sobre o *Psycap*, o contágio emocional, a modelagem positiva e o apoio a autodeterminação são inerentes à liderança autêntica, que permitem desenvolver os docentes e promover suas capacidades positivas (AVOLIO et al., 2004; ILIES et al., 2005; REGO et al., 2012).

É evidente que, para atingir esses resultados, é necessário um nível de maturidade alto de todos os colaboradores e direção, além de políticas que favorecem a inovação e o crescimento das IES.

Por último, perguntou-se aos docentes: “Quais atributos são essências para conduzir a equipe e promover o *Psycap*?” Com o intuito de facilitar a análise desta questão, a Tabela 19 exhibe os principais atributos para conduzir a equipe e promover o *Psycap*, em ordem decrescente de número de menções.

**Tabela 19 – Atributos que coordenador deve ter para promover o *Psycap***

Ordem	Menções	Atributo
1	142	Ética
2	118	Visão estratégica
3	115	Transparência
4	107	Bom relacionamento interpessoal
5	92	Escuta ativa
6	55	Empatia
7	34	Confiança
8	30	Autoconhecimento
9	22	Humildade
10	15	Gestão compartilhada

Fonte: Autora

Na avaliação dos docentes, essas dez características são as mais importantes para realizar uma gestão qualificada da equipe e também promover um ambiente favorável para o desenvolvimento do *Psycap*. Percebe-se que algumas condutas contribuem para a construção de valores coletivos entre os docentes. O que chamou atenção em primeiro lugar foi que a ética despontou com 142 menções, quase uma unanimidade citada pelos respondentes e em segundo lugar, que seis atributos desses dez se traduzem no *Psycap*, sendo duas delas atributos estratégicos. Evidencia-se, assim, o reconhecimento dos respondentes sobre a importância dessas competências e do *Psycap* na melhora da *performance* da gestão do coordenador, que são capacidades absolutamente pessoais e podem ser desenvolvidas.

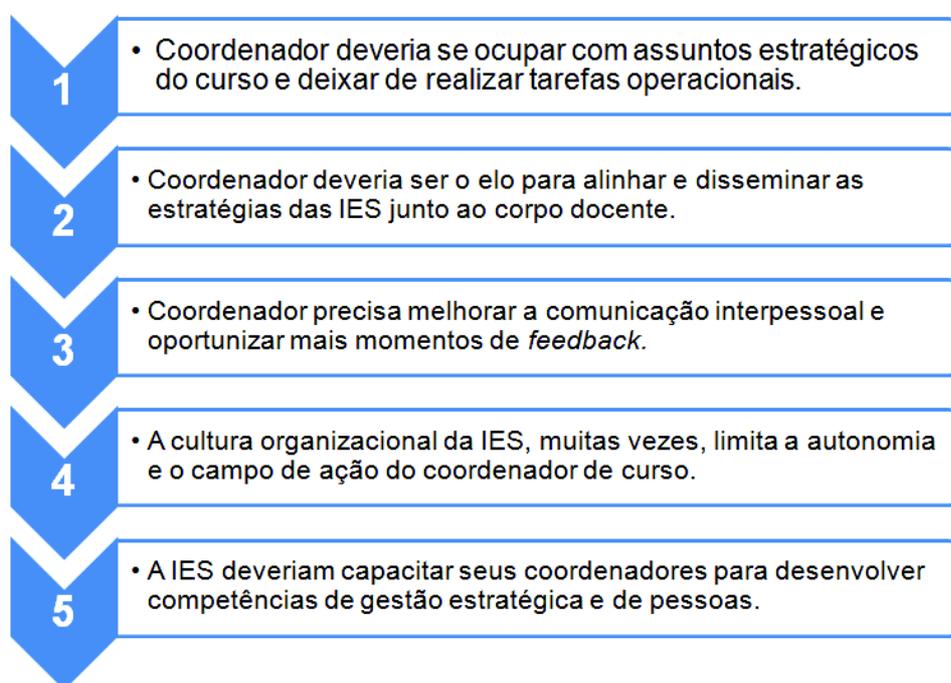
Relativo aos atributos relacionados pelos docentes na *survey* estão ao encontro das características de um líder autêntico que, segundo Luthans et al. (2003), o veem como uma pessoa esperançosa, confiante, otimista, flexível, transparente, ética, orientada para o futuro e que prioriza o desenvolvimento dos liderados. Walumbwa et al. (2011) enfatizam que o papel e o propósito do líder na promoção do *Psycap* são fundamentais para uma gestão eficiente e eficaz dos trabalhadores e na canalização dessas dimensões para fortalecer, influenciar e motivá-los a elevar o desempenho laboral.

De fato a percepção destes docentes se alinha nas pesquisas de diversos autores sobre a liderança e a promoção do capital psicológico, e que essas

competências do líder conseguem impactar positivamente na equipe e fazer a diferença (LUTHANS; YOUSSEF; AVOLIO, 2015).

Pontos relevantes afloraram no preenchimento das questões descritivas da *survey*, que foram pinçados e destacados na Figura 4, para ilustrar a percepção dos docentes sobre o que deve ser aprimorado no exercício de liderança do coordenador de curso para melhorar a relação coordenador/docente e possibilitar uma maior geração de *Psycap*. Estes encontram-se analisados em paralelo com os principais achados das Entrevistas de Eventos de Incidentes Críticos no capítulo Análise Integrada dos Resultados Quantitativos e Qualitativos.

**Figura 4 – Principais achados das questões abertas da *survey***



Fonte: Autora

## 6.2. RESULTADOS DA ETAPA QUALITATIVA

A metodologia utilizada trilhou caminhos que se cruzam quando da coleta de dados, da sua análise e/ou interpretação.

Os subitens foram divididos por categorias constituídas na análise de conteúdo, as quais foram formuladas conforme os objetivos do trabalho, conforme entrevista de incidentes críticos descritos no Capítulo Método de Pesquisa. A seguir, serão expostos os principais achados da análise de conteúdo, dos quais quatro são

as dimensões do *Psycap* e os dois últimos, a percepção dos entrevistados sobre quais dimensões os coordenadores têm mais facilidade em promover e quais têm mais dificuldades.

### 6.2.1. Autoeficácia

A autoeficácia é definida como a crença da pessoa relativa à sua convicção (ou confiança) para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos necessários para lidar com situações e para realizar com êxito uma tarefa específica num dado contexto (STAJOVIC; LUTHANS, 1998; LUTHANS; YOUSSEF, 2004).

Com referência à promoção de autoeficácia percebida pelos docentes, os entrevistados citaram: o envolvimento do coordenador no processo de matrículas de alunos, alguns processos complexos que ele preferia não delegar e resolver por conta própria, demandas vindas das instâncias superiores da IES, como por exemplo: constituição de núcleos temáticos, revisão do currículo do curso de Administração, liderar e motivar a equipe de docentes e alunos para aumentar a nota do ENADE, dirimir os impactos da crise econômica financeira que o país atravessa, no sentido de evasão de alunos, através de um plano de ação.

Percebe-se que a maioria dessas ações de liderança mencionada é relativa ao contexto estratégico do papel de coordenador, e apenas duas são de caráter operacionais. São citadas no estudo de Silva (2007) as atribuições do coordenador de curso, que as agrupa em três áreas distintas: gestão acadêmico/didático-pedagógica, gerência do curso/infraestrutura e a gestão da política institucional. Collete (2008) sublinha que para atender estas responsabilidades, são necessários conhecimentos de *marketing*, gestão de pessoas e do negócio, além de uma visão estratégica com foco na visão e missão das IES (COLLETE, 2008).

No que tange à realização de tarefas mais operacionais e burocráticas, o processo de matrículas e a relação com o aluno, os docentes abordaram o período de matrículas e situações pontuais demandadas por alunos. Conforme E 2:

*“[...] pessoa bem proativa. O coordenador não deixa para depois, ele entra em contato com os diferentes departamentos (para resolver as pendências de matrícula). Ele vai lá e resolve [...]”.* (E 2)

Esta fala destaca a importância da proatividade na realização destas incumbências de caráter operacionais para dar conta de todas as responsabilidades

requeridas pela função, por esse motivo a entrevistada reconheceu esta atitude como geradora de autoeficácia.

Ainda nesse sentido, em relação ao entendimento do papel do coordenador foi bem evidenciado no discurso dos docentes a necessidade da autoeficácia para realizar a reformulação de currículo e implantação de melhorias, como citaram os entrevistados 3, 4 e 10: “[...] o coordenador foi incumbido de realizar a constituição de núcleos temáticos no curso que ele coordena [...]” (E 3)

*“[...] empreendeu uma revisão do modelo dos cursos, houve todo um planejamento para colocar em execução, mapeou processos e pessoas que estariam envolvidas nisso tudo, e acreditou que isto seria benéfico. E efetivamente botou em ação [...]” (E 4)*  
*Estamos reformulando toda a grade do curso, e o coordenador está à frente dessa modificação. [...] ele está indo atrás, fazendo benchmarking com outras instituições, [...] contactou as empresas da região, para atender a esta demanda de conhecimento [...]” (E 10).*

É possível inferir que o planejamento, novamente o relacionamento interpessoal e a proatividade estão destacados na verbalização, as capacidades empreendedoras planejamento para executar a tarefa e a gestão compartilhada, no momento em que o coordenador consegue delegar e envolver os professores na busca de resultados, gerou a motivação e confiança no grupo e o comprometimento na busca de resultados positivos, demonstrando o impacto do *Psycap* autoeficácia na condução da equipe na busca de resultados.

Segundo os entrevistados, fica evidenciada a complexidade das atribuições diárias do coordenador e reconhecem neles as características norteadoras que Silva (2015) explica que são fundamentais para incentivar e favorecer a implementação de mudanças. Ao encontro disso, Franco (2002) salienta que o coordenador deve ser reconhecido por sua capacidade de articulação e proatividade, além de ser referência em relação ao otimismo e à positividade, na busca da harmonia acadêmica.

Reforça-se, também, a proximidade do coordenador com os discentes, para solucionar alguns problemas que surgem no decorrer do semestre e também com o objetivo de diminuir a evasão dos alunos, estas falas associaram a importância da capacidade de relacionamento interpessoal frente aos desafios na promoção de autoeficácia:

*“[...] eram processos extremamente delicados e que envolvia inclusive a vida de outros estudantes, e o coordenador se enalteceu que preferia fazer ele mesmo, pois era muito cuidadoso e eficiente porque são situações delicadas que podem impactar na vida dos estudantes. Então essa situação ele assumiu um risco [...]”* (E 1)

*“[...] ele tomou a iniciativa de se aproximar dos alunos, passando nas salas de aulas, para tentar diminuir a quantidade de desistências [...]”* (E 8).

A ocupação do coordenar também engloba temas estratégicos, como: o grande número de evasão de alunos, que também exigiu deste a promoção de autoeficácia, e inovação, para buscar um resultado positivo. No sentido de liderar ações junto ao corpo docente para minimizar esse impacto, conforme relata a o E 9:

*“ [...] apesar da diminuição de alunos como um todo no curso, temos um eixo de inovação que está crescendo muito em número de procura e aluno [...] Resultado da divulgação do curso e bom relacionamento com demais coordenadores [...]”* (E 9)

Outra questão recorrente que apareceu em várias falas do docente refere-se ao desempenho da IES na avaliação do MEC e a nota do ENADE. Em concordância ao relatado da Entrevistada 5: *“[...] o objetivo dele na coordenação era elevar a nota do ENADE de 3 para 4 e que se ele tinha conseguido fazer isso em outra IES, também conseguiria na nossa [...]”* (E 5)

Apesar de ser uma demanda burocrática, a nota do ENADE e a avaliação do MEC são extremamente importantes para o curso e a IES, pois esse é o selo de qualidade do ensino. Entretanto, demanda do orientador um grande esforço para engajar sua equipe e alunos para atingirem esse objetivo, que é estratégico para a IES. Por essa razão, para atingir os resultados almejados, requer-se um esforço de conduzir os envolvidos na busca do objetivo maior. Nesse aspecto, a autoeficácia torna-se fundamental para desenvolver o comprometimento e a confiança destes no alcance dos resultados desejados.

Essas questões ficaram evidentes quando se pergunta o que levou o coordenador a agir desta maneira. Segundo a fala: *“[...] autopercepção do papel do líder/coordenador [...] conseguiu se apropriar dessa percepção e realizar a tarefa com sucesso”*. (E 3).

E também: *“[...] a preocupação e o compromisso com a gestão da coordenação e o retorno dos estudantes frente à organização (avaliação de curso e coordenador)* (E 1);

*“Ter conhecimento do processo e se dar conta de mostrar que um lado positivo, que está muito bem e estamos fazendo entregas muito boas” (E 9).*

Essas falas destacam os impactos da autoeficácia no reconhecimento da autoridade do líder, e através de suas atitudes ele gerou confiança, admiração, e engajamento dos liderados, bom relacionamento interpessoal e a proatividade.

*“[...] ficaram surpresos positivamente. (E 1).*

*“[...] o lado positivo que mostra alguém preocupado com o gerenciamento das atividades do curso sempre em busca de melhoria e de lutar por benefícios para o colegiado e alunos do curso de administração.” (E 2).*

*“[...] o mais importante é a pessoa saber quem sabe e ter a capacidade de relacionamento para conduzir esse processo, estabelecer parceria, network, para poder chegar a alcançar o sucesso na tarefa.” (E 3).*

*“[...] confiantes, alguém está fazendo alguma coisa”. (E 8).*

Corroborando com o exemplo, DeRue e Ashford (2010) estabelecem que o líder deve integrar três aspectos: a) como ele confere as relações de autoridade; b) a maneira que ele centraliza e outorga o poder; e c) a aprovação coletiva. Aqui estão salientados pelos entrevistados os atributos que consideram fundamentais para suscitar esse reconhecimento, e o quanto a autoeficácia contribui para que o coordenador atenda todas as atribuições complexas exigidas no dia a dia.

Mesmo quando as situações foram adversas, tiveram a habilidade para reverter a situação. De acordo com os entrevistados 4 e 5:

*“[...] os mais propensos a mudanças se sentem mais confortáveis com alterações, os que são mais resistentes, apresentam mais argumentos, divergências [...] E o coordenador conseguiu conduzir e coordenar essa situação.” (E 4).*

*“No começo tinha uma grande incredulidade, mas ele surpreendeu porque “comeu pelas bordas”, se mostrando acessível, embora seja mais reservado, mais fechado [...]” (E 5).*

Através dessa fala, fica nítida a habilidade percebida, que contribui para a percepção de autoeficácia e diz respeito à capacidade do coordenador lidar com um grupo heterogêneo de pessoas, onde encontra resistência e tensões do grupo em processos de mudança.

Entretanto, dois docentes não evidenciaram a promoção de autoeficácia na ação de liderança do coordenador de curso:

*“[...] estamos perdendo alunos, não consegue fechar turmas, os professores estão desmotivados.” (E 6).*

*“Não vejo nenhuma promoção de autoeficácia na liderança dela, pelo contrário. A direção nos solicitou um planejamento estratégico do curso. [...] mas ela não conseguiu operacionalizar de forma sistemática e realizar com sucesso. Delegou as tarefas, mas falhou na condução dessas pessoas [...] projeto não saiu do chão”. (E 7).*

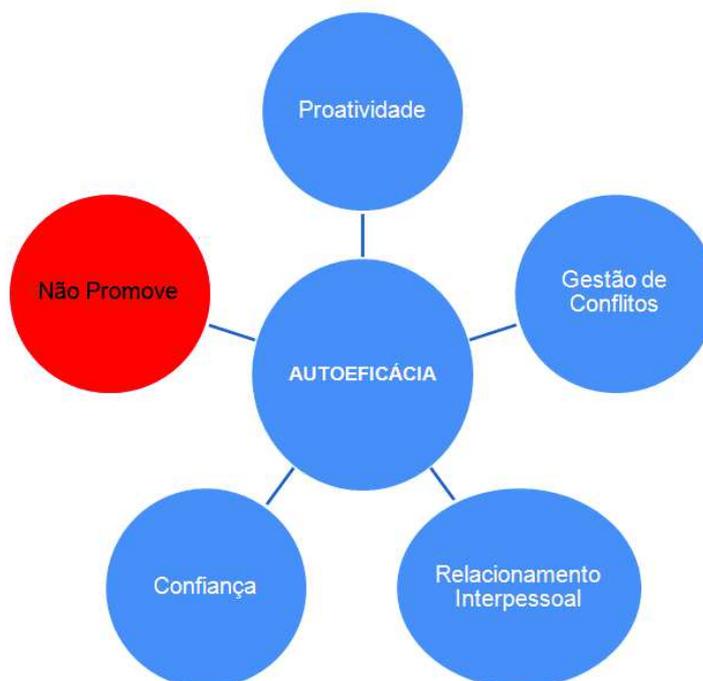
Argumentam os entrevistados acima que a carga de trabalho é excessiva, muitas vezes se ocupam muito com as tarefas burocráticas, faltam competências gerenciais requisitadas para o cargo, e também de humildade, muitas vezes. Quanto aos impactos no grupo de professores, tais como incredulidade, distanciamento e falta de comprometimento, no primeiro caso em que o coordenador não é acessível. E no segundo, não houve iniciativa do grupo envolvido, pois respeitaram a hierarquia.

Observa-se que são vários desafios postos diariamente nas ações de liderança dos coordenadores, e também gera uma grande responsabilidade sobre este em relação a gestão e qualidade do curso que coordena, para atender diversos atores com que ele se relaciona: a IES, alunos, docente e MEC. Farinelli e Melo (2009) alertam sobre a questão da profissionalização desse gestor, pois sua gestão precisa ser eficiente diante de um cenário de desafios e mudanças constantes.

Mas, para isto se concretizar, como foi sinalizado nas perguntas descritivas da *survey*, o gestor precisa dar maior ênfase e dedicar mais tempo à gestão estratégica do curso, e deixando tarefas operacionais para o departamento administrativo. Deve atender às demandas mais genéricas, buscando inovar e manter a qualidade do curso que está sob sua responsabilidade.

Como salienta Luthans et al. (2007), se voluntariam para atividades de grande grau de dificuldade, abraçam o desafio e perseveram diante dos obstáculos. Ainda completam que são pessoas com altos níveis de motivação porque sabem empregar os esforços necessários para chegar ao objetivo proposto. A Figura 5 sintetiza, na percepção dos docentes, quais ações da liderança são geradoras de autoeficácia.

**Figura 5 – Ações da Liderança do coordenador que geram Autoeficácia**



Fonte: Autora

Nota-se ao observar a figura 5 que a promoção da autoeficácia parece ser manter na boa comunicação e em um relacionamento interpessoal positivo, gerir as tensões e resistências as mudanças da equipe conduzindo-os na concretização dos objetivos.

### 6.2.2. Esperança

Snyder et al. (1991) defendem que a esperança (motivação positiva) é um estado baseado no alcance dos objetivos (energia direcionada à meta) e no planejamento para a concretização das metas. Neste construto, os professores entrevistados trouxeram situações onde a promoção de esperança se ratificou no desempenho da liderança do coordenador de curso.

Foram trazidos à tona assuntos relativos ao impacto da crise econômica na IES, a delegação de afazeres burocráticos do coordenador, atendimento das demandas do MEC e nota do ENADE e a construção de um novo Campus moderno na capital do Estado, na busca do diferencial competitivo.

Constata-se que o momento atual de crise econômica e política que o país está enfrentando impactou fortemente no cancelamento de matrículas e na conseqüente diminuição de alunos, principalmente através do corte de bolsas dos

programas PROUNI e FIES, além de uma grande instabilidade econômica que gerou muitas demissões. Pelo relato de três docentes da amostra entrevistada, esse é um tema recorrente nas reuniões de colegiado, e mais uma atribuição para os coordenadores gerenciarem, no sentido de buscar um plano de ação para dirimir os impactos, reestruturações, demissões e redução no número de horas incluíram o conjunto de medidas adotadas pelas IES. E esse fato trouxe preocupação e incertezas para os docentes, por essa razão a habilidade do coordenador em conduzir essas tensões na equipe foi percebida pelos docentes entrevistados como geradora de esperança na equipe.

De fato, como demonstra a exposição dos entrevistados 3, 5 e 8, a promoção de esperança na fala e atitude do coordenador e plano de ação, foi fundamental para um início de semestre mais tranquilo e confiante do quadro de docentes que se mantiveram no quadro da IES:

*“[...] o coordenador fez uma análise do contexto atual, da crise econômica, e de perda de matrículas, com o ambiente atual, é bastante desconfortável na IES, [...], mas o tom que foi adotado pelo coordenador, foi um tom de esperança, de reversão dessa situação.”*  
(E 3)

*“[...] viemos já há alguns semestres numa linha descendente de alunos [...], porém o coordenador veio com um discurso que tinha muita esperança, e pensou em ações para reverter isso [...]”* (E 5)

*“[...] ele busca nos trazer esperança, que a situação é transitória [...]. Assegurou que não haverá mais desligamentos, que o quadro já está bem dimensionado.”* (E 8).

Os entrevistados acima deixam claro, a importância da esperança, em momentos de dificuldades e crise, principalmente em procurar dirimir as dúvidas e evitar informações extraoficiais, a atitude em tratar do assunto demissões com transparência é percebida como fundamental para o bom relacionamento, estabelecer a confiança e motivação dos docentes, diante das incertezas. Também no diálogo dos mesmos, ficou nítido quando questionados sobre os impactos dessa situação, destacando a importância da geração de esperança nesse momento de incertezas e também de uma comunicação formal e transparente, para gerar confiança e motivação na equipe para seguir firme e engajada. Assim, podem gerar resultados positivos que irão repercutir no trabalho dos docentes:

*“[...] a maioria dos docentes chegaram na reunião bastante aflitos e desmotivados, já sabendo do desligamento de alguns colegas do*

*curso e da IES. E precisava ser revertida e esse é o papel do líder. [...] ele tem de ter a capacidade de demonstrar que ele tem esperança de melhora da situação. O papel motivador só se dá com elementos de esperança". (E 3)*

*"A fala foi bem vinda, modificou o ânimo e todos ficaram esperançosos de que o conjunto é mais forte." (E 8)*

Snyder et al. (1991) justificam o comportamento desses coordenadores elucidando que indivíduos com o *Psycap* esperança alto, almejam ser bem-sucedidos e traçam rotas para alcançar os objetivos e, diante dos obstáculos, desenvolvem caminhos alternativos, adaptando-se às mudanças de ambiente. Esse aspecto torna-se fundamental na gestão do coordenador, que exige habilidades para reverter o cenário, buscando traçar ações positivas para vencer os desafios e não afetar o bom desempenho da equipe.

Outro ponto que suscitou esperança no comportamento do coordenador é a afirmação dos entrevistados 2, 6 e 10, em relação ao sistema de avaliação do MEC cujos resultados não foram os esperados no ENADE, e novamente geraram um clima de preocupação e desconforto:

*"[...] da organização das atividades pra que se consiga ter uma avaliação positiva do MEC. [...] preocupação do coordenador em estar sempre solicitando que o colegiado coopere e atenda s exigências legais, a questão de toda a documentação, na esperança de uma boa avaliação". (E 2)*

*"[...] a necessidade de mudança da grade curricular, ela representou uma esperança de que teríamos um curso melhor. Foi uma exigência do MEC devido a baixa nota." (E 6).*

*"O coordenador realizou diversas reuniões com os professores para organizar ações junto aos alunos, objetivando o bom resultado na prova do ENADE" (E 10).*

Essas atitudes dos coordenadores repercutiram de forma positiva na equipe de docentes e todos se motivaram e empenharam na busca deste objetivo, segundo narram estes entrevistados, relatando o impacto dessa ação no corpo docente como gerador de esperança, comprometimento e motivação em busca dos resultados:

*"[...] criou um senso de responsabilidade que a gente precisa, todo mundo, seguir a mesma linha para alcançar os objetivos [...] temos a esperança de realizar conseguir alcançar nossos objetivos. Gerando maior comprometimento dos docentes." (E 2)*

*"a proatividade e o entusiasmo dele contagiou a equipe, despertou a esperança [...] o resultado seria positivo" (E 10).*

*“[...] positivo, quanto à possibilidade de que nós teríamos um curso melhor.”*

(E 6)

Nesses casos, a esperança estava associada ao otimismo e a motivação tanto da equipe de docentes, quanto aos alunos sobre ter um bom desempenho no ENADE, configurando um esforço conjunto. Novamente a proatividade é mencionada como habilidade fundamental em mais uma dimensão do *Psycap*. Apesar de incluir um contexto estratégico, para alcançar êxito neste quesito há necessidade de atender muitas tarefas operacionais, que requerem proatividade, relacionamento interpessoal para engajar e motivar docentes e discentes na busca de um objetivo. Esses exemplos estão contemplados no conceito que Helland e Winston (2005) abordam sobre a esperança como uma força que permite que as pessoas vislumbrem o futuro, mesmo diante de grandes obstáculos. Pesquisas demonstraram que a esperança está associada à lucratividade, à felicidade no trabalho e ao engajamento com a organização (PETERSON; LUTHANS, 2003; YOUSSEF; LUTHANS, 2007).

Mais uma temática que surgiu na percepção dos entrevistados é relativa aos grandes investimentos da IES neste momento de instabilidade, mantendo o foco na busca da qualidade, competitividade e inovação. E esse tópico permeia todos os níveis da IES e foi muito bem trabalhado pelo coordenador de curso no sentido de motivar e promover a esperança para o corpo docente, que mesmo com o contexto atual não devemos perder o foco. De acordo com a afirmação das entrevistadas 4 e 9:

*“Atribui-se uma esperança nesse novo prédio, nas novas configurações de sala de aula, que vai ser um espaço de aprendizado. [...] também no sentido de nos motivar a nos desenvolver [...] quando tem um fato novo, ele vem carregado de esperança.”* (E 4)

*“O momento que nos deu muito esperança é a construção do Campus Porto Alegre, com um grande diferencial neste momento de crise. Gera uma esperança que estamos na contramão da crise e investindo [...] IES tem uma gestão e uma cultura muito forte e está consolidada e saiu na frente para enfrentar esse momento de dificuldade.”* (E 9)

Percebe-se, através desses exemplos, o papel do mediador de comunicar a estratégia da IES para os docentes e disseminar e operacionalizar as diretrizes por todos os níveis. Este fato demonstra a importância da IES em dar o aporte

necessário para o coordenador conseguir desempenhar uma gestão eficaz e a importância deste alinhamento na operacionalização da estratégia da IES. Também, o quanto esta gestão é facilitada quando a cultura organizacional da IES permite que ele atue de forma estratégica. Este reflexo tem efeito gerador de esperança na equipe o qual ele coordena, mobilizando os professores na busca dos resultados.

Ele age como o norteador das ações destes docentes na busca do objetivo e disseminando a esperança. Gerando, conforme a entrevistada 9 *“um comprometimento e engajamento na busca de realizar um bom trabalho em sala de aula para entregar um ensino mais qualificado através da proposta pedagógica inovadora”*.

Mais um tema evidente nas entrevistas em que os docentes identificaram a habilidade do coordenador como fator gerador de esperança, refere-se ao redimensionamento de tempo para tratar de assuntos estratégicos em detrimento dos burocráticos, conforme o entrevistado 1 relata:

*“A IES aprovou algumas horas que houvesse um auxílio para o coordenador, nas funções burocráticas. Todos ficaram esperançosos, pois o coordenador teria mais tempo para pensar o curso estrategicamente [...] Os processos da coordenação andariam de forma mais eficaz e mais rápido.” (E 1).*

Percebe-se que é um primeiro passo da IES em reconhecer que o coordenador de curso seria mais eficiente se focasse no planejamento estratégico do curso, alinhado a missão e visão da IES do que realizando tarefas burocráticas. Conforme ele mesmo continua em seu relato *“vai agilizar os processos, pois o coordenador ficaria com os mais estratégicos e perderia menos tempo com os operacionais.”*. Esse exemplo está diretamente ligado ao conceito de esperança abordado por Snyder et al. (1991) estado positivo de motivação embasada em um sentido de sucesso, energia direcionada e planejamento para atingir os objetivos.

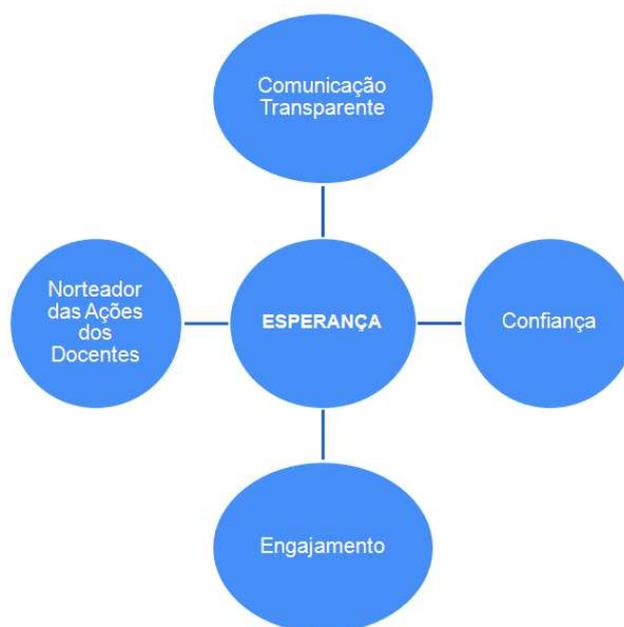
Esse dito vai ao encontro da percepção dos respondentes do questionário da *survey*, em que o papel do coordenador deve ser estratégico e não operacional, para responder às questões globais do curso e agilizar os processos e respostas aos docentes. Também, reforça um movimento de mudança da cultura da IES em relação ao papel mais estratégico do coordenador de curso, delegando as incumbências operacionais.

As verbalizações dos entrevistados 1, 4 e 9 demonstram a importância da cultura organizacional da IES em privilegiar uma gestão estratégica ao coordenador de curso e o quanto isto impacta positivamente na ação de liderança deste, fomentando a geração de *Psycap* esperança no grupo que ele coordena. Este fato se reforça nas questões abertas da *survey*, e também foi mencionado por muitos respondentes que as tarefas burocráticas “atrapalham” a gestão inovadora e criativa.

Todos os entrevistados perceberam nas ações de liderança do seu coordenador de curso a dimensão esperança, talvez seja pelo momento de grandes desafios que o ensino superior está vivendo, esse construto demonstrou fundamenta na motivação da equipe.

A Figura 6 sumariza, segundo o juízo dos docentes, quais condutas de liderança do coordenador são geradoras esperança.

**Figura 6 – Ações da liderança do coordenador que geram Esperança**



Fonte: Autora

Como demonstra a Figura 6, os entrevistados consideram que nas ações onde o coordenador gera a confiança, o engajamento, está à frente norteando as ações e comunica as estratégias de forma transparente, ele está promovendo a esperança.

### 6.2.3. Resiliência

Segundo Luthans (2002 a, p. 702), resiliência é “a capacidade de recuperação ou de se recuperar da adversidade, incertezas, conflitos, falhas ou eventos, mesmo que positivos e aumento de responsabilidade”. Relativo a esse construto, os entrevistados abordaram também uma situação onde o coordenador de curso exercendo o papel de liderança, suscitou um estado de resiliência.

Novamente veio à memória dos professores situações relacionadas à circunstância econômica que estamos enfrentando e o grande impacto que ela causa nas IES, em termos de evasão de alunos, e por consequência na carga horária e salário destes docentes. Os entrevistados 1, 4, 5 e 8 mencionaram essa questão neste construto. Relatando a atitude do coordenador na busca de ações para minimizar esses impactos negativos:

*“[...] como 2016 foi um ano difícil, ele convocou algumas reuniões motivadoras [...] foi uma conversa esclarecedora onde traçou objetivos para contornar a crise e suavizar os impactos das ameaças externas. [...]”* (E 1)

*“Diante do contexto econômico e político, foi necessário que o coordenador fizesse ajustes no quadro de docentes, [...]. Mesmo dentro uma situação adversa, ele conseguiu executá-la com leveza e motivar quem ficou.”* (E 4)

*“Com a diminuição dos alunos, foram necessários vários ajustes em horários e em turmas, então muitos professores foram remanejados para disciplinas nas quais eles não tinham intimidade.”* (E 5).

*“Nas últimas duas semanas tivemos reuniões para discutir essas questões de ENADE e diminuição de alunos. Ele está buscando se aproximar do corpo docente para que juntos possamos encontrar meios para superar esse momento difícil.”* (E 8)

Referente à prova do ENADE, o entrevistado 3 também citou uma situação ocorrida onde o coordenador demonstrou resiliência:

*“Numa reunião, em decorrência das notas do ENADE que não foram dentro da expectativa. Então se fez todo um trabalho de preparação com os alunos no ano passado, conversas em sala de aula. [...] precisamos encontrar formas de fazer com que a próxima nota ser a nota que a IES deseja para o curso.”* (E 3)

Nessas descrições ficou bem evidenciado a atribuição do líder como norteador da equipe, traçando, juntamente com os docentes, ações para alcançar o objetivo. E foi reconhecida pelos entrevistados a capacidade do coordenador em gerir o grupo docente como geradora de resiliência. Neste sentido, Capanema

(2004) alerta que os fatores de sucesso de uma gestão, tem o coordenador como peça relevante, que atua nas demandas estabelecidas pela direção da IES, mas os bons resultados não dependem somente dele.

Ao encontro disso, Luthans et al., (2007) conclui que é no relacionamento interpessoal que a resiliência tem maior poder de influenciar. Xu et al. (2014) salientam os atributos das pessoas resilientes: autoconfiança, fé esperança e estabilidade emocional.

Conforme exposto pelos entrevistados, os coordenadores mostraram-se capazes de gerar a resiliência no grupo, a fim de seguir na busca dos objetivos e de melhorar os processos para atingir os resultados almejados. O que chamou a atenção é que num ambiente negativo e de adversidade, estes filtraram as informações vindas das instâncias superiores e repassar a situação de forma mais amena. Conforme demonstra o entrevistado 3: “[...] se discutiu o porquê não alcançamos o objetivo que foi nos dado pela pró-reitoria”.

Ryff e Singer (2003) afirmam que a resiliência é mais desenvolvida em ambientes de risco e adversidade, ou seja, a situação atual do ensino superior no Brasil. Ainda nesse sentido, Avey et al. (2006) definem resiliência como o princípio adaptativo que permite ao indivíduo recuperar-se ligeiramente de um fracasso.

Conceito muito bem abordado que condiz com a realidade das IES tanto em relação à crise econômica, quanto a nota do ENADE, que em diferentes dimensões do *Psycap* foram citados por nove de 10 entrevistados, era uma grande preocupação em mantê-la e realizaram ações envolvendo um grande grupo de docentes e alunos.

Nesse construto, os docentes abordaram temas relativos ao *feedback* qualificado e a gestão de conflitos entre os docentes, conforme a entrevistada 9 narrou:

*“[...] coordenador defendeu a ideia de manter a disciplina, pelo feedback positivo da satisfação dos alunos e das ONGs envolvidas em realizar essa atividade e os resultados alcançados. Se a gente quer a mudança ela deve começar por nós.” (E 9)*

*“Uma atividade acadêmica é multidisciplinar que ocorreram alguns problemas com os professores ao elaborar o edital. Então o coordenador precisou intervir e mediar este conflito, [...] tem a habilidade para coordenar perfis diferentes de docentes” (E 10)*

Nessa situação, o coordenador serviu como um mediador de um conflito para alcançar o objetivo, ter a tarefa clara para compreensão e execução dos alunos e

não deixar que essa falta de consenso prejudicasse o trabalho, e gerasse insatisfação nos alunos. O entrevistado reforça o relacionamento interpessoal do líder e a competência para a solução de conflitos, aptidões necessárias para se promover a resiliência, que é fundamental para um líder eficaz. Isto vem ao encontro, novamente, do resultado da *survey*, que destacou a gestão de pessoas como condição fundamental para aprimorar a relação docente/coordenador e fomentar a promoção do *Psycap* no grupo a fim de elevar a produtividade deste.

Masten e Reed (2002), explicam que existem três formas distintas de desenvolver a resiliência: I) foco nos resultados através das competências e relacionamentos interpessoais; II) redução dos fatores de risco através do compartilhamento de responsabilidade e *feedback* qualificado; e III) foco nos resultados promovendo os fatores que possibilitem o gerenciamento de riscos.

Também nesse sentido de redução de fatores de risco e busca por manter a qualidade no ensino estão as narrativas dos entrevistados 2 e 7:

“[...] o coordenador antigo passou num concurso público e abandonou a função no meio do semestre, e ela assumiu essa atribuição [...] Isso demonstrou a resiliência para atingir os objetivos do curso. Ela pegou uma situação em andamento e deu continuidade, passou por um processo de reestruturação do curso e obteve sucesso!”. (E 7)

“O coordenador demonstra bastante resiliência, [...] estar sempre buscando junto aos departamentos e conselho de campus ações estratégicas para que se consiga valorizar o curso. Como por exemplo: [...] conseguir mais horas para os docentes para poder acompanhar efetivamente o estágio dos alunos.” (E 2)

Para Frankl (1993), a mola propulsora do ser humano é a busca por um sentido para a sua existência. E a origem e motivação para construir a resiliência estão justamente nesta busca de sentido. Nota-se que esses coordenadores estão procurando isso, dar sentido e estabelecer um foco, e o desenvolvimento do bem estar para atingir os objetivos. Picado (2009) teoriza que o mal-estar enfrentado pelos docentes, faz com que consigam adaptar-se às adversidades da profissão.

A entrevistada 6 explicita a insatisfação com seu coordenador e um grande distanciamento dele, por falta de relacionamento interpessoal. Foi a única que apresentou mais dificuldades de narrar uma situação de promoção de resiliência, então exemplificou a falta de resiliência que ela constata nas ações de liderança do coordenador. Alegou que “o coordenador é uma pessoa muito fechada, inacessível

*até grosseiro*”. Quando foi questionada para narrar uma situação de resiliência ela foi taxativa: “*É a resistência dele em reconhecer sua incompetência, no discurso ele apresenta que é um grande administrador, e quer se aposentar como diretor da IES*”.

Em comparação com os demais entrevistados que narraram fatos onde perceberam que as habilidades de gestão contribuem para o coordenador demonstrar resiliência através de suas atitudes no exercício de liderança, este exemplo realça o quanto a falta dessas habilidades comprometem esta gestão. Possibilita traçar um comparativo dos impactos na equipe, endossando as pesquisas dos autores que afirmam indivíduos com a resiliência mais afloradas tem um maior poder de influenciar (LUTHANS et al., 2007).

A Figura 7 busca representar as atitudes do coordenador que promovem a resiliência nos docentes de sua equipe. Ela demonstra, sob o olhar dos professores, quais práticas de liderança do coordenador de curso são promotoras de resiliência.

**Figura 7 – Ações da Liderança do coordenador que geram resiliência**



Fonte: Autora

#### 6.2.4. Otimismo

Otimismo para o *Psycap* não é apenas ter expectativas positivas em relação ao futuro, mas também, um estado pessoal positivo de interpretar as adversidades do presente (LINLEY; HARRINGTON; GARCEA, 2013). Em outras palavras, os indivíduos utilizam-se de atitudes otimistas para explicarem as causas dos acontecimentos diários (LUTHANS; YOUSSEF, AVOLIO, 2007).

Neste quarto e último construto, o discurso dos docentes foi praticamente o mesmo: dentro de um contexto de crise econômica, o coordenador tem a habilidade de fazer projeções otimistas. Devido a evasão de alunos e redução das bolsas do FIES e cortes do governo no PROUNI, as IES obrigaram-se a enxugar os custos, e consequentemente houve desligamentos de docente e redução no quadro de colaboradores da IES. E coube ao coordenador tranquilizar os docentes, reestabelecer a confiança e motivá-los a continuar a fazer um bom trabalho em sala de aula e projetar para o futuro uma expectativa otimista de reversão desta crise financeira, como ilustra a seguir o relato dos entrevistados (1, 2, 4, 8 e 9):

*“O coordenador ressaltou que o número de turmas aumentaria. Isso fez com que houvesse uma situação de otimismo frente a um cenário político econômico brasileiro que já estava pessimista.”* (E 1)

*“[...]problemas de como fazer pra ter novos alunos [...] a planejar ações para visitar as instituições de ensino da região, buscando captar mais alunos [...]”* (E 2)

*“Diante de toda essa conjuntura econômica e política o coordenador de curso manteve o discurso positivo junto a equipe e buscar alternativas aderentes [...], isso é um exemplo de otimismo, apesar da situação e da adversidade[...]”* (E 4)

*“[...] procura trazer os assuntos para as reuniões de colegiado para buscar ações e não perder alunos.”* (E 8)

*“[...] ocorreram vários desligamentos de professores. [...] reuniu o corpo docente e explicamos o momento em que estávamos passando, mas principalmente apontando que não teríamos mais demissões. E de uma forma otimista de olhar [...]”* (E 9)

Esses exemplos sinalizam que os coordenadores mobilizam aspectos positivos de sua personalidade, projetando que no futuro eventos positivos poderiam vir a acontecer. Tal fato vem ao encontro das afirmações de Carver e Scheier (2002), citando que os otimistas arquitetam expectativas positivas que motivam sua busca por objetivos e abordagens de enfrentamento, enquanto que os pessimistas são molestados por dúvidas e perspectivas negativas.

Na percepção dos entrevistados, essa habilidade é vista como geradora de otimismo, pois um cenário de incertezas gera instabilidade, desconfiança e desconforto entre o grupo. E esta atitude torna-se fundamental para a gestão do grupo que está trabalhando, no sentido de gerar a confiança e motivação nos envolvidos, para planejar ações e desenvolverem um bom trabalho em sala de aula.

Junto a isso, destaca-se a relevância da cultura organizacional da IES que também propicia uma gestão otimista deste coordenador, promovendo uma postura positiva e estratégica contribuindo para o planejamento de meios na busca da vantagem competitiva. Quando as ações estão alinhadas a estratégia da IES, a tomada de decisão do coordenador tem um embasamento maior e conseqüentemente é mais assertiva, passando segurança e confiança para a equipe.

*“[...] soma à postura e cultura institucional da IES, num dado momento a IES escolhe o caminho, ou ser protagonista e ter um olhar positivo ou se vitimizar e passa ser o tom das atitudes e das conversas. A diretriz institucional irá potencializar o perfil do gestor.”*  
(E 4)

Ainda nesse âmbito, Luthans et al. (2015) revelam que quando os otimistas encontram uma situação adversa, são persistentes, focam nos problemas e enxergam a situação de uma forma mais positiva. Percebe-se através dos exemplos acima que esses coordenadores procuraram agir desta maneira, o que chamou a atenção na fala da entrevistada 4, que esta foi a estratégia adotada pela IES, que endossa o comportamento deste líder, tornando o discurso, mais coeso com as atitudes. Pode-se afirmar ainda que aumentou a credibilidade dos docentes que permaneceram na IES. *“[...] e se diminui a quantidade de alunos, a gente sabe que vai diminuir as horas. [...] acreditar que é uma fase temporária, buscar ações que revertam essa situação [...] trouxe confiança, tranquilidade e segurança.”* (E 4)

Outra forma de promover o otimismo no corpo docente está relacionada ao alcance de uma meta importantíssima para a IES, a nota da prova do ENADE, que compõe o conceito da IES. Esse processo envolve a IES como um todo, mas o papel dos professores prepararem os alunos, motivarem e incentivarem estes a comparecerem e realizarem efetivamente esta prova, ao invés de marcar qualquer alternativa, faz toda a diferença no resultado final.

Por essa razão, que o tema ENADE permeou várias dimensões do *Psycap*, nesta pesquisa de campo e é retomado na promoção de otimismo, de acordo com a descrição da entrevistada 5:

*“[...] se preparou para enfrentar o ENADE e nós estávamos com uma nota 3 e com medo de não alcançar essa nota [...]Numa reunião de colegiado, o coordenador nos motivou, nos entusiasmou, vamos trabalhar junto esses alunos, [...]”*

Ela relata que atingiram o objetivo e que essa postura do coordenador contagiou os docentes: *“[...] ele foi tão otimista e encorajador que o reflexo foi positivo, [...] juntos alcançaremos essa nota”* (E 5).

Através dessas verbalizações é notório que os docentes perceberam o estímulo ao otimismo, projetando um futuro melhor que a realidade atual, isso fez com que os docentes também fossem contagiados e também se projetaram positivamente.

Outros docentes identificaram a promoção do otimismo na liderança do coordenador, na implantação de um espaço para discutir e fomentar o empreendedorismo dentro do campus e na reformulação curricular que o curso enfrentou. De acordo com as palavras dos entrevistados 3 e 7 sobre essa situação:

*“[...] essa reformulação exigiu a introdução de novas disciplinas. Nesse sentido, o coordenador precisava o apoio de colegas docentes que tivessem know how, expertise na área específica (áreas temáticas). [...] eles não compareceram. Dessa forma, o coordenador tinha todos os elementos para ficar desmotivado [...]. Mas ele demonstrou, persistência, resiliência, tranquilidade, otimismo e motivação, conduziu o processo até o fim com a equipe que estava presente, canalizando o conhecimento de cada um [...]”* (E 3)

Nesta fala, percebe-se inclusive a resiliência conectada ao otimismo, pois o coordenador precisou sair de uma situação adversa, na qual os professores que possuíam conhecimento técnico não se engajaram. Desse modo o coordenador buscou outros meios para atingir um resultado satisfatório utilizando o conhecimento dos docentes que estavam engajados. Essa atitude contagiou a equipe a enfrentar esse desafio com otimismo.

Da mesma maneira o entrevistado 3:

*“[...] faltavam elementos [...] demonstrou a resiliência e a flexibilidade do coordenador ao conduzir a equipe em situações que aparentemente num contexto negativo ou não muito promissor. Isso é uma capacidade muito importante de alguém que assume um papel de liderança.”*

Neto e Marujo (2007) concluem que estes sentimentos otimistas do indivíduo estão associados à saúde física, mental e ao sucesso profissional

Outro exemplo nessa linha é do entrevistado 7: *“A coordenadora é uma pessoa bastante motivadora e otimista, ela encoraja bastante os docentes a trazer novas metodologias e temas para a sala de aula.”*

E prossegue detalhando o cenário no qual a coordenadora provocou otimismo nele:

*“[...] ela incentivou muito a criação num espaço de empreendedorismo para toda a IES, buscando a motivação dos alunos em trabalhar ações específicas deste tema. [...]e esse estilo agregador da coordenadora, nos permitiu criar um grupo unido, forte e coeso.” (E 7)*

No exemplo acima, está explicitado o estímulo ao otimismo quando a coordenadora se envolveu no processo de implantação de um novo espaço de estudos para os alunos, buscando alternativas junto com os docentes para entregar um diferencial aos alunos e fomentar os estudos na temática. E, como resultado dessa atitude, um grupo alinhado e unido em busca dos resultados e de melhorias para o curso.

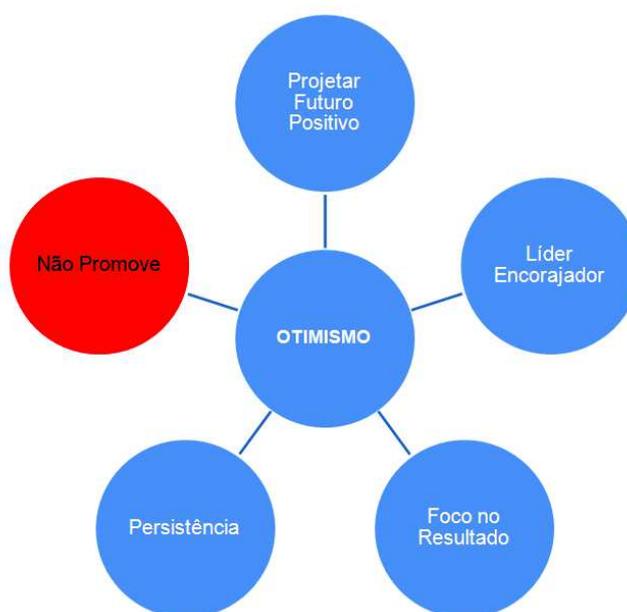
Ao encontro desta atitude, Carver e Scheier (2002) explicam que quando a pessoa tem objetivo, demandará esforço em prol de atingir a meta. Um indivíduo otimista espera um futuro bom, comprovando que o resultado positivo pode ser gerenciado.

Também neste construto, a entrevistada 6 não conseguiu evidenciar a promoção de otimismo nas ações de liderança: *“Não recordo nenhuma situação no momento. Eu tenho uma relação distante com coordenador. Vejo muito mais agressividade do que otimismo.”* A justificativa desta foi a falta de relacionamento interpessoal e de habilidades na gestão de pessoas, o que resultou num distanciamento do coordenador com a sua equipe. Esse foi um ponto abordado pelos respondentes da *survey* também: a necessidade deste docente que assume a posição de liderança deveria estar mais preparada e ser desenvolvido para atender

requisitos complexos que abarcam esta função. O caso mais evidente foi este, porém os demais docentes citaram que o *feedback* deveria ser constante, a necessidade de mais encontros para discutir assuntos do curso, comunicação transparente, e inclusive sinalizaram a questão do perfil deste coordenador.

A Figura 8 explana como os docentes concebem a promoção do otimismo nas ações de liderança do coordenador de curso. De uma maneira geral, os exemplos trazidos referem-se basicamente a dois cenários tensos e de incertezas no contexto das IES: a crise econômica e a avaliação do MEC através do desempenho dos alunos no ENADE, ou seja, contextos externos e difíceis de gerenciar.

**Figura 8 – Ações da Liderança do coordenador que geram otimismo**



Fonte: Autora

## 7. ANÁLISE INTEGRADA DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

Neste capítulo, integraram-se os resultados das etapas quantitativa e qualitativa, uma vez que esta pesquisa contemplou ambas as abordagens, complementando-se as discussões que foram realizadas separadamente. Em seguimento, também são comparados, na concepção dos respondentes do questionário e da entrevista, a dimensão do *Psycap* que os coordenadores têm mais facilidade em promover e a que tem mais dificuldade. Por fim, são apresentadas recomendações relativas às alternativas de desenvolvimento do *Psycap* entre o corpo docente, para serem analisadas pelas IES comunitárias.

### 7.1. SÍNTESE DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

Um achado em comum nas etapas quantitativa e qualitativa que ficou evidenciado é em relação às atividades desenvolvidas pelo coordenador e suas atribuições. Os docentes citaram exemplos que o coordenador “perdia” muito tempo com tarefas burocráticas, muitas vezes irrelevantes e deixava em segundo plano as questões estratégicas, que são fundamentais para o bom andamento dos processos e manutenção da qualidade do curso. Inclusive algumas IES estão realizando ações para reformulação dessas responsabilidades, objetivando a agilidade dos projetos do curso. Também, evidenciaram esses docentes, que muitas vezes essa burocratização está arraigada na cultura das IES, dificultando a tomada de decisão e a autonomia do gestor.

Alguns concluíram que os coordenadores com atribuições mais estratégicas, realizam uma gestão mais eficiente e eficaz, obtendo bons resultados. Nos incidentes críticos, vários exemplos de gestão de processos e pessoas deixaram nítida essa conclusão. Em relação aos processos, os exemplos citados foram à reformulação de currículos e ementas, a implantação de melhorias e projetos no curso, a reorganização de carga horária do coordenador visando ocupar-se mais com assuntos estratégicos do curso.

Relativo à gestão de pessoas, foi enaltecida a importância do relacionamento interpessoal, da mediação de alguns conflitos, da comunicação transparente e do *feedback* qualificado tanto para alunos quanto para os docentes, o resgate da

confiança da equipe num cenário de incertezas, e também o papel do coordenador frente ao colegiado, norteando às ações destes na busca de um objetivo. Os entrevistados reconhecem as atribuições do coordenador na operacionalização da visão e missão da IES e a complexidade desta função, além de todas as características requeridas para dar conta da função e realizar uma gestão eficiente e eficaz. Percebem também que nas IES que a cultura favorece a autonomia destes, que efetivamente participam das tomadas de decisões do curso, os resultados são mais positivos, favorecendo a inovação e a criatividade.

Na *survey*, também foi questionado sobre o relacionamento coordenador/docente. Os apontamentos foram coerentes com os exemplos dos incidentes críticos. Percebe-se que quanto melhor a relação, maiores as médias no *score* do questionário das dimensões do *Psycap*. Nos relatos dos incidentes críticos, a dificuldade de fazer a gestão de pessoas e o relacionamento ficou mais evidente na entrevista 6, porém os respondentes do questionário sinalizaram alguns pontos de melhoria na gestão de pessoas no que se refere ao relacionamento interpessoal, para aprimorar a qualidade das relações e da gestão do coordenador com sua equipe, como por exemplo: *feedbacks* mais frequentes, reuniões para tratar assuntos relativos ao curso, compartilhamento da gestão, valorização da equipe e comunicação transparente. Os demais apresentaram relativa facilidade em narrar os fatos, devido ao bom relacionamento com o coordenador, demonstrando coerência com os resultados da *survey*, no qual os 157 respondentes também percebem o *Psycap* do gestor em suas ações de liderança, atribuindo-lhes uma nota média entre 4 (concordo um pouco) e 5 (concordo muito).

Verifica-se com isso, que os docentes facilmente reconhecem a autoridade do coordenador, e conforme DeRue e Ashford (2010) explicam, a identidade do líder é endossada pelos seguidores, e argumentam que essa relação é construída através das relações interpessoais e processos de influência mútua entre os indivíduos.

Outro achado em comum nas diferentes abordagens da pesquisa foram os atributos que demonstraram relevantes na condução da equipe e promoção do *Psycap*: gestão compartilhada, relacionamento interpessoal, transparência, confiança e visão estratégica.

Essas características apareceram tanto nos exemplos das situações nas quais os docentes evidenciaram a promoção do *Psycap* descritas em cada uma das quatro dimensões (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo), quanto nas

respostas da *survey*. Avalia-se que a opinião não está descolada à prática do dia a dia no exercício da gestão dos coordenadores, revelada na narrativa dos exemplos mencionados pelos entrevistados.

Em relação aos dados sócios demográficos (gênero e idade), tanto dos respondentes quanto dos entrevistados, não influenciaram nos resultados. Porém na *survey*, o quesito tempo de atuação dos docentes apresentou uma diferença da média da dimensão otimismo: os mais experientes (acima de 30 anos) avaliaram com média mais alta (4,78) os seus coordenadores, do que o *score* dos menos experientes (até 5 anos) que a média (4,50). Talvez refletindo uma empatia deste primeiro grupo, por já ter ocupado o cargo ou estar mais inteirado à cultura da IES. Já para os entrevistados, essas duas variáveis não interferiram nas respostas, mas o aspecto que levaram em conta foi as competências do coordenador em realizar a gestão da equipe comparado com os resultados e impactos obtidos.

## 7.2. PERCEPÇÃO DOS DOCENTES EM RELAÇÃO À PROMOÇÃO DO *PSYCAP*

Com a finalidade de atender ao primeiro e segundo objetivos específicos, nesta seção, discute-se conjuntamente os resultados das etapas quantitativa e qualitativa quanto à qual dimensão do *Psycap* que os docentes perceberam que os coordenadores melhor promovem e qual eles apresentam maiores dificuldades em promover. Relativo ao resultado do questionário PCQ (24) adaptado, algumas variáveis interferiram na percepção dos respondentes, ocasionando em diferentes médias destes coordenadores, como por exemplo, na variável faixa etária: na dimensão esperança o fator geracional interferiu nestes resultados, os respondentes até 30 anos, atribuíram média 3,98 aos coordenadores, enquanto os acima de 60 o escore de 5,27. Já quanto ao tempo de atuação destes docentes a percepção da autoeficácia foi distinta entre os subgrupos com atuação de 6 a 10 anos e os de 11 a 15 anos.

E na variável qualidade da relação com o coordenador, nas quatro dimensões, ocorreu uma associação positiva, ou seja, conforme melhora a relação, a média melhora. Essa questão foi evidenciada nas Entrevistas de Eventos de Incidentes Críticos, onde a falta de relacionamento interpessoal com o seu coordenador, ficou destacada na fala entrevistada 6, através de uma grande dificuldade de perceber nas ações de liderança dele as dimensões do *Psycap*.

Da mesma forma na variável frequência das reuniões, a constância dos encontros durante o semestre interferiu positivamente na média atribuída para o coordenador na dimensão autoeficácia, ou seja, os que nunca se reúnem (3,77) e os que se reúnem semanalmente (5,77). Esse aspecto também se destacou na fala dos entrevistados, reconhecendo a importância de se reunirem, principalmente em momentos de crise, para juntos encontrarem meios para superar, principalmente na dimensão esperança.

Na última variável, se o docente já ocupou o cargo de coordenação, no construto autoeficácia, os respondentes que já havia ocuparam o cargo atribuíram média 4,83 aos coordenadores, enquanto os que não, 4,48. Talvez por já conhecerem o complexo conjunto de atribuições, competências e desafios que esse papel demanda, compreendem melhor as ações deste. Nas entrevistas, não se identificou que essa variável alterou a percepção dos docentes.

A partir dos resultados da *survey* sobre a percepção dos docentes em relação ao *Psycap* do coordenador é refletido em suas ações de liderança, conseguiram identificar os quatro construtos claramente (autoeficácia, esperança, otimismo e resiliência), porém não há um isoladamente, que eles entendem que ele melhor promove, pois no resultado da estatística descritiva as médias se sobrepuseram. Isso significa que nenhuma dimensão se sobressaiu em relação à outra, com a margem de significância de 5%, elas empataram. O mesmo ocorreu na etapa qualitativa, em relação aos 10 entrevistados, no evento de incidentes críticos: os exemplos narrados demonstram que cada um teve uma percepção diferente sobre o mesmo fato, e que enxergou a geração das diferentes dimensões sobre o mesmo exemplo, seja pelo comportamento do coordenador ou pela interpretação do docente. Como resultados obteve-se: as dimensões autoeficácia, esperança e resiliência receberam, cada uma, dois votos; enquanto o otimismo alcançou três votos. Uma docente relatou que não saberia responder, devido ao distanciamento do coordenador e o problema de relacionamento com ele, preferindo não opinar.

Mesmo não sendo uma diferença significativa, o construto otimismo sobrepuiu em um ponto. É possível fazer uma leitura e relacionar ao contexto político-econômico que o país enfrenta atualmente, o que afetou abruptamente as IES, vivemos um momento de alto índice de desemprego, retração da economia e cortes significativos nos programas de incentivo à educação do governo, como o PROUNI e o FIES. Com isso, ocorreu um número elevado de cancelamento das

matrículas e conseqüente redução de alunos. As IES precisaram se readequir a essa nova realidade, e ocorreu um corte de pessoal, tanto docentes quando administrativo alguns houve diminuição do número de horas, reduzindo os salários.

Toda essa situação demandou uma grande habilidade dos coordenadores de curso no papel de gestores para motivar os docentes, reestabelecer a confiança e a tranquilidade na sua equipe. Reuniões foram necessárias, planos de ações para traçar metas futuras mais otimistas que a situação atual. Por essa razão o otimismo foi mais lembrado por três em 10 respondentes.

Outro tema muito presente nos exemplos dos entrevistados, que também pode explicar essa pequena diferença na dimensão melhor promovida pelo coordenador, o otimismo, foi relativo a avaliação do MEC e ao desempenho dos alunos na prova do ENADE. Esta avaliação impacta diretamente na nota do curso, e é utilizada para medir a qualidade da IES e o desempenho do ensino superior no país, em uma escala de 1 a 5, mas a qualidade satisfatória mínima aceita pelo MEC é 3.

Com a situação posta no cenário político-econômico, todas as dificuldades advindas da crise, cortes de recursos e incentivo do governo, atingir o grau mínimo de satisfação gerou uma grande preocupação e empenho dos coordenadores, para planejar ações e mobilizar os docentes a prepararem os alunos para realizarem a prova com êxito.

Da mesma maneira, em relação à dimensão que os coordenadores têm mais dificuldade em promover na *survey* não houve nenhuma dimensão do *Psycap* que obteve uma média maior em relação às demais, todos os construtos ficaram equilibrados.

E nas Entrevistas de Incidentes Críticos os resultados também foram balanceados, as dimensões do *Psycap*: otimismo e resiliência foram citadas por 3 entrevistados cada dimensão, a esperança 2 a autoeficácia, 1.

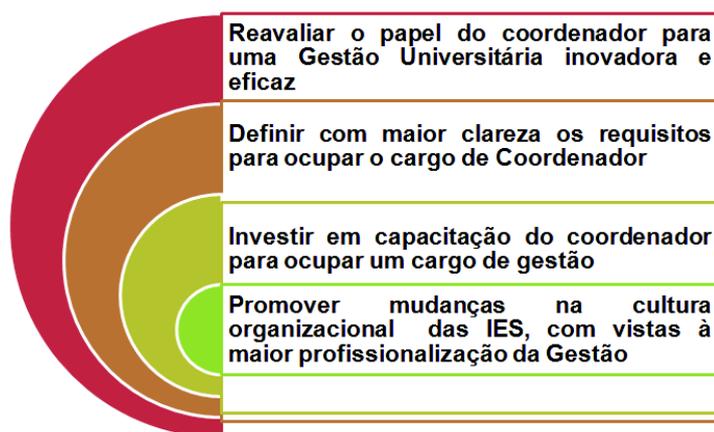
Pode-se concluir, analisando esses resultados, que a amostra representa docentes de diversas IES do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e cada um tem a sua interpretação de acordo com os seus valores e competência, do mesmo fato. Como podemos exemplificar que os professores narraram o fato da crise em três construtos do *Psycap*: otimismo, esperança e resiliência. Enquanto que a prova do ENADE foi referenciada como promoção de todos os quatro construtos do *Psycap*. E

que esse equilíbrio é importante para uma função tão complexa num ambiente de constante mudanças.

### 7.3. SINALIZAÇÃO DE AÇÕES PARA AS IES DESENVOLVEREM A PROMOÇÃO *PSYCAP*

No propósito de responder o último objetivo específico desta pesquisa, nesta seção encontram-se recomendações às IES algumas alternativas de desenvolvimento do *Psycap* entre o corpo docente. A Figura 9 exprime os quatro principais aspectos que emergiram nesta pesquisa de alternativas na busca de uma gestão universitária inovadora e fomentadora da promoção do *Psycap*.

**Figura 9 – Recomendações de alternativas às IES**



Fonte: Autora

Em conformidade às teorias pesquisadas para discussão dos principais achados desta pesquisa, estão elencadas a seguir quatro recomendações pertinentes às IES comunitárias, sobretudo no contexto do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, no que diz respeito a fatores da gestão universitária, objetivando criar um ambiente propício para o desenvolvimento do *Psycap* agregando valor para a sua vantagem competitiva.

#### 7.3.1. Reavaliar o papel do coordenador de curso

A primeira recomendação às IES comunitárias refere-se às atribuições do coordenador de curso. Faz-se necessária uma reestruturação das responsabilidades

e atribuições do coordenador de curso, pois os entrevistados percebem a falta de tempo e a grande quantidade de tarefas operacionais que realizam os coordenadores, deixando-os com maior tempo para as questões estratégicas.

Descentralizar tarefas que são mais operacionais e elaborando diretrizes alinhadas com visão, missão e objetivos estratégicos das universidades. Também, alinhar as responsabilidades do gestor, no sentido de contemplar esse papel mais estratégico de efetivamente coordenar o curso, propiciando uma maior autonomia e eficaz participação na tomada de decisão e gestão do curso.

Cumpra-se assim uma importante missão do coordenador, que é conectar os níveis estratégicos aos operacionais e executar a estratégia das IES traduzir em ações de liderança através de plano de ações, gestão de pessoas e processos e estar apto a tomar as decisões mais exitosas para a instituição.

Fomentar uma gestão universitária profissional, inovadora e criativa, importantes quesitos para agregar valor ao curso e um diferencial competitivo no mercado que está inserida.

Ligada a esse tema, recomenda-se também a estruturação de um plano de carreira compatível com o mercado, que colabore para motivação, comprometimento e gestão de pessoas, alinhado aos objetivos estratégicos da IES e que seja capaz de ampliar a qualidade do ensino. E realizando revisões periódicas necessárias para adequação do cenário e ambiente na qual a IES está inserida. Essa prática instiga a busca pela qualificação dos coordenadores e docentes, para atender os desafios de aprendizagem contínua, visto que estão inseridos em um ambiente de geração de conhecimento, que está em constante mudança e transformação.

### **7.3.2. Especificar com clareza os requisitos para ocupar o cargo**

Em relação à clareza dos requisitos e competências necessárias para atender às responsabilidades exigidas pela função de liderança do coordenador, que emergiu da visão dos docentes, refere-se a clareza perfil do coordenador, no sentido de escolher a pessoa mais adequada ao desempenho da função e não realizar escolhas políticas. Para tanto, as IES deveriam elencar competências de gestão necessárias para atender aos requisitos do cargo na escolha desse coordenador, já que precisa ser articulado, ter uma boa comunicação e relacionamento interpessoal, além de conhecimento técnico/pedagógico são necessárias muitas habilidades de gestão administrativa financeira e de pessoas para dar conta da gestão integral do

curso e da complexidade demandada pelo cargo. Essa maior clareza no papel do coordenador é positiva para a identidade do líder ser endossada pelos docentes e facilitar no engajamento destes últimos nos processos necessários para a qualificação do curso. Em vários momentos os docentes exemplificaram a falta de participação em reuniões e nas frentes de trabalho como, por exemplo, adequação do currículo e comparecimento na data da prova do ENADE.

### **7.3.3. Capacitação do coordenador para ocupar o cargo de gestão**

É condição *sine qua non* para um líder ter competências estratégicas para atender a gestão integral do curso o qual coordena. Mas para isso, uma série de competências precisa ser desenvolvida para a construção de relações saudáveis e estímulo de uma comunicação aberta e construtiva, no sentido de produzir laços de confiança entre coordenador e docentes, além da capacidade de dar *feedbacks* qualificados, mediar conflitos e administrar pessoal. É ele quem tem que motivar, apoiar, inspirar e engajar os professores e dar condições de infraestrutura. Essa prática passa pela habilidade de fazer com que os docentes sintam satisfação na entrega da sua melhor produtividade. Junto a isso habilidades para a gestão administrativo-financeira, como orçamentos, organização das turmas, representação da IES em eventos e outras instituições. Por essa razão torna-se relevante a capacitação deste docente-gestor para atender a essas questões e ampliar a sua participação na gestão estratégica do curso e na qualificação de sua tomada de decisão, alinhada à estratégia da IES e ao contexto complexo de mudanças e transformações do ambiente o qual o ensino superior está inserido.

### **7.3.4. Mudanças na cultura organizacional das IES comunitárias**

A última recomendação referente às ações para desenvolver a prática de gestão do coordenador com o intuito de gerar *Psycap* entre o corpo docente está relacionada à cultura organizacional das IES comunitárias.

Entrevistados mencionaram que algumas são de administração pública e cobram mensalidades. Outros reforçam as tarefas meramente burocráticas que são de responsabilidade do coordenador, que demandam um grande tempo, trancando e retardando as decisões e alguns processos importantes da coordenação.

É uma questão relevante que urge nas entrelinhas do discurso de muitos docentes. A fim de agilizar os processos na busca de uma gestão universitária

inovadora e embasada na qualidade e com um foco em resultados estratégicos, com ações balizadas por indicadores de desempenho voltados à gestão de pessoas e processos.

Alguns entrevistados mencionaram esse movimento de mudança da IES, ou onde a cultura já está sedimentada, refletindo na diferença de autonomia e na qualidade das decisões deste coordenador em relação às estratégias globais do curso e o impacto positivo na equipe docente.

Mas para atingir este estágio, mudanças nas culturas das IES precisam ser articuladas na busca de uma profissionalização e ainda, colocar em prática o conhecimento vertido em sala de aula, na própria estrutura da IES, como por exemplo, definição de metas, gestão compartilhada, descentralização, gestão menos burocrática e com estrutura mais simplificada, planejamento estratégico, entre outros. O contexto em que as IES estão inseridas está em constante mudança e transformação, e a tomada de decisão e a estratégia precisam considerar isso.

Outro ponto relevante refere-se à infraestrutura: utilizar a tecnologia para aperfeiçoar os processos e agilizar a informação seria de grande valia na gestão do curso, facilitando a acessibilidade a informação e qualificando a tomada de decisão.

As instâncias superiores e coordenadores precisam estabelecer uma comunicação estreita, com o intuito de alinhar a gestão na busca de um resultado único, ganhando eficiência e velocidade na tomada de decisões e solução de problemas. Ainda, um discurso alinhado e todos caminhando para a mesma direção, contribuirá para a comunicação, transparência e compreensão do seu papel na missão da IES.

Nota-se que a construção de uma gestão universitária eficaz e inovadora não é simples, mas é uma constituição coletiva que demanda esforços dos docentes, coordenadores e direção na busca de um diferencial competitivo e um ambiente propício para o desenvolvimento do *Psycap*. Agrega-se assim vantagem competitiva, fortalece-se a IES e também melhora a *performance* de todos os envolvidos.

Após a implantação dessas práticas de gestão, uma sugestão é incluir na gestão de pessoas os pressupostos do *Psycap* e suas quatro dimensões (autoeficácia, esperança, resiliência e otimismo), como possibilidade de empregarem esses métodos de gestão para desenvolvimento do capital psicológico, cujos estudos apontam evidências de seu impacto na produtividade e satisfação dos trabalhadores.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo geral analisar o *Psycap* do coordenador de curso de graduação em Administração nas IES comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, na visão dos docentes.

Para isto, realizou-se uma pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa, a fim de ampliar a compreensão dos resultados e atender ao objetivo geral e aos específicos.

Em relação ao objetivo geral, considera-se respondido, visto que, através dos resultados obtidos da amostra de 157 respondentes da *survey*, permitiram fazer as correlações da percepção dos docentes sobre o *Psycap* dos coordenadores e as características da amostra. E, para ilustrar com narrativas das ações de liderança do dia a dia do coordenador de curso, estão os exemplos citados pelos docentes nos inventários de incidentes críticos, com uma amostra heterogênea de 10 respondentes, que evidenciaram a promoção do *Psycap* em cada uma das dimensões individualmente.

A análise integrada dos resultados da etapa quantitativa e qualitativa contemplou os objetivos específicos:

- a) identificar a percepção dos docentes de ensino superior sobre qual a dimensão do *Psycap* que o coordenador melhor promove: este objetivo foi atingido pela análise da estatística descritiva da *survey*, através da comparação das médias obtidas em cada dimensão, e também pela penúltima pergunta do inventário de incidentes críticos. Na etapa quantitativa não houve uma conclusão, pois as médias se sobrepuseram. Já na etapa qualitativa a dimensão otimismo foi citada por três docentes, uma vez mais que os outros construtos.
- b) identificar qual a dimensão do *Psycap* que o coordenador tem mais dificuldade de promover: da mesma maneira que o objetivo anterior, este foi atingido pela análise da estatística descritiva da *survey*, através da comparação das médias obtidas em cada dimensão, e também pela última pergunta do inventário de incidentes críticos. Na etapa quantitativa não houve uma conclusão, pois as médias também se sobrepuseram. E na análise qualitativa, os resultados foram equilibrados, não houve uma homogeneidade dos resultados, então não se pode afirmar que na

percepção dos docentes há uma dimensão que ele tem mais dificuldade em promover.

- c) investigar a qualidade da relação coordenador/docente quanto às capacidades do *Psycap* no exercício da liderança do coordenador: este objetivo foi atendido na segunda etapa da *survey*, onde indagou-se a qualidade de relacionamento com o coordenador, a periodicidade em que se reuniam, tanto individualmente como em colegiado, e pelas questões descritivas questionando sobre quais ações de melhorias os docentes percebiam como necessárias para aprimorar a relação docente/coordenador e a promoção do *Psycap*. Novamente, as ocorrências descritas no inventário de incidentes críticos, também possibilitaram compreender a qualidade destas relações. Emergiram questões como, por exemplo, que as atribuições do coordenador deveriam ser mais estratégicas do que operacionais; a solicitação de *feedback* constantes do desempenho dos docentes; capacitação do coordenador em relação à gestão integral do curso; e a qualificação na gestão de pessoas;
- d) sinalizar, às IES Comunitárias, alternativas de desenvolvimento do *Psycap* entre o corpo docente: novamente coletou-se os dados de ambas as abordagens para elencar quatro recomendações às IES de algumas alternativas de melhorias na gestão objetivando o desenvolvimento do *Psycap* entre o corpo docente, que foram: reavaliar o papel do coordenador de curso, especificar com mais clareza os requisitos para ocupar o cargo de coordenador de curso, capacitação dos coordenadores para ocupar o cargo de gestão e mudanças na cultura organizacional das IES comunitárias.

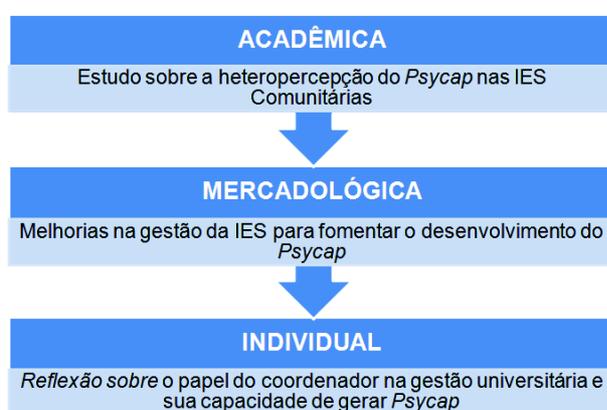
Este estudo traz contribuições para três áreas:

- a) contribuições acadêmicas: este foi o primeiro estudo do *Psycap* que não é de autopercepção, mas sim da percepção dos docentes medindo o *Psycap* de seu coordenador, além de existirem poucos estudos sobre essa temática no ambiente de Ensino Superior;
- b) contribuições mercadológicas: para as IES, este estudo sinaliza alternativas de melhorias na gestão, objetivando o desenvolvimento do *Psycap* entre o corpo docente;

c) contribuições individuais: para estes coordenadores, esta pesquisa possibilita a reflexão dos docentes sobre a sua atuação frente ao curso de coordenação e a qualidade de sua gestão. Também, oportuniza um caminho de desenvolvimento de competências de liderança, principalmente no que tange à gestão estratégica da função e a gestão de pessoas. No âmbito pessoal, esta pesquisa teve um desenvolvimento de um aprendizado crítico reflexivo, visto que a pesquisadora atua como educadora e há a intenção de ingressar no meio universitário.

A Figura 10 sintetiza as contribuições da presente pesquisa.

**Figura 10 – Síntese Contribuição da Pesquisa**



Fonte: Autora

Em relação às limitações deste estudo, pode-se citar que, embora o tamanho da amostra obtida através do critério de acessibilidade e conveniência não tenha inviabilizado o rigor estatístico, se comparada com o número de docentes de todas as IES comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, poderia ser maior. Uma implicação dessa limitação é a impossibilidade de realizar a análise fatorial para definição dos construtos considerando o instrumento completo (24 questões), o que requeriria uma amostra superior à obtida em tamanho.

Ainda evidencia-se que o uso da adaptação do PCQ (24) para a heteropercepção pode possibilitar a distorção perceptiva dos docentes em relação a visão que possuem sobre o *Psycap* do Coordenador de Curso. Esse fato pode ter ocorrido pelo fato da presente pesquisa ter sido à tradução da pesquisa da Andrea Silva de 2015, que emprega a palavra “sinto” meu coordenador... e não “percebo” meu coordenador... Da mesma forma, a maneira que se adaptou esse questionário

pode ter influenciado o resultado médio de cada construto (entre 4 e 5 pontos), ou seja, os respondentes assinalaram entre as opções que concordavam um pouco e concordavam muito.

Para finalizar, sugerem-se estudos futuros sobre *Psycap*:

- a) ampliar este estudo para os demais cursos do Ensino Superior, podendo comparar se há alterações na promoção do *Psycap* de acordo com a área do conhecimento;
- b) ampliar a heteropercepção do *Psycap* para outras IES como as públicas e privadas, assim obter-se estudos comparativos;
- c) comparar a autopercepção do *Psycap* dos docentes e a percepção dos mesmos sobre o *Psycap* de seu coordenador de curso;

Este trabalho teve como objetivo primordial contribuir com a área de pesquisa campo do comportamento organizacional, ampliando os conhecimentos sobre *Psycap*, tema este que necessita mais estudos no Brasil, por ser relativamente novo nesse país, mas muito explorado nos Estados Unidos, Europa e Ásia.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO DAS FUNDAÇÕES EDUCACIONAIS DE SANTA CATARINA (ACAFE). **Sistema ACAPE**. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<http://www.afe.org.br>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ANASTASIOU, L. das G. C. A função pedagógica da coordenação de curso de graduação. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. de V. (Org). **Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARGENTA, C. A. L. Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões. In: **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

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

AVEY, J. B.; PATERA; J. L., WEST, The implications of positive psychological capital on employee absenteeism. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, Washington, v.13 (2), p. 42-60, 2006.

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

AVEY, J.B.; LUTHANS, F.; YOUSSEF, C. 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, 2010.

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

AVEY, J. B.; WERNESING, 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, p. 216-228, 2011.

AVEY, J.; AVOLIO, B.; LUTHANS, F. Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. **The Leadership Quarterly**, n. 22, p. 282- 294, 2011.

AVOLIO, B. J.; GARDNER, W.L.; WALUMBWA, F. O.; LUTHANS, F.; MAY, D. R. 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.

AVOLIO, B. J.; LUTHANS, F.; WALUMBA, F. O. Authentic leadership: theory building for veritable sustained performance. **Working paper**. Gallup Leadership Institute, University of Nebraska-Lincoln, 2004.

AVOLIO, B. J.; GARDNER, W. 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, B. J.; WALUMBWA, F. O.; WEBER, T. J. Leadership: current theories, research and future directions. **Annual Review of Psychology**, California, v.60, p. 421-449, 2009.

AZZI, R. G; POLYDORO, S. A. J; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a autoeficácia docente. In: AZZI, R. G; POLYDORO, S. J. (Org). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, P. 149 -159, 2006.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BAKKER, A. B. SCHAUFELI, W. B; LEITER, M. P; T. W. Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. **Journal Work e Stress**, v. 22, n. 3, p. 187-200, 2008.

BARNEY, J. B. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, v. 17, n. 1, p. 99-129, 1991.

BASS, B. M. **Transformational leadership: industrial, military, and educational impact**. Copenhagen: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. **MLQ Multifactor Leadership Questionnaire**. Redwood: Mind Garden, 2000.

BASS, B. M.; AVOLIO, B. J. **MLQ Multifactor Leadership Questionnaire**. Redwood: Mind Garden, 2004.

BILESSIMO, S. M. S. **Modelo para gestão do curso de tecnologia em cerâmica da UNESC**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

BOHLANDER, G.; SNELL, S. **Administração de Recursos Humanos**. 4. ed. São Paulo: Congage Learning, 2009.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em 20. março 2016.

\_\_\_\_\_. **Documento Referência para o Fórum nacional de Educação Superior**. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf)>. Acesso em: 24 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior**. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/imprensa>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG): 2005-2010**. Ministério da Educação e Cultura, 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/forpred\\_doc/PNPG\\_2010.pdf](http://www.anped.org.br/forpred_doc/PNPG_2010.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Cartilha qualidade da educação superior: avaliação, regulação e supervisão**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa Universidade para Todos PROUNI**. Ministério da Educação e Cultura, 2012. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_contem&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_contem&id=124&Itemid=140)> Acesso em: 23 mar. 2016.

BURNS, J. M. **Leadership**. Nova Iorque: Harper & Row, 1978.

BURNS, J. M. **Transforming leadership: A new pursuit of happiness**. Nova Iorque: Atlantic Monthly Press, 2003.

CABRAL, P. M. F.; SEMINOTTI, N. A Dimensão Coletiva da liderança. **Caderno IHU Ideias**. São Leopoldo, ano 7, n. 120, 2009.

CAPANEMA, A. L. **Os Coordenadores de curso de graduação, avaliação e a articulação com o ensino médio: o caso dos cursos de ciências contábeis do Distrito Federal**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2004.

CARVER, C.; SCHEIER, M.; SEGERSTROM, S. Optimism: positive clinical psychology. **Clinical Psychology Review**, vol. 30, n. 7, p. 879-889, 2010.

CARVER, C.; SCHEIRER, M. Optimism. In: SNYDER, C. S.; LOPEZ, S. (Org). **Handbook of positive psychology**, p. 231-243. Oxford: Oxford University Press, 2002.

CHEN, S. The relationship of leader psychological capital and follower psychological capital, job engagement and job performance: a multilevel mediating perspective. **International Journal of Human Resource Management**, v. 26, n. 18. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2015.1020443?journalCode=rjih20>>. Acesso em: 24 mai. 2016.

CLAPP-SMITH, R. O.; VOGELSANG, G.; AVEY, J. B. Authentic leadership and positive psychological capital: the mediating role of trust at the meso-level of analysis. **Journal of Leadership and Organization Studies**, v. 15, n. 3, p. 227-240, 2009.

COLLETTE, R. L. **Coordenador: um gestor para a competitividade**. Apresentação da capacitação dos coordenadores das instituições de ensino superior do instituto AMPESC, 2008. Disponível em <[http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1217360228.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1217360228.pdf)> . Acesso em: 11 abr. 2016.

COLOMBO, S. S. (Org). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

COOPER, C.; SCANDURA, T. A.; SCHIESHEIM, C. A. Looking forward but learning from our past: potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. **The Leadership Quarterly**, v. 16, p.474-493, 2005.

CRESS, E. P. N. O. **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). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: estado e mercado. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, M. P. e; CUNHA, R. C. e; REGO, A.; NEVES, P.; CABRAL-CARDOSO, C. **Manual de comportamento organizacional e gestão**. Lisboa: Editora RH, 2007.

CUNHA, M. I. As experiências e suas características: a inovação como possibilidade. In: CUNHA, M. I. da (Org). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em termos neoliberais**. São Paulo: Junqueira & Marin, p. 61-96, 2006.

CUNHA, M. I. da. A formação de professores como problema, natureza, temporalidade e cultura. **Cadernos de Educação**, v. 15, n. 27, 2006.

CURY, C. R. J. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CURY, C R. J. Reforma universitária na lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p 3-19, 1997.

CYRULNIK, B. **La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia**. Barcelona: Granica, 2001.

DAMÁSIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em Psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213-228, 2012

DERUE, D. S; ASHFORD, S. J. Who Will lead and Who Will follow? A social process of leadership identity construction in organizations. **Academy of Management Review**, v. 35, n. 4, p 627-647, 2010.

DILMA: sem ciência e tecnologia não seremos uma nação desenvolvida. [S.l.], 18 dez. 2012. Disponível em <<http://blog.planalto.gov.br/dilma-sem-ciencia-e-tecnologia-nao-seremos-uma-nacao-desenvolvida>>. Acesso em: 16 mar. 2015. Blog do Planalto Presidência da República.

DOWNTON, J. **Leadership Commitment and Charisma in the Revolutionary Process**. Nova Iorque: The Free Press, 1973.

FARINELLI, C. A.; MELLO, M. C. O. L. A Gerência intermediária das IES: a coordenação de curso e o coordenador como gestor. In: 9º Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Anais...** Florianópolis, 2009.

FELDEN, E. L. **Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva dos coordenadores de área e de curso**. 2013. 283f. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

FERREIRA, R. C. N. **Competência do coordenador de curso: evolução e perspectivas futuras**. Mestrado Profissional em Administração. Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo. Pedro Leopoldo, 2009

FRANCO, E. R. P. S. **Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal**. Brasília: ABMES, 2002.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. São Paulo: Quadrante, 1989a.

FRANKL, V. E. **Um sentido para a vida**. Aparecida: Santuário, 1989b.

FRANKL, V. E. **A questão do sentido em psicoterapia**. Campinas: Papirus, 1990.

FRANKL, V. E. **A psicoterapia na prática**. Campinas: Papirus, 1991a.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia para todos: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva**. Petrópolis: Vozes, 1991b.

FRANKL, V. E. **A presença ignorada de Deus**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FRANKL, V. E.. **Senso e valori per l'esistenza: la risposta della logoterapia**. Roma: Città Nuova Editrice. 1996.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FREDRICKSON, B. L.; JOINER, T. Positive emotions trigger upward spirals. **Psychological Science**, v. 13, n. 2, p. 172-175, 2002

FREITAS, W. R. S. **Gestão de Recursos Humanos: análise das melhores práticas adotadas pelas Universidades Estaduais Paulistas**. São Paulo, 2010. Dissertação

(mestrado em Engenharia de Produção). Faculdade de Engenharia de Bauru da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

GARDNER, W. L.; AVOLIO, B. J.; LUTHANS, F.; MAY, D. R.; WALUMBWA, F. O. Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. **The Leadership Quarterly**, v. 16, p. 343-372, 2005.

GARDNER, W. L.; COGLISER, C. C.; DAVIS, K. M.; DICKENS, M. P. Authentic leadership: a review of the literature and research agenda. **The Leadership Quarterly**, v. 22, p. 1120-1145, 2011.

GATTI, B.; A., M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.) **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GEORGE, B.; MCLEAN, A.; CRAIG, N. **O Líder Autêntico: um programa para o desenvolvimento de uma carreira plena**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. **The new production of knowledge**. Londres: Sage, 1994.

GIL, A. C. **Gestão de Pessoas**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOOTY, J.; GAVIN, M.; JOHNSON, P. D; FRAZIER, M. L; SNOW, D. B. In the eyes of the beholder: transformational leadership, positive psychological capital, and performance. **Journal of Leadership & Organizational studies**, Michigan, v. 15, n. 4, 2009.

GRILLO, A. N. **Gestão de Pessoas: princípios que mudam a Administração Universitária**. Florianópolis: [s.n.], 2001.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. 4. ed. Portugal: Editora Principia, 2012.

HAIR JR., J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMPUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HALPIN, A. W.; CROFT, D. B. The organizational climate of schools. In: HALPIN, A. W. (Org.) **Theory and research in administration**. Nova Iorque: Macmillan, 1966.

HARTER, S. Authenticity. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. (Org). **Handbook of positive psychology**, Oxford: Oxford University Press, p. 382-394, 2002.

HELLAND, M. R.; WINSTON, B. E. Towards a Depper Understanding of Hope and Leadership. **Journal of Leadership and Organizational Studies**, v. 12 n. 242, 2005.

HODGES, T. D. **An experimental study of the impact of psychological capital on performance, engagement, and the contagion effect** (Degree of Doctor of Philosophy). Lincoln, Nebraska: Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska, 2010.

HOWELL, J. M.; AVOLIO, B. J. The ethics of charismatic leadership: submission or liberation. **The Executive**, v. 6, p. 43–52, 1992.

HSEE, C. K.; HATFIELD, E.; CARLSON, J. G.; CHEMTOB, C. The Effect of Power on Susceptibility to Emotional Contagion. **Cognition and Emotion**, 1990.

ILIES, R.; MORGESON, F. P.; NAHRGANG, J. D. Authentic leadership and eudaemonic well-being: understanding leader-follower outcomes. **The Leadership Quarterly**, v. 16, p. 373-394, 2005.

KANAN, L. A.; ZANELLI, J. C. Envolvimento de docentes gestores com o trabalho no contexto universitário. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 23, p. 56-65, 2011.

KERNIS, M. H. Toward a conceptualization of optimal self-esteem. **Psychological Inquiry**, 2003.

KLEEF, G. A.; HOMAN, A. C.; BEERSMA, B.; KNIPPENBERG, D.; KNIPPENBERG, B.; DAMEN, F. Searing sentiment or cold calculation? The effects of leader emotional displays on team performance depend on follower epistemic motivation. **Academic of Management Journal**, 2009.

KREMER, J. M. A técnica do incidente crítico = The critical incident technique. **Revista da Escola de Biblioteconomia UFMG**. Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 165-176, set. 1980.

LACOMBE, B. M. B. Avaliação e mensuração de resultados em gestão de pessoas e a relação com o desempenho organizacional: um estudo com as maiores empresas brasileiras (Relatório de Pesquisa/02/2006), São Paulo: **EAESP**, Fundação Getúlio Vargas, 2006.

LEDA, D. B. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: JUNIOR, João, R. da S.; OLIVEIRA, João, F. de., 2006.

LINLEY, P.; HARRINGTON, S.; GARCEA, N. **The oxford handbook of positive psychology and work**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2013.

LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R.; TERAMOTO-PEDROTTI, . **Hope: Many definitions, many measures**. In: LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R. (Orgs.). Positive psychological assement: A handbook of models and measures. Washington, DC: American Psychological Association, 2003.

LUTHANS, F.; AVEY, J. B.; PATERA, J. L. Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. **Academy of Management Learning & Education**, v. 7, n. 2, p. 209-221, 2008.

LUTHANS, F.; AVEY, J.; CLAPP-SMITH, R.; LI, W. More evidence on the value of chinese workers psychological capital: a potentially unlimited competitive resource? **The International Journal of Human Resource Management**, v. 19, n. 5, p. 818-827, 2008.

LUTHANS, F.; AVOLIO, B. Authentic leadership: A positive development approach. Em K. S.Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Org). **Positive organizational scholarship**. San Francisco: Berrett-Koehler, p. 241-258, 2003.

LUTHANS, F.; LUTHANS, K.; LUTHANS, B. Positive psychological: going beyond human and social capital. **Business Horizons**, v. 47, p. 45-50, 2004.

LUTHANS, F.; YOUSSEF, C. M.; AVOLIO, B. **Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007.

LUTHANS, F.; YOUSSEF, C. M.; SWEETMAN, D. S.; HARMS, P. D. 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, F. Positive organizational behavior: developing and managing psychological strengths. **Academy of Management Executive**, v. 16, n.1, p. 57-72. 2002a.

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

LUTHANS, F.; AVEY, J. B.; AVOLIO, B.; PETERSON, S. The development and resulting performance impact of positive psychological Capital. **Human Resource Development Quarterly**, v. 21, n.1, 2010.

LUTHANS, F.; AVOLIO, B. J. The "point" of positive organizational behavior. **Journal of Organizational Behavior**, n. 30, p. 291-307, 2009.

LUTHANS, F.; AVOLIO, B. J.; AVEY, J. B.; NORMAN, S. M., COMBS, G. M. Psychological capital development: toward a micro-intervention. **Journal of Organizational Behavior**, v. 27, p. 387-393, 2006.

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

LUTHANS, F.; YOUSSEF, C. Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. **Organizational Dynamics**, v. 33, n. 2, p. 143-160, 2004.

LUTHANS, K. W; JENSEN, S.M. The linkage between psychological capital and commitment to organizational mission: a study of nurses. **Journal of Nursing Administration**, v. 35, n. 6, p. 304-316, 2005.

LUTHANS, F.; YOUSSEF-MORGAN, C.; AVOLIO, B. **Psychological Capital and Beyond**. Nova Iorque: Oxford University Press, 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, E. W.; MIRANDA, C. S.; CORREIA, C. H. A gestão estratégica de instituições de ensino superior: um estudo multicaso. **Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 9, n.1, jan/jul, 2011.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: EDUEL, 2003.

MARUJO, H.; NETO, L.; CAETANO, A.; RIVERO, C. Revolução positiva: psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 13, n. 1, p. 115-136, 2007.

MASETTO, M. T (Org). **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

MASTEN, A. S. **Ordinary magic: resilience process in development**. **American Psychologist**, v. 56, n 3, p. 227-238, 2001.

MASTEN, A. S.; REED, M. J. Resilience in development. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. (Org); **Handbook of positive psychology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002.

MAROCO, J. **Análise Estatística com utilização do SPSS**. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.

MAROCO, J. **Análise estatística com SPSS statistics**. Pero Pinheiro: Report Number, 2011

MAY, D. R.; CHAN, A.; HODGES, T.; AVOLIO, B. J. Developing the moral component of authentic leadership. **Organizational Dynamics**, v. 32, n. 3, 2003.

MELLO, A. P. D. **Competências gerenciais para a gestão de curso de graduação: um estudo de caso em instituição de ensino superior privada**. Natal: Universidade Potiguar, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro, 1993.

MOROSINI, M. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. (Org). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Petrópolis: Vozes, 2005.

NGUYEN, T. D.; NGUYEN, T. T. Psychological capital, quality of work life, and quality of life of marketers: evidence from Vietnam. **Journal of Macromarketing**, 2012.

OLIVEIRA, H. W. Responsabilidade social: um novo olhar sobre o papel da universidade. In: ULLMANN, R. A. **Sei em quem confiei**: festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

OLIVEIRA, J. H. B. **Psicologia positiva, Uma nova psicologia**. Oliveira de Azeméis: Livpsic, 2010.

PATERSON, T.; LUTHANS, F.; JEUNG, W. Thriving at work: impact of psychological capital and supervisor support. **Journal of Organizational Behavior**, n. 35, p. 434-446, 2014.

PEGORARO, L. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006

PETERAF, M. The cornerstones of competitive advantage: a resource-based view. **Strategic Management Journal**, 1993.

PETERSON S. J.; BALTHAZARD, P. A.; WALDMAN, D. A.; THATCHER, R. W. Neuroscientific Implications of Psychological Capital: are the brains of Optimistic, Hopeful, Confident, and Resilient Leaders Different? **Organizational Dynamics**, 2008.

PETERSON S. J.; LUTHANS, F.; The positive impact and development of hopeful leaders. **Leadership and Organization Development Journal**, v. 24, n. 1, p. 26-31, 2003.

PEUS, C.; WESCHE, J.; STREICHER, B.; BRAUN, S.; FREY, D. Authentic leadership: an empirical test of its antecedents, consequences, and mediating mechanisms. **Journal of Business Ethics**, 2012.

PICADO, L. **Ser Professor**: do mal-estar para o bem-estar docente. 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

PIMENTA; S., G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAUDENBUSH, S.; ROWEN, B.; CHEONG, Y. Contextual Effects on the Self-perceived efficacy of High School Teachers. **Sociology of Education**, v. 65, 1992, p. 150-167, 1992.

REGO, A.; SOUSA, F.; MARQUES, C.; CUNHA, M. P. e. Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. **Journal of Business Research**, n. 65, 429-437, 2012.

RICHARDSON, R. (Org). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Carta de Conjuntura do Governo do Rio Grande do Sul 2015**. Disponível em: <<http://carta.fee.tche.br/article/evolucao-da-taxa-de-atendimento-da-demanda-por-vagas-no-ensino-superior/>>. Acesso em: 09 mar. 2016.

RODRIGUES, F. de P. M. Corresponsabilidade acadêmico-administrativa: gestão da ordem e da desordem na universidade. In: LEITE, D.; BRAGA, A. M. (Org.). **Inovação e avaliação na universidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

RODRIGUEZ, M. S.; COHEN, S. Social support. **Encyclopedia of Mental Health**, v. 3, p. 535-544, 1998.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração**. São Paulo: Atlas, 1996

ROME, B. K.; ROME, S. C. Humanistic research on large social organizations. In: BUGENTAL, J. F. T. (Org.). **Challenges of Humanistic Psychology**. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1967.

RYFF, C. D.; SINGER, B. Flourishing under fire: resilience of challenged thriving. In: KEYES, C. L.; HAIDT, J. (Org.). **Flourishing: Positive Psychology and the life well-lived**. Washington: American Psychological Association, 2003.

SANTOS, L. dos; BRONNEMANN, M. R. 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.

SCHEIN, E. **Organization culture and leadership: a dynamic view**. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

SCHUMAKER, R.; LOMAX, R. **A beginner's guide to structural equation modeling**. Nova Jersey: Psychology Press, 2004.

SELIGMAN, M. **Building Human Strength: Psychology's forgotten mission**. APA Monitor, v. 29, n.1, 1998.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 5-14, 2000.

SELIGMAN, M.; STEEN, T.; PARK, N.; PETERSON, C. Positive psychology progress, empirical validation of interventions. **American Psychologist**, v. 60, n. 5, p. 410-421, 2005.

SELIGMAN, M. **Felicidade Autêntica**. Lisboa: Círculo de Leitores, 2008

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHAMIR, B.; EILAM, G. "What's your story?": a life-stories approach to authentic leadership development. **The Leadership Quarterly**, v. 16, p. 395-417, .2005

SHELDON, K.; KING, L. Why positive psychology is necessary. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 216-217, 2001.

SILVA, C.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA J. A. Coordenador de Cursos no Ensino Superior. **Revista Gestão Universitária**. 2010. Disponível em: <[http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=20508:coordenacao-de-cursos-no-ensino-superior&catid=142:monografias-e-trabalhos&Itemid=29](http://www.gestaouniversitaria.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20508:coordenacao-de-cursos-no-ensino-superior&catid=142:monografias-e-trabalhos&Itemid=29)>. Acesso em: 26 abr. 2016.

SILVA, A. B. da. **O coordenador de curso superior e a autopercepção do Psycap**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

SILVA, P. R. Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais. **Saturno CREA**, 2007. Disponível em: <[saturno.crea-rs.org.br/CREA/documentos/coord\\_curso.doc](http://saturno.crea-rs.org.br/CREA/documentos/coord_curso.doc)>. Acesso em: 12 abr. 2016.

SILVA, P. 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 abr. 2016.

SILVA, V. L. R. da. **Docentes universitários em construção**: narrativas de professores iniciantes de uma universidade pública no contexto de sua interiorização no sul do Amazonas. 2015. 177f. Dissertação (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

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

SNYDER, C. R.; HARRIS, C.; ANDERSON, J. R.; HOLLERAN, S. A.; IRVING, L. M., SIGMON; S. T.; YOSHINOBU, L.; GIBB, J.; LANGELLE, C.; HARNEY, P. The will and the ways: development and validation of an individual-differences measure of hope. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 60, p. 570-585, 1991.

SNYDER, C. R.; SYMPSON, S. C.; YBASCO, F. C.; BORDERS, T. F.; BABYAK, M. A.; HIGGINS, R. L. Development and validation of the state of hope scale. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 70, n. 2, p. 321-335, 1996.

SNYDER, C. R.; RAND, K. L.; SIGMON, D. R. Hope theory: a member of the positive psychological family. In LOPEZ, S. J.; SNYDER, C. R. (Org.). **Handbook of positive psychology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002

SNYDER, C.R. Hope theory: rainbows in the mind. **Psychological Inquiry**, n.13, p. 249-275, 2002.

SNYDER, C.R.; LOPEZ, S.J. **Psicologia Positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

STORY, J. S. P.; YOUSSEF, C. M.; LUTHANS, F.; BARBUTO, J. E.; BOVAIRD, J. Contagion effect of global leaders' positive psychological capital on followers: does distance and quality of relationship matter? **The International Journal of Human Resource Management**, v. 24, n. 13, p. 2534-2553, 2013.

SUN, T.; ZHAO, X. W; YANG, L. B.; FAN, L.H. The impact of psychological capital on job embeddedness and job performance among nurses: a structural equation approach. **Journal of Advanced Nursing**, v. 68, p. 69-79, 2011.

TOOR, S. R.; OFORI, G.; ARAIN, F. M. Authentic leadership style and its implications in project management. **Business Review**, v. 2, n.1, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Situación de la educación superior em América Latina y Caribe. Kingston (Jamaica): **VII Conferência Regional de Ministros de Educación**, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conferencia Mundial sobre la educación superior**: la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Conferência Mundial sobre o ensino superior 2009**: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2722-cmes-unesco-comunicadofinal-paris-2009&category\\_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2722-cmes-unesco-comunicadofinal-paris-2009&category_slug=janeiro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 abr. 2016.

VANISTENDAEL, S.; LECOMTE, J. Resiliencia y sentido de vida. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S.; RODRÍGUEZ, D. (Org.), **Resiliencia y subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 2004.

VOLMER, J. Catching Leaders' Mood: Contagion Effects in Teams. **Administrative Sciences**, v. 2, p. 203-220, 2012.

VOLPATO, G.; RIBEIRO, M. L. Representações de estudantes universitários sobre qualidade na educação superior. In: CUNHA, M. I. **Qualidade da graduação**: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

WALUMBWA, F. O.; AVOLIO, B. J.; GARDNER, W. L.; WERNISING, T. S., PETERSON, S. J. Authentic leadership: development and validation of a theory-based measure. **Journal of Management**, v. 34, n. 1, p. 89-126, 2008.

WALUMBWA, F.; WANG, P.; WANG, H.; SCHAUBROECK, J.; AVOLIO, B. J. Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. **The Leadership Quarterly**, n. 21, p. 901-914, 2010.

WALUMBWA, F.; LUTHANS, F.; AVEY, J. B.; OKE, A. Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. **Journal of Organizational Behavior**, n. 32, p. 4-24, 2011.

WEBER, M. **The Theory of Social and Economic Organization**. Nova Iorque: The Free Press, 1947.

WOOLLEY L. CAZA, A.; LEVY, L. Authentic leadership and follower development: Psychological Capital, positive work climate, and gender. **Journal of Leadership & Organizational Studies**, v. 18, n. 4, p. 438-448, 2011.

WRIGHT, B.; Lopez, S. Widening the diagnostic focus: a case for including human strengths and environmental resources. In: SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. (Org.), **The Handbook of positive psychology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2002.

XU, J.; FRY, J.; LEV, B.; HAJIYEV, A. **Proceedings of the seventh international conference on management science and engineering management**. Nova Iorque: Springer, 2014.

YAMMARINO, F. J. **Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead**. Reino Unido: Emerald, 2002.

YUKL, G. Effective leadership behavior: what we know and what questions need more attention. **Academy of Management Perspectives**, v. 26, n. 4, 2012.

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

ZABALZA, M. B. Formação de professores para o ensino superior: a busca da qualidade. Videoconferência no VIII Seminário de Educação Superior: a Universidade como lugar de formação. **Observatório da Educação CAPES/INEP**. Dias 10 e 11 de setembro de 2009. UFSM/Santa Maria, RS.

ZABALZA, M. I A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

ZEITHAML, V. A.; BITNER, M. J. **Marketing de serviços: a empresa com foco no cliente**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

## ANEXO 1 – PESQUISA DA LITERATURA EM BANCO DE DADOS DA CAPES REALIZADA EM 19 DE ABRIL DE 2016

### Busca 1 – Capital Psicológico e docentes – 3 ocorrências

Novo Busca

Convidado(a) Meu Espaço Minha conta Identificação

Qualquer contém capital psicológico AND  
Qualquer contém docentes

Data de publicação: últimos 10 anos  
Tipo de material: Todos os itens  
Idioma: Qualquer idioma  
Data Inicial: Dia Mês Ano  
Data Final: Dia Mês Ano

Selecione bases de dados para busca

Buscar Clear Busca simples

Personalize your results Edit

3 Resultados para Portal de Periódicos Ordenado por: Relevância

Mostrar somente Periódicos revisados por pares (1)

Artigo

Personalidad resistente y capital psicológico: las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor Corso, Sandra; Bouda, Mar; Rodríguez Carvajal, Raquel; Moreno Jiménez, Bernardo; Garrosa Hernández, Eva Psicothema, 2012, Vol.24(1), pp.79-86 [Periódico revisado por pares]  
La investigación examinó los efectos de las variables personales de capital psicológico y Personalidad Resistente (PR)

### Busca 2 – Psycap e docentes – 1 ocorrência

Novo Busca

Convidado(a) Meu Espaço Minha conta Identificação

Qualquer contém psycap AND  
Qualquer contém docentes

Data de publicação: Qualquer ano  
Tipo de material: Todos os itens  
Idioma: Qualquer idioma  
Data Inicial: Dia Mês Ano  
Data Final: Dia Mês Ano

Selecione bases de dados para busca

Buscar Clear Busca simples

Your initial search resulted few or no results. The results below were found by expanding your search

Personalize your results Edit

1 Resultados para Portal de Periódicos Ordenado por: Relevância

Artigo

Motivacao docente: estudo bibliometrico da relacao com variaveis individuais, organizacionais e atitudes laborais. (ORIGINAL)(articulo en portugues) Viseu, Joao N.; de Jesus, Saul N.; Quevedo-Blasco, Raul; Rus, Claudia L.; Canavarro, Jose M. Revista Latinoamericana de Psicologia, 2015, Vol.47(1), p.58(8) [Periódico revisado por pares]  
A motivacao dos professores e essencial para o sucesso das

### Busca 3 – Psycap e gestão universitária – nenhuma ocorrência

períodicos Nova Busca Convidado(a) Meu Espaço Minha conta Identificação Ajuda

CAPES

BUSCA

Qualquer contém psycap AND  
Qualquer contém gestão universitária

Data de publicação: Qualquer ano  
Tipo de material: Todos os itens  
Idioma: Qualquer idioma  
Data Inicial: Dia Mês Ano  
Data Final: Dia Mês Ano

Selecione bases de dados para busca

Buscar Clear Busca simples

Expandir meus resultados  
 Expandir meus resultados

0 Resultados para Portal de Periódicos

Sugestões:

- Verifique se todos os termos de busca foram digitados corretamente.
- Tente usar outros termos de busca.
- Tente usar termos de busca mais gerais.
- Tente usar menos termos de busca.

BUSCA

Buscar assunto  
Buscar periódico  
Buscar livro  
Buscar base

INSTITUCIONAL

Histórico  
Missão e objetivos  
Quem participa  
Documentos  
Estatísticas de uso

ACERVO

NOTÍCIAS

SUPORTE

#### Busca 4 – Psychology Capital e teachers or professors – 10 ocorrências

períodicos Nova Busca Convidado(a) Meu Espaço Minha conta Identificação Ajuda

CAPES

BUSCA

Qualquer contém psychology capital AND  
Qualquer contém teachers or professor

Data de publicação: Qualquer ano  
Tipo de material: Todos os itens  
Idioma: Qualquer idioma  
Data Inicial: Dia Mês Ano  
Data Final: Dia Mês Ano

Selecione bases de dados para busca

Buscar Clear Busca simples

Personalize your results  
[Edit](#)

Expandir meus resultados  
 Expandir meus resultados

10 Resultados para Portal de Periódicos Ordenado por: Relevância  
Mostrar somente Periódicos revisados por pares (5)

☆ [Library of Congress Gives Teachers Digital Access to All Knowledge](#)  
Orchowski, Peggy  
Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 2009, Vol.75(4), p.45-46  
"Learning to think is the real goal of educators," said Lauren Resnick, internationally known University of Pittsburgh professor of cognitive science, in mid-March at the Library of

BUSCA

Buscar assunto  
Buscar periódico  
Buscar livro  
Buscar base

INSTITUCIONAL

Histórico  
Missão e objetivos  
Quem participa  
Documentos  
Estatísticas de uso

ACERVO

NOTÍCIAS

SUPORTE

## APÊNDICE A – PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O *PSYCAP* DOS COORDENADORES DE CURSO

Adaptado de Luthans et al (2007), por Schneck, Cabral e Vaccaro (2016)

Abaixo estão afirmações que buscam descrever o que você percebe sobre sua relação com seu coordenador de curso neste momento.

Se você se relaciona com mais de um(a) coordenador(a) em sua jornada de trabalho, por favor, considere apenas aquela coordenadora ou aquele coordenador que é o mais representativo para você. Para cada questão, marque a opção de que melhor representa seu nível de acordo ou desacordo.

	Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo um Pouco	Concordo um Pouco	Concordo Muito	Concordo Totalmente
1. Sinto meu coordenador confiante analisando problemas crônicos para achar uma solução.						
2. Sinto meu coordenador confiante em representar a sua área de trabalho em reuniões com seu gestor.						
3. Sinto meu coordenador confiante ao contribuir em discussões sobre a estratégia da organização.						
4. Sinto meu coordenador confiante para definir metas para a área de trabalho dele.						
5. Sinto meu coordenador confiante para contatar pessoas de fora da organização (representantes de outras universidades, avaliadores, professores, visitantes, etc) para discutir problemas.						
6. Sinto meu coordenador confiante passando informações ao grupo de colegas.						
7. Se meu coordenador encontrar-se estagnado em seu trabalho, ele é capaz de pensar em muitas maneiras de sair desta situação.						
8. No presente momento, meu coordenador está buscando alcançar, vigorosamente, seus objetivos de trabalho.						
9. Há muitas maneiras de meu coordenador contornar um problema.						
10. Neste momento, vejo meu coordenador como uma pessoa bem sucedida no trabalho.						
11. Meu coordenador pode pensar em várias maneiras diferentes de atingir os objetivos de trabalho dele.						
12. Neste momento, meu coordenador está atingindo os objetivos que ele mesmo definiu para si mesmo.						

	Discordo Totalmente	Discordo Muito	Discordo um Pouco	Concordo um Pouco	Concordo Muito	Concordo Totalmente
13. Quando meu coordenador tem algum imprevisto no trabalho, ele tem dificuldades em se refazer e seguir adiante.						
14. Meu coordenador administra, de uma forma ou de outra, as dificuldades no trabalho.						
15. Meu coordenador consegue trabalhar sozinho, caso seja necessário.						
16. Geralmente meu coordenador enfrenta situações estressantes no trabalho sem hesitação.						
17. Meu coordenador suporta passar por momentos difíceis no trabalho, pois já os experimentou antes.						
18. Eu sinto que meu coordenador pode lidar com muitas coisas ao mesmo tempo no seu trabalho.						
19. Quando as coisas estão incertas para meu coordenador no trabalho, ele costuma pensar/esperar o melhor.						
20. No seu trabalho, meu coordenador pensa que se algo pode dar errado, certamente dará.						
21. Meu coordenador sempre olha para o lado positivo das coisas, em relação ao seu trabalho.						
22. Meu coordenador é otimista sobre o que vai acontecer com ele no futuro, no que se refere ao seu trabalho.						
23. Em seu trabalho meu coordenador pensa que as coisas nunca funcionam como ele quer que funcionem.						
24. Meu coordenador compreende que no trabalho, há “males que vem para o bem”.						

#### SEU RELACIONAMENTO COM O COORDENADOR:

25. Como você descreve a sua relação com o seu Coordenador do Curso? ( ) ruim ( ) regular ( ) bom ( ) muito bom
26. Qual a periodicidade que você se reúne com o seu Coordenador de Curso individualmente? ( ) semanalmente ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) semestralmente ( ) não me reúno sozinho com ele
27. Qual a periodicidade que você se reúne com o seu Coordenador de Curso em reuniões de colegiado? ( ) semanalmente ( ) quinzenalmente ( ) mensalmente ( ) semestralmente ( ) nunca

#### QUESTÕES ABERTAS SOBRE PSYCAP

28. Quais as ações de melhoria que podem ser pensadas para aprimorar a relação docente/coordenador?
29. Considerando a atuação do seu coordenador de curso, quais ações você sugere que possibilitariam a melhoria da promoção do <i>Psycap</i> entre o corpo docente?
30. Na sua opinião, quais atributos essenciais para conduzir a uma equipe e promover o <i>Psycap</i> ?

### QUESTÕES SÓCIODEMOGRÁFICAS

31. Idade: <input type="checkbox"/> até 30 anos <input type="checkbox"/> entre 31 e 40 anos <input type="checkbox"/> entre 41 e 50 anos <input type="checkbox"/> entre 51 e 60 anos <input type="checkbox"/> acima de 60 anos	32. Gênero: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	
33. Há quanto tempo você trabalha na atual Instituição de Ensino Superior? <input type="checkbox"/> até 5 anos <input type="checkbox"/> entre 6 e 10 anos <input type="checkbox"/> entre 11 e 15 anos <input type="checkbox"/> entre 16 e 20 anos <input type="checkbox"/> entre 21 e 25 anos <input type="checkbox"/> entre 26 e 30 anos <input type="checkbox"/> acima de 30 anos		
34. Quanto tempo atua como docente? <input type="checkbox"/> menos de um ano <input type="checkbox"/> de 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> mais de 5 anos		
35. Já foi coordenador de curso? <input type="checkbox"/> sim Por quanto tempo? ____ <input type="checkbox"/> não		
36. Qual seu maior grau de formação completo? <input type="checkbox"/> Graduação <input type="checkbox"/> Especialização ou MBA <input type="checkbox"/> Mestrado Acadêmico <input type="checkbox"/> Mestrado Acadêmico Incompleto <input type="checkbox"/> Mestrado Profissional <input type="checkbox"/> Mestrado Profissional Incompleto <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Doutorado incompleto <input type="checkbox"/> Pós Doutorado <input type="checkbox"/> Pós Doutorado Incompleto		
37. Qual a Instituição de Ensino Superior em que atua?		
<input type="checkbox"/> FAMES <input type="checkbox"/> FEEVALE <input type="checkbox"/> FURB <input type="checkbox"/> IPA <input type="checkbox"/> UNILASALLE <input type="checkbox"/> UCS <input type="checkbox"/> UDESC <input type="checkbox"/> UNC	<input type="checkbox"/> UNESC <input type="checkbox"/> UNIBAVE <input type="checkbox"/> UNICRUZ <input type="checkbox"/> UNIDAVI <input type="checkbox"/> UNIFEBE <input type="checkbox"/> ( ) UNIFRA <input type="checkbox"/> UNIJUÍ <input type="checkbox"/> ( ) UNIPLAC	<input type="checkbox"/> UNISINOS <input type="checkbox"/> UNISUL <input type="checkbox"/> UNIVALI <input type="checkbox"/> UNIVATES <input type="checkbox"/> UNOESC <input type="checkbox"/> UPF <input type="checkbox"/> URCAMP <input type="checkbox"/> URI <input type="checkbox"/> USJ

## APÊNDICE B – PROTOCOLO DE INCIDENTES CRÍTICOS:

### DIMENSÃO OTIMISMO

Farei agora um conjunto de perguntas sobre o primeiro aspecto, que é o OTIMISMO. Pedindo-lhe o relato de uma ação de liderança do seu coordenador de curso, que tenha provocado em pares, subordinados ou superiores um estado de otimismo. Por favor, **narre uma situação testemunhada onde a promoção do otimismo ficou evidenciado na ação de liderança de seu coordenador de curso.**

OTIMISMO → interpretação positiva das situações que salienta os aspectos favoráveis, independentemente de serem situações pelas quais as pessoas se esforçaram ou não.

- A) O que o leva a avaliar essa situação como sendo desencadeadora de otimismo? Que indicadores na situação o levaram a fazer essa leitura, que é uma situação geradora desse aspecto (otimismo)?
- B) Que impactos teve essa situação nos subordinados, nos superiores, nos pares, na instituição em geral, ou em outros interlocutores?
- C) O que levou o seu coordenador a agir dessa forma?

### DIMENSÃO ESPERANÇA

Farei agora um conjunto de perguntas sobre o primeiro aspecto, que é a ESPERANÇA. Pedindo-lhe o relato de uma ação de liderança do seu coordenador de curso, que tenha provocado em pares, subordinados ou superiores um estado de esperança. Por favor, **narre uma situação testemunhada onde a promoção de esperança ficou evidenciada na ação de liderança de seu coordenador de curso.**

ESPERANÇA → expectativa que ocorrerão no futuro coisas agradáveis e positivas.

- A) O que o leva a avaliar essa situação como sendo desencadeadora de esperança? Que indicadores na situação o levaram a fazer essa leitura, que é uma situação geradora desse aspecto (esperança)?
- B) Que impactos teve essa situação nos subordinados, nos superiores, nos pares, na instituição em geral, ou em outros interlocutores?
- C) O que levou o seu coordenador a agir dessa forma?

### **DIMENSÃO AUTOEFICÁCIA:**

Farei agora um conjunto de perguntas sobre o primeiro aspecto, que é a AUTOEFICÁCIA. Pedindo-lhe o relato de uma ação de liderança do seu coordenador de curso, que tenha provocado em pares, subordinados ou superiores um estado de autoeficácia. Por favor, **narre uma situação testemunhada onde a promoção de autoeficácia ficou evidenciada na ação de liderança de seu coordenador de curso.**

AUTOEFICÁCIA → convicção favorável a respeito das capacidades próprias de realização de ações visando objetivos desejados.

- A) O que o leva avaliar essa situação como sendo desencadeadora de autoeficácia? Que indicadores na situação o levaram a fazer essa leitura, que é uma situação geradora desse aspecto (autoeficácia)?
- B) Que impactos teve essa situação nos subordinados, nos superiores, nos pares, na instituição em geral, ou em outros interlocutores?
- C) O que levou o seu coordenador agir dessa forma?

### **DIMENSÃO RESILIÊNCIA:**

Farei agora um conjunto de perguntas sobre o primeiro aspecto, que é a RESILIÊNCIA. Pedindo-lhe o relato de uma ação de liderança do seu coordenador de curso, que tenha provocado em pares, subordinados ou superiores um estado de resiliência. Por favor, **narre uma situação testemunhada onde a promoção de resiliência ficou evidenciada na ação de liderança de seu coordenador de curso.**

RESILIÊNCIA → estado de resistência aos obstáculos que se interpõem no decurso de ações visando objetivos desejados, perseverando no esforço pelo alcance dos objetivos.

- A) O que o leva avaliar essa situação como sendo desencadeadora de autoeficácia? Que indicadores na situação o levaram a fazer essa leitura, que é uma situação geradora desse aspecto (resiliência)?
- B) Que impactos teve essa situação nos subordinados, nos superiores, nos pares, na instituição em geral, ou em outros interlocutores?
- C) O que levou o seu coordenador agir dessa forma?

Na sua opinião, qual dessas 4 dimensões o seu coordenador tem mais facilidade em promover? Por que

Qual tem mais dificuldade? Por quê?

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Meu nome é Aurélia da Luz Schneck, sou aluna do Mestrado Profissional em Gestão e Negócios da UNISINOS e estou conduzindo um estudo sobre Capital Psicológico (*Psycap*), com um projeto de pesquisa intitulado A Promoção do *Psycap* nas Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O objetivo da pesquisa é analisar a percepção dos professores do ensino superior quanto à promoção do *Psycap*, pelos coordenadores de curso de Administração, nas Instituições de Ensino Superiores Comunitárias do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Nessa perspectiva, esse estudo irá contribuir a proposição e experimentação do processo de gestão do Coordenador de Curso em relação à promoção do *Psycap* em sua equipe de docentes do curso de Administração. Esse tema é relevante, pois inúmeras pesquisas que afirmam a relação do *Psycap* com a melhoria do desempenho e produtividade.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa que consiste em responder o questionário PCQ (24) e informações sócio demográficas que serão enviados por meio eletrônico. E também, 10 respondentes participarão da etapa qualitativa que será realizada através de um inventário de incidentes críticos, previamente agendados, com duração de 1 hora. Esta etapa será gravada em áudio, transcrita para sua validação e utilizada somente no âmbito dessa pesquisa.

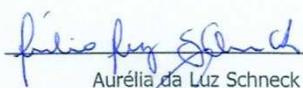
A sua adesão nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir, em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Para evitar eventuais constrangimentos, e possíveis riscos da pesquisa, que poderão surgir através das diferentes opiniões durante a colaboração da pesquisa, será firmado um acordo ético entre a pesquisadora e os participantes de respeito e sigilo sobre todos os assuntos que forem abordados no questionário e na realização do evento de incidentes críticos.

Além disso, na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo e serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Contudo, ao final dessa pesquisa, compartilharemos os resultados com você, se assim desejá-lo.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta Pesquisa, a mestranda Aurélia da Luz Schneck, que poderá ser contatado pelo telefone (51) 9308 4321 ou pelo e-mail [aureliacruz@gmail.com](mailto:aureliacruz@gmail.com).

Após ser esclarecido sobre as informações acima, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Substituir este parágrafo por: Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em poder do participante e a outra com a pesquisadora responsável.

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

  
Aurélia da Luz Schneck (Pesquisadora)

  
Nome e assinatura do participante

CEP – UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 23/09/2016

### APÊNDICE D – TESTE T GÊNERO E DIMENSÕES DO *PSYCAP*

<b>Dimensão</b>	<b>Gênero</b>	<b>Sig</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Erro padrão da média</b>
<b>AUTOEFICACIA</b>	Masculino	0,60	4,65	0,97	0,10
	Feminino		4,58	1,18	0,15
<b>ESPERANCA</b>	Masculino	0,16	4,56	0,94	0,10
	Feminino		4,53	1,01	0,13
<b>RESILIENCIA</b>	Masculino	0,98	4,55	0,89	0,09
	Feminino		4,45	0,87	0,11
<b>OTIMISMO</b>	Masculino	0,84	4,38	1,05	0,11
	Feminino		4,30	1,08	0,14

Fonte: Autora

### APÊNDICE E – ANOVA E TESTE TUKEY – FAIXA ETÁRIA VS PSYCAP

Dimensão		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
AUTOEFICACIA	Entre Grupos	8,16	4,00	2,04	1,79	0,14
	Nos grupos	154,20	135,00	1,14		
	Total	162,36	139,00			
ESPERANCA	Entre Grupos	8,49	4,00	2,12	2,25	0,07
	Nos grupos	127,42	135,00	,94		
	Total	135,91	139,00			
RESILIENCIA	Entre Grupos	4,79	4,00	1,20	1,54	0,20
	Nos grupos	105,34	135,00	,78		
	Total	110,13	139,00			
OTIMISMO	Entre Grupos	10,02	4,00	2,51	2,20	0,07
	Nos grupos	153,72	135,00	1,14		
	Total	163,74	139,00			

Dimensão	Idade	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
			1	2
Autoeficácia	Até 30 anos	8	3,98	
	Entre 31 e 40 anos	47	4,61	4,61
	Entre 41 e 50 anos	47	4,68	4,68
	Entre 51 e 60 anos	28	4,48	4,48
	Acima de 60 anos	10		5,27
	<b>Sig</b>			<b>0,34</b>
Esperança	Até 30 anos	8	3,92	
	Entre 31 e 40 anos	47	4,56	4,56
	Entre 41 e 50 anos	47	4,49	4,49
	Entre 51 e 60 anos	28	4,40	4,40
	Acima de 60 anos	10		5,23
	<b>Sig</b>			<b>0,33</b>
Resiliência	Até 30 anos	8	4,50	
	Entre 31 e 40 anos	47	4,45	
	Entre 41 e 50 anos	47	4,39	
	Entre 51 e 60 anos	28	4,43	
	Acima de 60 anos	10	5,13	
	<b>Sig</b>			<b>0,11</b>
Otimismo	Até 30 anos	8	4,13	
	Entre 31 e 40 anos	47	4,23	
	Entre 41 e 50 anos	47	4,36	4,36
	Entre 51 e 60 anos	28	4,22	
	Acima de 60 anos	10		5,27
	<b>Sig</b>			<b>0,97</b>

Fonte: Autora

**APÊNDICE F – ANOVA, TESTE TUKEY E TESTE DUNNETT – TEMPO DE ATUAÇÃO NA IES VS PSYCAP**

Dimensões		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
<b>AUTOEFICACIA</b>	Entre Grupos	17,82	6,00	2,97	2,73	0,02
	Nos grupos	144,54	133,00	1,09		
	Total	162,36	139,00			
<b>ESPERANCA</b>	Entre Grupos	11,87	6,00	1,98	2,12	0,05
	Nos grupos	124,04	133,00	0,93		
	Total	135,91	139,00			
<b>RESILIENCIA</b>	Entre Grupos	10,04	6,00	1,67	2,22	0,04
	Nos grupos	100,09	133,00	0,75		
	Total	110,13	139,00			
<b>OTIMISMO</b>	Entre Grupos	17,21	6,00	2,87	2,60	0,02
	Nos grupos	146,53	133,00	1,10		
	Total	163,74	139,00			

Fonte: Autora

Dimensão	Tempo na IES	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
			1	2
<b>Autoeficácia</b>	Até 5 anos	42	4,77	4,77
	Entre 6 e 10 anos	30	4,13	4,13
	Entre 11 e 15 anos	19		5,01
	Entre 16 e 20 anos	24	4,83	4,83
	Entre 21 e 25 anos	18	4,64	4,64
	Entre 26 e 30 anos	4	3,42	
	Acima de 30 anos	3	4,56	4,56
	<b>Sig</b>			0,07
<b>Esperança</b>	Até 5 anos	42	4,66	
	Entre 6 e 10 anos	30	4,13	
	Entre 11 e 15 anos	19	4,67	
	Entre 16 e 20 anos	24	4,84	
	Entre 21 e 25 anos	18	4,43	
	Entre 26 e 30 anos	4	3,59	
	Acima de 30 anos	3	4,44	
	<b>Sig</b>			0,10
<b>Resiliência</b>	Até 5 anos	42	4,59	
	Entre 6 e 10 anos	30	4,17	
	Entre 11 e 15 anos	19	4,52	
	Entre 16 e 20 anos	24	4,82	
	Entre 21 e 25 anos	18	4,51	
	Entre 26 e 30 anos	4	3,71	
	Acima de 30 anos	3	3,78	
	<b>Sig</b>			0,11
<b>Otimismo</b>	Até 5 anos	42		4,50
	Entre 6 e 10 anos	30	3,96	3,96
	Entre 11 e 15 anos	19	4,35	4,35
	Entre 16 e 20 anos	24		4,70
	Entre 21 e 25 anos	18	4,35	4,35
	Entre 26 e 30 anos	4	2,92	
	Acima de 30 anos	3		4,78
	<b>Sig</b>			0,07

Fonte: Autora

Teste Dunnett T3 – Variável dependente: Autoeficácia

(I) TEMPO_SER	(J) TEMPO_SER	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Até 5 anos	Entre 6 e 10 anos	0,64	0,29	0,46	-,28	1,56
	Entre 11 e 15 anos	-,23	0,20	1,00	-,88	,41
	Entre 16 e 20 anos	-,05	0,23	1,00	-,79	,68
	Entre 21 e 25 anos	0,13	0,32	1,00	-,92	1,19
	Entre 26 e 30 anos	1,36	0,64	0,60	-2,51	5,22
	Acima de 30 anos	0,22	0,19	0,99	-,48	,91
Entre 6 e 10 anos	Até 5 anos	-,64	,29	,46	-1,56	,28
	Entre 11 e 15 anos	-,87	,28	0,06	-1,76	,01
	Entre 16 e 20 anos	-,69	,30	0,38	-1,64	,26
	Entre 21 e 25 anos	-,51	,37	0,97	-1,70	,69
	Entre 26 e 30 anos	,72	,67	0,98	-2,91	4,35
	Acima de 30 anos	-,42	,27	,90	-1,32	,47
Entre 11 e 15 anos	Até 5 anos	,23	,20	1,00	-,41	,88
	Entre 6 e 10 anos	,87	,28	0,06	-,01	1,76
	Entre 16 e 20 anos	,18	,21	1,00	-,51	,87
	Entre 21 e 25 anos	,37	,31	0,99	-,66	1,40
	Entre 26 e 30 anos	1,59	,63	0,46	-2,34	5,52
	Acima de 30 anos	,45	,17	0,32	-,23	1,13
Entre 16 e 20 anos	Até 5 anos	,05	,23	1,00	-,68	,79
	Entre 6 e 10 anos	,69	,30	0,38	-,26	1,64
	Entre 11 e 15 anos	-,18	,21	1,00	-,87	,51
	Entre 21 e 25 anos	,19	,33	1,00	-,89	1,26
	Entre 26 e 30 anos	1,41	,64	0,57	-2,41	5,24
	Acima de 30 anos	,27	,21	0,97	-,46	1,00
Entre 21 e 25 anos	Até 5 anos	-,13	,32	1,00	-1,19	,92
	Entre 6 e 10 anos	,51	,37	0,97	-,69	1,70
	Entre 11 e 15 anos	-,37	,31	0,99	-1,40	,66
	Entre 16 e 20 anos	-,19	,33	1,00	-1,26	,89
	Entre 26 e 30 anos	1,22	,68	0,74	-2,33	4,78
	Acima de 30 anos	,08	,30	1,00	-,95	1,12

Teste Dunnett T3 – Variável dependente: Autoeficácia (continuação)

Entre 26 e 30 anos	Até 5 anos	-1,36	,64	0,60	-5,22	2,51
	Entre 6 e 10 anos	-,72	,67	0,98	-4,35	2,91
	Entre 11 e 15 anos	-1,59	,63	0,46	-5,52	2,34
	Entre 16 e 20 anos	-1,41	,64	0,57	-5,24	2,41
	Entre 21 e 25 anos	-1,22	,68	0,74	-4,78	2,33
	Acima de 30 anos	-1,14	,63	0,74	-5,11	2,83
Acima de 30 anos	Até 5 anos	-,22	,19	0,99	-,91	,48
	Entre 6 e 10 anos	,42	,27	0,90	-,47	1,32
	Entre 11 e 15 anos	-,45	,17	0,32	-1,13	,23
	Entre 16 e 20 anos	-,27	,21	0,97	-1,00	,46
	Entre 21 e 25 anos	-,08	,30	1,00	-1,12	,95
	Entre 26 e 30 anos	1,14	,63	0,74	-2,83	5,11

Fonte: Autora

**APÊNDICE G – ANOVA, TESTE TUKEY E TESTE DUNNETT – QUALIDADE DA RELAÇÃO COM O COORDENADOR VS  
PSYCAP**

		<b>Soma dos Quadrados</b>	<b>df</b>	<b>Quadrado Médio</b>	<b>Z</b>	<b>Sig.</b>
<b>AUTOEFICACIA</b>	Entre Grupos	50,37	3,00	16,79	20,39	0,00
	Nos grupos	111,99	136,00	0,82		
	Total	162,36	139,00			
<b>ESPERANCA</b>	Entre Grupos	40,03	3,00	13,34	18,93	0,00
	Nos grupos	95,87	136,00	0,70		
	Total	135,91	139,00			
<b>RESILIENCIA</b>	Entre Grupos	29,06	3,00	9,69	16,25	0,00
	Nos grupos	81,07	136,00	0,60		
	Total	110,13	139,00			
<b>OTIMISMO</b>	Entre Grupos	54,06	3,00	18,02	22,34	0,00
	Nos grupos	109,68	136,00	0,81		
	Total	163,74	139,00			

Dimensão	Relação Coordenador vs Docente	N	Subconjunto para alfa = 0,05		
			1	2	3
<b>Autoeficácia</b>	Ruim	2	1,67		
	Regular	10		3,45	
	Boa	48		4,28	4,28
	Muito Boa	80			5,04
	<b>Sig</b>		<b>1,00</b>	<b>0,36</b>	<b>0,46</b>
<b>Esperança</b>	Ruim	2	2,17		
	Regular	10		3,48	
	Boa	48		4,17	4,17
	Muito Boa	80			4,91
	<b>Sig</b>		<b>1,00</b>	<b>0,47</b>	<b>0,40</b>
<b>Resiliência</b>	Ruim	2	3,25		
	Regular	10	3,49		
	Boa	48	4,13	4,13	
	Muito Boa	80		4,84	
	<b>Sig</b>		<b>0,18</b>	<b>0,37</b>	
<b>Otimismo</b>	Ruim	2	1,84		
	Regular	10	3,03	3,03	
	Boa	48		3,94	3,94
	Muito Boa	80			4,80
	<b>Sig</b>		<b>0,09</b>	<b>0,28</b>	<b>0,33</b>

Fonte: Autora

## Teste Dunnett T3

Variável dependente	(I) REL_COORDE	(J) REL_COORDE	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
						Limite inferior	Limite superior
AUTOEFICACIA	ruim	regular	-1,79	,75	,42	-9,52	5,95
		boa	-2,62	,68	,31	-17,17	11,93
		muito boa	-3,37	,67	,25	-19,35	12,61
	regular	ruim	1,79	,75	,42	-5,95	9,52
		boa	,83	,37	,21	-1,98	,31
		muito boa	-1,59	,36	,01	-2,72	,45
	boa	ruim	2,62	,68	,31	-11,93	17,17
		regular	,83	,37	,21	,31	1,98
		muito boa	,75	,17	,00	-1,20	,30
	muito boa	ruim	3,37	,67	,25	-12,61	19,35
		regular	1,59	,36	,01	,45	2,72
		boa	,75	,17	,00	,30	1,20
ESPERANCA	ruim	regular	-1,32	,47	,21	-3,55	,91
		boa	-2,00	,36	,17	-7,25	3,25
		muito boa	-2,75	,35	,13	-9,32	3,83
	regular	ruim	1,32	,47	,21	,91	3,55
		boa	,68	,35	,33	-1,76	,40
		muito boa	-1,43	,34	,01	-2,50	,36
	boa	ruim	2,00	,36	,17	-3,25	7,25
		regular	,68	,35	,33	,40	1,76
		muito boa	,74	,15	,00	-1,16	,33
	muito boa	ruim	2,75	,35	,13	-3,83	9,32
		regular	1,43	,34	,01	,36	2,50
		boa	,74	,15	,00	,33	1,16
RESILIENCIA	ruim	regular	,24	1,29	1,00	-25,78	25,31
		boa	,88	1,26	,95	-32,38	30,62
		muito boa	-1,59	1,25	,77	-34,02	30,84
	regular	ruim	,24	1,29	1,00	-25,31	25,78
		boa	,65	,33	,34	-1,67	,38
		muito boa	-1,35	,32	,01	-2,37	,34
	boa	ruim	,88	1,26	,95	-30,62	32,38
		regular	,65	,33	,34	,38	1,67
		muito boa	,71	,14	,00	-1,10	,32
	muito boa	ruim	1,59	1,25	,77	-30,84	34,02
		regular	1,35	,32	,01	,34	2,37
		Boa	,71	,14	,00	,32	1,10

Teste Dunnett T3 – Qualidade das Relações (continuação)

OTIMISMO	ruim	regular	-1,20	,93	,75	-11,21	8,81
		boa	-2,11	,85	,47	-21,31	17,09
		muito boa	-2,97	,84	,35	-24,00	18,07
	regular	ruim	1,20	,93	,75	-8,81	11,21
		boa	-,91	,44	,29	-2,30	,48
		muito boa	-1,77	,43	,01	-3,14	-,39
	boa	ruim	2,11	,85	,47	-17,09	21,31
		regular	-,91	,44	,29	-,48	2,30
		muito boa	-,86	,17	,00	-1,31	-,40
	muito boa	ruim	2,97	,84	,35	-18,07	24,00
		regular	1,77	,43	,01	-,39	3,14
		boa	-,86	,17	,00	-,40	1,31

Fonte: Autora

**APÊNDICE H – ANOVA E TESTE TUKEY – FREQUÊNCIA DAS REUNIÕES VS  
PSYCAP**

Dimensões		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
<b>AUTOEFICACIA</b>	Entre Grupos	24,32	4,00	6,08	5,95	0,00
	Nos grupos	138,04	135,00	1,02		
	Total	162,36	139,00			
<b>ESPERANCA</b>	Entre Grupos	19,78	4,00	4,95	5,75	0,00
	Nos grupos	116,13	135,00	0,86		
	Total	135,91	139,00			
<b>RESILIENCIA</b>	Entre Grupos	17,04	4,00	4,26	6,18	0,00
	Nos grupos	93,09	135,00	0,69		
	Total	110,13	139,00			
<b>OTIMISMO</b>	Entre Grupos	23,84	4,00	5,96	5,75	0,00
	Nos grupos	139,90	135,00	1,04		
	Total	163,74	139,00			

Dimensão	Reunião com Coordenador (i)	Reunião com Coordenador (j)	Diferença média (i-j)	Erro Padrão	Sig.
<b>Autoeficácia</b>	Semanalmente	Semestralmente	0,75	0,25	0,03
	Semanalmente	Nunca	1,40	0,30	0,00
	Quinzenalmente	Nunca	1,03	0,30	0,01
	Mensalmente	Nunca	0,87	0,30	0,04
	Semestralmente	Semanalmente	-0,75	0,25	0,30
	Nunca	Semanalmente	-1,40	0,30	0,00
	Nunca	Quinzenalmente	-1,03	0,30	0,01
<b>Esperança</b>	Nunca	Mensalmente	-0,87	0,30	0,04
	Semanalmente	Nunca	1,24	0,28	0,00
	Quinzenalmente	Nunca	0,87	0,25	0,01
	Mensalmente	Nunca	0,95	0,25	0,00
	Semestralmente	Nunca	0,75	0,27	0,05
	Nunca	Semanalmente	-1,24	0,28	0,00
	Nunca	Quinzenalmente	-1,02	0,28	0,00
<b>Resiliência</b>	Nunca	Mensalmente	-1,04	0,28	0,00
	Nunca	Semestralmente	-0,75	0,27	0,05
	Semanalmente	Nunca	1,20	0,25	0,00
	Quinzenalmente	Nunca	0,87	0,25	0,01
	Mensalmente	Nunca	0,95	0,25	0,00
	Semestralmente	Nunca	0,77	0,24	0,02
	Nunca	Semanalmente	-1,20	0,25	0,00
<b>Otimismo</b>	Nunca	Quinzenalmente	-0,87	0,25	0,01
	Nunca	Mensalmente	-0,95	0,25	0,00
	Nunca	Semestralmente	-0,77	0,24	0,02
	Semanalmente	Nunca	1,38	0,30	0,00
	Quinzenalmente	Nunca	1,13	0,31	0,00
	Mensalmente	Nunca	1,08	0,30	0,00
	Nunca	Semanalmente	-1,38	0,30	0,00
Nunca	Quinzenalmente	-1,13	0,31	0,00	
Nunca	Mensalmente	-1,08	0,30	0,00	

Fonte: Autora

Dimensão	Frequência Reuniões	N	Subconjunto para alfa = 0,05	
			1	2
<b>Autoeficácia</b>	Semanalmente	30		5,17
	Quinzenalmente	28		4,80
	Mensalmente	30		4,63
	Semestralmente	34	4,42	4,42
	Nunca	18	3,77	
	<b>Sig</b>		<b>0,14</b>	<b>0,06</b>
<b>Esperança</b>	Semanalmente	30		4,88
	Quinzenalmente	28		4,68
	Mensalmente	30		4,66
	Semestralmente	34		4,39
	Nunca	18	3,64	
	<b>Sig</b>		<b>1,00</b>	<b>0,30</b>
<b>Resiliência</b>	Semanalmente	30		4,86
	Quinzenalmente	28		4,61
	Mensalmente	30		4,52
	Semestralmente	34		4,43
	Nunca	18	3,66	
	<b>Sig</b>		<b>1,00</b>	<b>0,33</b>
<b>Otimismo</b>	Semanalmente	30		4,77
	Quinzenalmente	28		4,52
	Mensalmente	30		4,47
	Semestralmente	34		4,20
	Nunca	18	3,39	
	<b>Sig</b>		<b>1,00</b>	<b>0,25</b>

Fonte: Autora

**APÊNDICE I – TESTE T DOCENTE JÁ OCUPOU O CARGO DE COORDENADOR  
VS PSYCAP**

Dimensão	Já foi Coordenador	Sig	Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média
<b>AUTOEFICACIA</b>	Sim	0,05	4,83	0,87	0,13
	Não		4,48	1,13	0,12
<b>ESPERANCA</b>	Sim	0,49	4,59	1,03	0,14
	Não		4,47	0,97	0,10
<b>RESILIENCIA</b>	Sim	0,57	4,53	0,94	0,13
	Não		4,44	0,86	0,09
<b>OTIMISMO</b>	Sim	0,70	4,38	1,07	0,15
	Não		4,31	1,10	0,12

Fonte: Autora