



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**  
**MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**

**GIVALDO CARLOS CANDRINHO**

**MÚLTIPLOS COMPROMETIMENTOS ENTRE PROFESSORES**  
**UNIVERSITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE: ANALISANDO O PODER PREDITIVO**  
**DO CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO**

**Doutorando:** Givaldo Carlos Candrinho

**Ano de Ingresso:** 2019

**Orientador:** Prof. Doutor. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

**Linha de Pesquisa:** Indivíduo e Trabalho – Processos Micro Organizacionais

**Salvador,**

**Dezembro de 2022**

GIVALDO CARLOS CANDRINHO

**MÚLTIPLOS COMPROMETIMENTOS ENTRE PROFESSORES  
UNIVERSITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE: ANALISANDO O PODER PREDITIVO  
DO CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

**Área de Concentração:** Psicologia das Organizações e do Trabalho.

**Orientador:** Prof. Doutor. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos

**Salvador**

**Dezembro de 2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

Candrinho, Givaldo Carlos  
C219 Múltiplos comprometimentos entre professores universitários em Moçambique: analisando o poder preditivo do capital psicológico positivo / Givaldo Carlos Candrinho,  
2022.  
120 f.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos  
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia,  
Salvador,  
2022.

1. Psicologia positiva. 2. Universidades e faculdades – Corpo docente. 3. Trabalho- Aspectos psicológicos. 3. Comportamento organizacional. I. Bastos, Antônio Virgílio Bittencourt. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD: 150.19

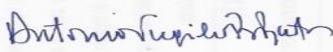
---

## TERMO DE APROVAÇÃO

### MÚLTIPLOS COMPROMETIMENTOS ENTRE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS EM MOÇAMBIQUE: ANALISANDO O PODER PREDITIVO DO CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO

Givaldo Carlos Candrinho

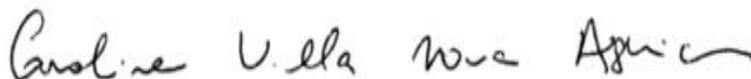
#### BANCA EXAMINADORA:



**Prof. Dr. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos (Orientador)**  
*Universidade Federal da Bahia - UFBA*



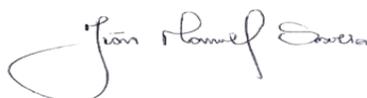
**Prof. Dr. Adriano de Lemos Alves Peixoto**  
*Universidade Federal da Bahia – UFBA*



**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Villa Nova Aguiar**  
*Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública - EBMSP*



**Prof. Dr. Erico Rentería Pérez**  
*Universidad del Valle - UNIVALLE*



**Prof. Dr. João Manuel Saveia Daniel Francisco**  
*Universidade Católica de Angola – UCAN*

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese à minha esposa Méia Armando Magalo, filhos Jean Givaldo Candrinho e Carl Givaldo Candrinho pela incansável paciência e compreensão nos momentos que me fiz ausente durante este percurso.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, através do Programa Estudante Convênio – Pós-graduação (PEC-PG) pela concessão da bolsa de estudo e incentivo à pesquisa.

Especial agradecimento para meu orientador Prof. Doutor. Antônio Virgílio Bittencourt Bastos, por todo aprendizado e inspiração que foram e serão desenvolvidos ao longo desses anos de convivência acadêmica, e por me permitir usufruir da sua tamanha experiência a cada momento de orientação.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que colaboraram na minha formação, especialmente ao Prof. Doutor. Erico Rentería Perez (professor visitante, Universidad del Vale-Colômbia), que sempre representará para mim um grande exemplo de produtividade e de sucesso na academia. Obrigado por me ensinar tanto e reforçar em mim a necessidade de refletir constantemente sobre minhas escolhas metodológicas.

Ao Prof. Doutor. João Saveia (Universidade Católica de Angola), Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Carolina Vila Nova Aguiar (Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública-Salvador da Bahia), e Prof. Doutor Adriano de Lemos Alves Peixoto (Universidade Federal da Bahia) por gentilmente terem aceite compor a banca de defesa.

Aos professores universitários moçambicanos (público-alvo desta pesquisa), pela participação mesmo que de forma anônima. Agradeço, igualmente, àqueles que compartilharam e indicaram novos participantes para pesquisa (foram tantos que nem poderia nomear). Cada novo questionário preenchido foi para mim, motivo de imensa satisfação.

Pela oportunidade que a academia me proporcionou (conhecer e conviver) com colegas que são exemplos profissionais e se tornaram verdadeiros amigos, sem os quais tudo teria muito menos graça e muito menos sentido, agradeço em especial ao Clayton Silva de Almeida, por contribuir na gestão e análise do banco de dados, me ajudando a ir além. Você sempre será um mentor e um grande exemplo para mim.

As colega e amigas Marcelly Gómez Vargas, Diana Milec Cifuentes Leiton, Martha Garcés Ascuntar, e Lana Abreu Santana, pelas leituras cuidadosas e os momentos alegres que passamos e com certeza continuaremos passando. Vocês são pessoas tão generosas que conheci dentro e além da academia, ao compartilharem seu conhecimento, estímulo e sua amizade. Vocês não têm ideia da diferença que fizeram, veem feito e sempre farão na minha vida!

Agradeço à minha família (Candrinho), por estar sempre acompanhando na “torcida” o meu crescimento acadêmico-profissional e sucesso, especialmente à minha mãe, Cecília Emílio Candrinho por ser um exemplo de sede de conhecimento, e por me mostrar e ter me proporcionado meios de educação tão gratificantes.

Em memória, Emílio Abílio Candrinho, Madalena Ramos Candrinho, e Francisco Emílio Candrinho, avôs e tio maternos, respectivamente, por serem minhas fontes de inspiração em tudo.

À minha esposa Ménia Armando Magalo e filhos Jean Givaldo Candrinho e Carl Givaldo Candrinho por toda a paciência, compreensão e zelo nesses anos que me faço ausente. Obrigado por acreditarem tanto em mim, por me desafiarem constantemente, e me suportarem.

Finalizando, agradeço a todos meus amigos para além da academia, que, de alguma maneira, se envolveram, colaboraram, e me estimularam ao longo deste processo. Em especial, todos os membros do grupo de amigos “*Matingane Label*” e “*Bolas de Aço*”, que mesmo à milhas de distância separada pelo Oceano Atlântico souberam sempre se manter por perto e contribuir de maneira especial para elevação do meu nível de Capital Psicológico Positivo. Obrigado por serem meus melhores amigos!

**A todos, “*Kanimambo*”!**

*“Eu escrevo para mim. Eu existo para o mundo e a minha existência repete-se em outras  
pessoas”.*

**Paulina Chiziane** (escritora moçambicana, Prêmio Camões 2022).

## RESUMO

A presente pesquisa se enquadra na área da Psicologia das Organizações e do Trabalho (POT), campo de Comportamento Organizacional Positivo (COP), em uma perspectiva da Psicologia Positiva, e contexto de Ensino Superior (ES) moçambicano. Atualmente, pela complexidade da natureza da profissão docente (ensino, pesquisa, e extensão) e da gestão da própria universidade nos seus diferentes níveis, os professores moçambicanos deparam-se com uma série de demandas de dedicação, de melhoria da qualidade, de acompanhamento das mudanças tecnológicas que impactam o seu trabalho, mesmo diante adversidades, como, excesso da carga horária de trabalho e a situação da pandemia da COVID-19 que veio impor novas formas de agir e pensar docente. Por isso, torna-se importante estudar os múltiplos comprometimentos no trabalho docente tendo como ponto inicial o pressuposto de que o Comprometimento Organizacional (CO) não pode ser tomado como único vínculo relevante e nem deve ser exclusivamente explicado com base em fatores contextuais (Bastos et al. 2013). Para tal se introduziu como novidade Capital Psicológico Positivo (PsyCap), uma variável pessoal de segunda ordem que envolve outros construtos (Luthans, 2004) e que poderá ampliar o entendimento sobre como esse conjunto de características pessoais impacta a forma com que os docentes articulam seus comprometimentos, contribuindo para avanços no estudo iniciado por Pereira (2019). A pesquisa teve o objetivo de testar um modelo teórico de relações entre PsyCap e CAD (comprometimento com a atividade docente), considerando o seu vínculo com a organização empregadora (CO). Trata-se de uma pesquisa quantitativa, de corte transversal, e correlacional na qual participaram 252 professores de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas que concordaram de forma voluntária através da aceitação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), para responder de forma online o questionário, entre janeiro à dezembro de 2021. A amostra foi constituída por 57% homens e 43% por mulheres, com média de idade situada em 40 anos e desvio padrão 8,3, variando entre 26-70 anos. Foi utilizado um instrumento composto por três medidas: (1) Questionário do Capital Psicológico Positivo (PCQ-12) validado por Viseu et. al. (2012) para Portugal; (2) Medida de Comprometimento Organizacional (MCO-7) validada por Bastos e Aguiar (2015); e (3) Escala de Comprometimento com Ações Docentes (ECAD-7) construída e validada por Pereira (2019) para o Brasil. Além das medidas o instrumento abarcou informações inerentes às características pessoais e ocupacionais dos participantes. Os dados foram processados com recurso ao software JASP 0.16.3.0, através de várias análises: descritivas; confirmatórias; correlacional; clusters; variância de uma via; regressões lineares simples; e moderação. Os resultados revelaram a existência de uma de predição moderada do PsyCap sobre o CAD explicando a variância do Fator1\_Ensino (24,7%); Fator2\_Pesquisa (21,2%); Fator3\_Extensão (17,1%); e, em menor intensidade o Fator4\_Gestão (9,4%). Explicam ainda, que CO exerce um poder moderador na relação de PsyCap sobre CAD. Torna-se importante que futuras pesquisas insiram outros construtos do campo de COP como variáveis preditoras do CAD e.g., bem-estar subjetivo que têm sido um dos conceitos ligados ao PsyCap e influenciados pelo CO na investigação sobre a profissão docente.

**Palavras-chave:** Comprometimento organizacional; comprometimento com ações docentes; capital psicológico positivo; docentes universitários.

## ABSTRACT

This thesis forms part of Organizational and Work Psychology (OWP) in the context of Higher Education (HE), due to the complexity of the specific activities performed by lecturers: teaching, research, extension and management of the university itself in different levels, placing demands on dedication. Therefore, the relevance of studying the different forms of teacher attachment, having as a starting point the assumption that behavior should not be explained exclusively on the basis of personal and occupational variables (Bastos, 1993). To this end, the Positive Psychological Capital (PsyCap) variable was introduced as a novelty. A second-order personal variable, involving other constructs: hope, self-efficacy, optimism and resilience (Luthans, 2004), apparently little studied in its relationship with the multiple commitments to teaching actions, and this may expand its understanding on how this set of personal characteristics impact on the way lectures articulate their commitments, contributing to the advancement of the study initially carried out by (Pereira, 2019). Therefore, this thesis aimed to develop and test a model of relationships between PsyCap and Commitment to Teaching Actions (CTA), and with its employing organization. This is a cross-sectional, correlational and quantitative study, in which 252 lecturers from Mozambican Higher Education Institutions (MHEI) participated, who voluntarily agreed, through acceptance of the Informed Consent Term (ICT), respecting their interest and availability in accessing the Survey Monkey and answering the questionnaire online, between January and December 2021. The sample was 57% men and 43 % women, with an average age situated at 40 (SD=8.3), ranging between 26-70 years. The following were used: (1) Positive Psychological Capital Questionnaire, in reduced form (PCQ-12) constructed and validated by Luthans, Youssef-Morgan & Avolio (2007) and validated by Viseu et. al. (2012) for Portugal; (2) Organizational Commitment Measure (OCM-7), validated by Bastos & Aguiar (2015), in the short version, for the Brazilian context; and (3) Scale of Commitment to Teaching Actions (CTAE-7), built and validated by Pereira (2019) also for the Brazilian context. Data were processed using the JASP 0.16.3.0 software, through various analyses: descriptive, to find the mean scores of the constructs; Confirmatory Factor Analysis (CFA) to assess the plausibility of the factor structure of the instruments; correlation calculations, to assess associations between measurement factors; Cluster Analysis, to group participants according to their profiles; one-way analysis of variance (ANOVA-One-way) to evaluating differences in the levels of the study constructs. Simple and moderate linear regression analyzes were used to test the theoretical model proposed for the thesis. The findings showed that PsyCap proved to be a significant predictor of CTA, explaining 24,7%; survey 21.2%; extension 17.1%; and small-scale management 9.4%, suggesting that PsyCap levels moderately predict CTA. They also explain that the CO exercises a moderating power in the relationship of PsyCap over CAD. It is important that future studies insert other constructs of the COP field as predictor variables of CAD e.g., subjective well-being that have been one of the concepts related to PsyCap and influenced by CO in research on the teaching profession.

**Keywords:** Organizational commitment; commitment to teaching actions; positive psychological capital; university professors.

## RESUMEN

Esta investigación se encuadra en el área de Psicología de las Organizaciones y del Trabajo (POT), específicamente en el campo del Comportamiento Organizacional Positivo (COP), con una Perspectiva Positiva, y en el contexto de Educación Superior (ES) de Mozambique. Actualmente, por la complejidad de la naturaleza de la profesión docente (educación, investigación y extensión) y de gestión de la propia universidad en sus diferentes niveles, los profesores mozambicanos tienen una serie de demandas de dedicación, calidad, cambios tecnológicos que impactan su trabajo junto a adversidades como el exceso de carga horaria laboral y la situación pandémica de COVID-19 que vino a imponer al docente nuevas formas de actuar y pensar.

Por lo anterior, es importante estudiar los múltiples compromisos en el trabajo docente, teniendo como punto inicial el supuesto que el Compromiso Organizacional (CO) no puede ser tomado como el único vínculo relevante y exclusivamente explicado con base en factores contextuales (Bastos, 2008). Se introdujo como novedad el Capital Psicológico Positivo (PsyCap), una variable personal de segundo orden que incluye otros constructos (Luthans, 2004), y que podrá ampliar el entendimiento sobre cómo ese conjunto de características personales impacta la forma como los docentes articulan sus compromisos, contribuyendo con avances al estudio iniciado por Pereira (2019).

El objetivo de la investigación fue testear un modelo teórico de relaciones entre PsyCap y Compromiso con actividades docentes (CAD) considerando su vínculo con la organización empleadora (CO). Es una investigación cuantitativa de corte transversal y correlacional. En ella participaron 252 profesores de Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas que aceptaron voluntariamente, a través de Término de Consentimiento Libre Informado (TCLE), responder un cuestionario online entre enero y diciembre de 2021.

La muestra fue construida por un 57% de hombres y un 43% de mujeres, con una edad media de 40 años (patrón de desviación 8,3 variando entre 26-70 años). Fue utilizado un instrumento compuesto por tres medidas: 1. Cuestionario de PsyCap (PCQ-12) validado por Viseu et al (2012) para Portugal; 2. Medida de CAD (ECAD-7) construida y validada por Pereira (2019) para el Brasil. El instrumento contenía también informaciones inherentes a las características personales y ocupacionales de los participantes. Los datos fueron procesados con el software JASP 0.16.3.0, a través de varios análisis: Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC), correlaciones, clústeres, varianza de una vía (ANOVA-One way), regresiones lineales simples y moderadas. Los resultados revelaron la existencia de una relación moderada de predicción de PsyCap sobre CAD, explicando la varianza del Factor1\_educación (24,7%), factor2\_investigación (21,2%), factor3\_extensión (17,1%); y en menor intensidad, el factor4\_gestión (9,4%). También explican que el CO ejerce un poder moderador en la relación de PsyCap sobre CAD. Es importante que los estudios futuros inserten otros constructos del campo COP como variables predictoras de CAD, por ejemplo, el bienestar subjetivo que ha sido uno de los conceptos relacionados con PsyCap e influenciado por el CO en la investigación sobre la profesión docente.

**Palabras-Clave:** compromiso organizacional, compromiso con acciones docentes, capital psicológico subjetivo, docentes universitarios.

## LISTA DE SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| FRELIMO | Frente de Libertação de Moçambique                          |
| IES     | Instituições de Ensino Superior                             |
| JASP    | Jeffreys's Amazing Statistics Program                       |
| ONU     | Organização das Nações Unidas                               |
| PEC-PG  | Programa Estudante Convênio Pós-Graduação                   |
| PIB     | Produto Interno Bruto                                       |
| PPGPSI  | Programa de Pós-Graduação em Psicologia                     |
| MCTES   | Ministério da Ciência Ensino Superior e Tecnologia          |
| RENAMO  | Resistência Nacional de Moçambique                          |
| SCIELO  | Scientific Electronic Library Online                        |
| SPSS    | Statistical Package for Social Science                      |
| UEM     | Universidade Eduardo Mondlane                               |
| UFBA    | Universidade Federal da Bahia                               |
| UniSave | Universidade de Save  |
| UP      | Universidade Pedagógica                                     |
| UCA     | Universidade Católica de Angola                             |
| UNIVALE | Universidade del Vale                                       |

## LISTA DE ABREVIATURAS

hab.

Habitantes

$R^2_{\text{ajustado}}$

R ajustado

## LISTA DE ACRÔNIMOS

|               |   |
|---------------|---|
| AFC           | Análise Fatorial Confirmatória                  |
| ANOVA-One Way | Análise de Variância de um Via                  |
| CAD           | Comprometimento com as Ações Docentes           |
| CO            | Comprometimento Organizacional                  |
| MCO-7         | Medida do Comprometimento Organizacional        |
| COP           | Comportamento Organizacional Positivo           |
| DE            | Dedicação Exclusiva                             |
| DNE           | Dedicação não Exclusiva                         |
| DP            | Desvio Padrão                                   |
| ECAC-7        | Escala do Comprometimento com as Ações Docentes |
| ES            | Ensino Superior                                 |
| IDH           | Índice de Desenvolvimento Humano                |
| IES           | Instituições de Ensino Superior                 |
| MAC           | Matriz de Amarração Contributiva                |
| MAM           | Matriz de Amarração Metodológica                |
| MPP           | Movimento da Psicologia Positiva                |
| PCQ-12        | Questionário de Capital Psicológico Positivo    |
| PsyCap        | Capital Psicológico Positivo                    |
| SNE           | Sistema Nacional de Educação                    |
| V             | Variável  |
| VD            | Variável Dependente                             |
| VI            | Variável Independente                           |

## LISTA DE SÍMBOLOS

|               |                     |
|---------------|---------------------|
| $\text{Km}^2$ | Quilômetro quadrado |
| %             | Porcentagem         |
| $\alpha$      | Alpha de Conbrach   |
| $R^2$         | R ao quadrado       |
| $B$           | Beta                |

## LISTA DE TABELA

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1.</b> Lista de Instituições de Ensino Superior moçambicanas.....                   | 29 |
| <b>Tabela 2.</b> Caracterização dos participantes da pesquisa .....                           | 56 |
| <b>Tabela 3.</b> Índices de ajuste do modelo de segunda ordem de PCQ-12.....                  | 61 |
| <b>Tabela 4.</b> Médias descritivas de PsyCap.....  | 62 |
| <b>Tabela 5.</b> Matriz de correlações entre os fatores de PsyCap .....                       | 63 |
| <b>Tabela 6.</b> Perfis de PsyCap de docentes universitários moçambicanos.....                | 64 |
| <b>Tabela 7.</b> Caracterização dos dados sociodemográficos dos perfis docentes de PsyCap ... | 71 |
| <b>Tabela 8.</b> Índices de ajuste do modelo multifatorial correlacionado de ECAD-7 .....     | 71 |
| <b>Tabela 9.</b> Médias descritivas de CAD-7 .....  | 77 |
| <b>Tabela 10.</b> Matriz de correlações entre fatores de ECAD-7 .....                         | 77 |
| <b>Tabela 11.</b> Perfis de CAD de docentes universitários moçambicanos .....                 | 78 |
| <b>Tabela 12.</b> Caracterização dos dados sociodemográficos dos perfis docentes de CAD.....  | 79 |
| <b>Tabela 13.</b> Médias descritivas de CAD em função do CO .....                             | 84 |
| <b>Tabela 14.</b> Matriz de correlações entre perfis de CAD e CO .....                        | 85 |
| <b>Tabela 15.</b> Médias descritivas das variáveis centrais da pesquisa.....                  | 90 |
| <b>Tabela 16.</b> Matriz de correlações entre as variáveis centrais da pesquisa .....         | 91 |
| <b>Tabela 17.</b> Dados do modelo de regressão linear simples de PsyCap com o F1_Ensino....   | 91 |
| <b>Tabela 18.</b> Dados do modelo de regressão linear simples de PsyCap com F2_Pesquisa....   | 93 |
| <b>Tabela 19.</b> Dados do modelo de regressão linear simples de PsyCap com F3_Extensão..     | 93 |
| <b>Tabela 20.</b> Dados do Modelo de regressão linear simples de PsyCap com F4_Gestão .....   | 94 |
| <b>Tabela 21.</b> Dados do efeito do modelo de moderação do PsyCap*CO .....                   | 94 |

## LISTA DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1.</b> Mapa de localização geográfico de Moçambique .....             | 25 |
| <b>Figura 2.</b> Modelo conceitual de PsyCap .....                              | 51 |
| <b>Figura 3.</b> Modelo teórico da pesquisa.....                                | 54 |
| <b>Figura 4.</b> Matriz de Amarração Metodológica .....                         | 61 |
| <b>Figure 5.</b> Representação gráfica da estrutural fatorial do PCQ-12.....    | 66 |
| <b>Figure 6.</b> Distribuição de perfis de PsyCap docentes universitários ..... | 68 |
| <b>Figure 7.</b> Variações dos perfis de PsyCap docentes universitários .....   | 68 |
| <b>Figure 8.</b> Representação gráfica da estrutural fatorial do ECAD-7.....    | 77 |
| <b>Figure 9.</b> Distribuição de perfis de CAD docentes universitários .....    | 80 |
| <b>Figure 10.</b> Variação dos perfis de CAD docentes universitários.....       | 82 |
| <b>Figure 11.</b> Gráfico de efeito de moderação PsyCap*CO.....                 | 97 |

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>   | 20 |
| Contextualização de Moçambique  | 25 |
| Caracterização do Ensino Superior em Moçambique   | 27 |
| <b>MARCO TEÓRICO</b>  | 37 |
| <b>MÚLTIPLOS COMPROMETIMENTOS NO TRABALHO</b>   | 38 |
| Comprometimento Organizacional  | 38 |
| Comprometimento com ações docentes universitários   | 41 |
| <b>CAPITAL PSICOLÓGICO POSITIVO</b>   | 41 |
| Antecedentes de PsyCap  | 52 |
| Consequentes de PsyCap  | 53 |
| <b>MÉTODO</b>   | 54 |
| Delimitação da pesquisa   | 55 |
| Hipóteses da pesquisa   | 56 |
| População e amostra da pesquisa   | 56 |
| Instrumentos da pesquisa  | 59 |
| Procedimentos de coleta de dados  | 61 |
| Anaálise de dados d pesquisa  | 61 |
| <b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>   | 61 |
| SEGMENTO I. Capital Psicológico Positivo entre docentes universitários: estrutura do conceito e suas relações com variáveis pessoais e ocupacionais | 62 |

|  |     |
|--|-----|
| SEGMENTO II. Perfil de comprometimento com ações docentes no ensino superior e sua relação com o comprometimento organizacional.             | 76  |
| SEGMENTO III. Impacto do psycap sobre o comprometimento com as ações docentes: avaliando o poder moderador do comprometimento organizacional | 90  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | 97  |
| Contribuições para o avanço do conhecimento  | 101 |
| Limitações do estudo   | 102 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>   | 104 |
| <b>ANEXO 1.</b> Lista de IES moçambicanas  | 113 |
| <b>ANEXO 2.</b> Instrumento de coleta de dados   | 113 |

## APRESENTAÇÃO

Compreender o Comprometimento Organizacional (CO) é importante para que a partir dele, as organizações possam desenvolver políticas e práticas eficazes, que levam em consideração seus colaboradores. Pela centralidade na relação que os indivíduos estabelecem com a sua organização, suas tarefas e equipes de trabalho, a tradição de pesquisa em comprometimento tem mais de quatro décadas se tomarmos como marco inicial estudos de (Mowday et al. 1979, 1982).

Sua relevância no seio de pesquisadores organizacionais tem sido bastante notória, pelo volume expressivo de pesquisas que se acumularam desde os anos 1970 e que mesmo após, ainda continuam sendo desenvolvidas, colocando o tema entre os tópicos mais investigados no domínio do comportamento organizacional e em uma agenda de pesquisa que se encontra distante de ser esgotado (Balsan et al. 2017; Bastos et al. 2013; Pinho et al. 2020).

Para Balsan et al. (2017) compreender tal ligação impacta diretamente sobre os processos de gestão, uma vez que, funcionários comprometidos colaboram com o aumento da produtividade, com a qualidade da produção, reduzem custos, reduzem taxas de absenteísmo e rotatividade, apresentam melhores resultados, maior motivação e proatividade.

Apesar dessa larga história de estudos sobre CO, estamos diante de um construto multifacetado e polissêmico, pela complexidade e falta de clareza na delimitação do fenômeno, falta de consenso em torno da sua natureza, estrutura e medição, impactada diretamente pelas diferentes abordagens teóricas que o cercam (Menezes et al. 2016).

As grandes questões levantadas pelos pesquisadores em torno de CO se centram na compreensão do construto devido aos múltiplos objetos que podem funcionar como alvos de vínculo do trabalhador com a organização. Sua compreensão deve ir além da própria vida no trabalho, é importante agregar fatores extra a este.

Por isso, Bastos (2000) aponta a necessidade de se investigar como são articulados os múltiplos vínculos dos indivíduos com variados aspectos de trabalho, conhecidos como os focos de comprometimento (e.g., trabalho, profissão, equipes de trabalho, sindicato, e organização empregadora). Até então, o comprometimento com a organização era quase que único foco alvo de pesquisa.

Em seu estudo, Bastos e Aguiar (2015) dedicam-se à questão conceitual do comprometimento, analisando sua relação com identificação e em relação a dois focos: organização e trabalho. Seu objetivo é retomar a noção de “múltiplos comprometimentos”, também abordada por Klein et al. (2022) como “sistemas de comprometimentos” e como unidade de análise central de suas pesquisas. Os autores fazem distinção entre o termo “comprometimento” e “apego”.

Bastos e Aguiar (2015) se referem ao primeiro aspecto às características dos ambientes de trabalho que funcionam como fontes de apego, que por sinal ocorrem em relação àquelas partes do ambiente social no qual existem escolhas para a ação pessoal. Este é definido em termos operacionais, referindo-se a qualquer porção do espaço vital da pessoa com o qual ela interage em termos comportamentais, podendo ser uma instituição, indústria, local de residência, grupo de trabalho, equipamento e maquinário com que o trabalho é feito ou mesmo parte do próprio corpo do trabalhador.

Tais fontes se categorizam em: (1) "sistemas do ambiente de trabalho" (eu, grupo de trabalho, organização, sindicato, profissão e tipo de indústria); (2) "objetos do local de trabalho e condições humanas" (tecnologia, produto do trabalho, rotinas, autonomia, coisas/espaço pessoais); (3) "recompensas/pagamentos por trabalhar" (salário, salários indiretos, poder, status e carreira).

O segundo aspecto trata da reação do indivíduo às diversas partes do seu ambiente de trabalho e possui diversas dimensões possíveis. Podem ser reações intelectuais envolvendo operações de avaliação e julgamento por parte da pessoa. A reação pode, também, ser emocional, envolvendo respostas afetivas do indivíduo, e pode ainda ser estritamente comportamental, envolvendo respostas musculares a estímulos do objeto ambiental.

Esta tem sido agenda central dos pesquisadores da área, incorporando necessariamente, a pluralidade de aspectos do mundo de trabalho com os quais o indivíduo pode vir ou não a desenvolver vínculo. A tendência é estudar os múltiplos comprometimentos cujo desafio é compreender como eles são articulados pelos trabalhadores (Klein et al. 2022).

Nessa esteira, Meyer e Anderson (2016) introduziram a noção de comprometimento com as ações que o indivíduo pode estar vinculado no âmbito do trabalho, podendo existir de forma independente com a organização. Aqui está o centro do nosso interesse ao tomarmos a classe trabalhadora docente como nosso objeto de estudo. A escolha se justifica pelo papel que a educação tem na sociedade (formar gerações), enquanto processo de construção de identidades relacionadas à formação acadêmica e à profissão.

Dentre várias categorias já estudadas, existe uma vertente de pesquisa que estuda o comprometimento entre docentes do Ensino Superior (ES), embora não tenha vindo a ser analisada em relação as suas ações, se verificado um déficit de estudos, ressaltando pesquisas de (Pereira, 2019) que abre uma linha nova de estudos da qual esta pesquisa se vincula, podendo ampliar a explicação dos perfis docentes.

Por essa razão, adicionalmente nosso interesse se estende aos professores universitários, pela complexidade de suas atividades desempenhadas, e que não se restringem ao ensino ou sala de aula apenas, envolvendo, à pesquisa e extensão, além da gestão da própria universidade nos seus diferentes níveis. Pode-se afirmar que o docente de ES tem uma ocupação bastante complexa, com linhas de atuação que permitem diferentes perfis de dedicação em diferentes momentos da sua carreira.

As múltiplas atividades docentes universitárias colocam demandas de dedicação que podem ser competitivas entre si as quais mostram a importância de se estudar os vínculos de comprometimento que eles desenvolvem com suas atividades. Tal evidência é sobretudo relevante nos dias atuais, quando as Instituições de Ensino Superior (IES) estão submetidas a diversos processos de avaliação de seu desempenho por agências externas e são ranqueadas por inúmeros rankings ao redor do mundo.

A presente pesquisa se singulariza, também por incorporar na análise dos múltiplos comprometimentos entre docentes do ES, um construto relativamente novo e até o presente momento não contemplado nas pesquisas sobre os vínculos do trabalhador no seu trabalho.

A pesquisa sobre comprometimento, ao longo da sua história, sempre trabalhou com modelos explicativos que incluíam fatores pessoais, da história ou trajetória do indivíduo no trabalho e fatores contextuais do próprio trabalho e da organização em que se insere (Ver Bastos et al. 2013 para mais detalhes). Ou por outra, um conjunto de fatores pessoais já foi investigado.

Luthans e Youssef-Morgan (2017) definem como,

Um estado psicológico positivo de um indivíduo caracterizado por: (1) ter confiança (autoeficácia) para enfrentar e empregar o esforço necessário para ter sucesso em tarefas desafiadoras; (2) fazer uma atribuição positiva (otimismo) sobre obter sucesso no presente e no futuro; (3) progredir em direção ao objetivo se, quando necessário, redirecionar os esforços para tais objetivos (esperança) com o intuito de superá-los; e (4) quando confrontado por problemas e dificuldades, resistir e recuperar e ir mais além (resiliência) para obter sucesso (p. 345).

É uma variável pessoal nova que se configura como construto de segunda ordem, envolvendo outros construtos, e porque, apesar da literatura sobre os múltiplos comprometimentos ser vasta, as metas – análises mostram que nos resultados os fatores pessoais não têm um peso muito grande na explicação do comprometimento (Bastos et al. 2013).

O PsyCap poderá ampliar o entendimento sobre como esse conjunto de características pessoais impacta a forma com que os docentes articulam seus comprometimentos, podendo contribuir para avanços no estudo iniciado por Pereira (2019), na ampliação e generalização dos resultados obtidos, que sobretudo demarcaram a influência de fatores individuais e contextuais na escolha e desenvolvimento de trilhas de atuação docente universitário.

Esta pesquisa foi conduzida em contexto moçambicano e seus resultados poderão abrir uma nova linha de estudo, referente ao perfil de comprometimento com ações docente, contribuindo na revisão teórica e empírica, sobre a temática, já que ele tem sido investigado muito mais em contexto Ocidental.

Neste sentido a pesquisa visa testar um modelo de relações entre PsyCap e múltiplos comprometimentos de docentes do ES (ensino, pesquisa, extensão, e gestão), e com a sua organização empregadora. A luz deste cenário, consideramos como problema de pesquisa:

*Qual o poder preditivo do Capital Psicológico (PsyCap) sobre os níveis de comprometimento de docentes do ensino superior moçambicano com as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão e qual o papel do comprometimento com a instituição de ensino (comprometimento organizacional) sobre essa relação?*

O problema de pesquisa acima enunciado pressupõe uma questão cuja resposta lhe antecede já que, como afirmado anteriormente, não se está interessado aqui em comprometimento isolado, mas sim como os múltiplos comprometimentos se articulam para os docentes. Assim, tem-se como questão norteadora da presente pesquisa:

*Como os docentes universitários moçambicanos articulam seus comprometimentos com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão que integram o seu cotidiano de trabalho nas instituições de ensino?*

Por se tratar de uma pesquisa que foi conduzida, pela primeira vez em Moçambique e por ser um tema de pesquisa investigado em muitos outros contextos internacionais e culturais, com predominância de países ocidentais, torna-se importante uma rápida contextualização sobre o país em que o estudo foi realizado.

Entender a sua realidade sociocultural e, especialmente, a realidade do seu ES é fundamental para a compreensão dos resultados obtidos e a possibilidade de compará-los com pesquisas conduzidas no Brasil, especialmente.

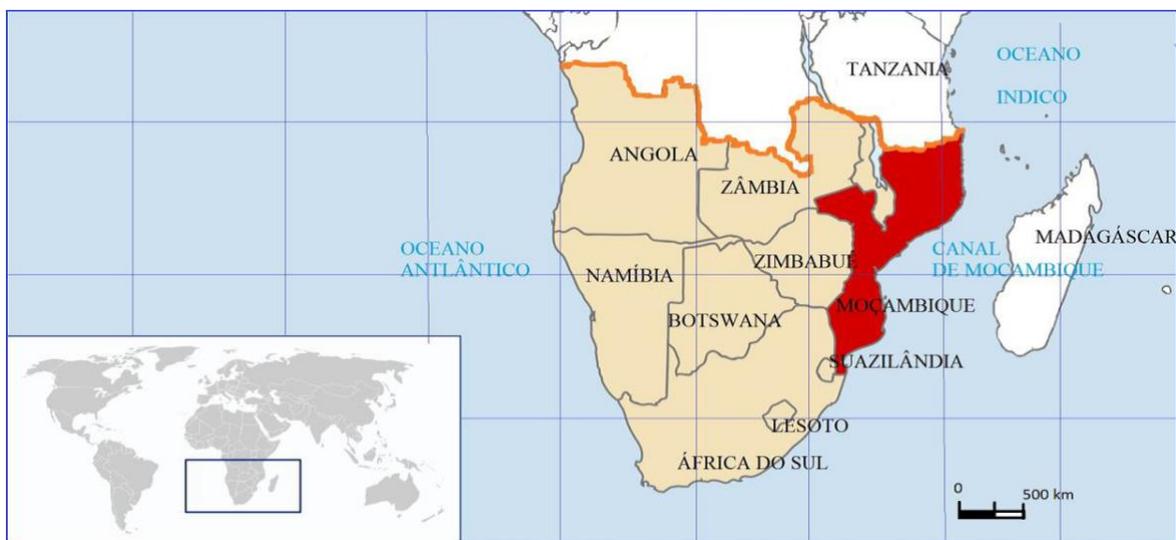
## Contextualização de Moçambique

Oficialmente designado República de Moçambique, tem como capital Maputo Cidade que constitui a maior do país, outrora chamada Lourenço Marques durante a dominação portuguesa, tendo obtido sua independência em 25 de junho 1975.

Moçambique situa-se a sudeste do continente africano tendo como limites: a norte, a Tanzânia; a noroeste, o Malawi e a Zâmbia; a oeste, o Zimbabué; Essuatíni e África do Sul a sudoeste. A leste, no Oceano Índico a grande ilha de Madagáscar, além das dependências francesas de Reunião, Juan de Nova, e Ilha Europa. No Canal de Moçambique, sensivelmente a meia distância entre o continente e Madagáscar (Ver Figura 1).

### Figura 1.

*Mapa de localização geográfica de Moçambique.*



De acordo Governo com os dados do IV Recenseamento Geral da População e Habitação realizado pelo Instituto Nacional de Estatística [INE, 2017], administrativamente Moçambique ocupa uma área de 801.590 km<sup>2</sup> de extensão, constituída por um total de aproximadamente 30,832,244 hab., densidade demográfica 29 hab./km<sup>2</sup>, maioritariamente constituído por mulheres (15,946,457).

A língua oficial é o português, curiosamente a segunda para grande maioria da população, que fala outras línguas nativas: (e.g., Cicopi, cinyanja, cinyungwe, cisenga, cishona, ciyao, echuwabo, ekoti, elomwe, gitonga, maconde, kimwani, emakhuwa, suaíli, suazi, xichanga, xironga, xitswa, e zulu) e a religião com maior número de crentes é o Cristianismo, seguindo o Islamismo, e o Hinduísmo, apesar da existência de algumas crenças religiosas africanas.

O país adota um sistema político é de democracia multipartidária, e atualmente é membro não permanente do Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU), membro da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), organização criada em 1992 dedicada à cooperação e integração socioeconômica, bem como em matérias de política e segurança, e membro da Comunidade dos Países falantes de Língua Portuguesa (CPLP).

Moçambique passou por uma guerra civil de aproximadamente 16 anos, entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), partido político “libertador da pátria” e Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), iniciada logo após a independência e terminada em 1992 com assinatura do Acordo Geral de Paz (AGP) em Roma (Itália) sob mediação da Comunidade Santo Egídio, que culminou com a realização das primeiras eleições gerais em 1994 (Rodrigues & Migon, 2019).

O conflito armado foi responsável pela morte de mais de 1 milhão de habitantes, e destruição de infraestruturas que afetou diretamente a economia nacional, deixando o país até hoje com um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) entre os países do Mundo, 0,284, Produto Interno Bruto (PIB) de 14,02 bilhões de dólares, PIB *per capita* 340 dólares. A esperança de vida é de 62 anos, taxa média de analfabetismo entre a população adulta situada à volta de 53.6%, sendo mais elevada nas zonas rurais 65.7%, e saliente em mulheres 68%.

A guerra impactou sobremaneira em todos os setores agravando ainda mais as sequelas da colonização que o país ainda se ressentir e.g. a educação, tema abordado a seguir no marco teórico da tese baseado em pesquisas no contexto de ES (Angst e Alves, 2018; Rodrigues & Migon, 2019; Samussone et al. 2022).

## **Caracterização do Ensino Superior em Moçambique**

O ES em Moçambique teve várias remodelações desde o alcance da independência nacional até os dias de hoje procurando sempre o melhor para a população. Pois a educação, elemento que poderia constituir o acesso ao conhecimento científico que o Ocidente experimentava, foi negada pelo colono na época da escravidão aos nativos desde o ensino fundamental até ao ES.

Nessa altura a educação se caracterizava como discriminatória, considerando os nativos de primitivos que deveriam ser civilizados, mas lentamente através de uma educação virada sobretudo para a formação de trabalhos manuais, com principal objetivo de produzir mão-de-obra, e não indivíduos providos de conhecimentos. Apesar dessa discriminação alguns nativos considerados assimilados<sup>1</sup> recebiam educação oficial, junto ao colono.

No concernente ao ponto central desta pesquisa (ensino superior), vários estudos sobre a temática no país Angst & Alves (2018), Bene et al. (2022), Intanquê & Subuhana, 2018; Samussone et al. 2022) sinalizam 1962 como o que surgiu a primeira universidade em Moçambique, quando pelo decreto n. 44.530, de 21 de agosto, foram criados os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), em resposta às críticas dos movimentos reivindicatórios, tanto movimento pan-africano, quanto do proletariado internacional permitindo a discussão permanente sobre o papel da universidade.

Por meio do decreto-lei n. 43.779, de dezembro de 1968, foi criada a Universidade de Lourenço Marques (ULM) e mais tarde com a Independência Nacional, esta foi transformada em Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em homenagem ao relevante papel histórico representado em Moçambique pelo Doutor Eduardo Chivambo Mondlane. Nessa altura a UEM tinha uma população estudantil de 2.400 alunos distribuídos em diversos cursos.

---

<sup>1</sup> Indivíduos nativos que conseguiram demonstrar à administração colonial portuguesa que tinham alcançado um nível de evolução social que lhes permitia transitar da condição de “indígena” para a de “civilizado”, o que lhes garantia acesso à cidadania, comprovada pela posse de um documento. Estes deviam viver, pensar, vestir, falar e até mesmo comer como os portugueses.

Anos mais tarde foram criadas a Universidade Pedagógica (UP), fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), pelo diploma ministerial no 73/85, de 4 de dezembro, com missão de formar professores para todos os níveis do SNE e quadros técnicos da educação, e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), em 1986, hoje Universidade Joaquim Chissano (UJC), Criado pelo decreto nº 1/86, de 5 de fevereiro, vocacionada para formação de quadros para área de relações internacionais e Diplomacia (Bene et al. 2022).

Bene (2022) coloca como um marco importante a assinalar na trajetória do ES em Moçambique a aprovação da Lei n.º 1/93, de 24 de junho (primeira Lei do ES), que entre vários aspectos estabelecia, pela primeira vez, um regime legal em que se abria espaço à entrada de operadores privados no estabelecimento de IES em Moçambique.

Nessa altura as universidades apenas ministravam cursos de bacharelado (duração de três anos) e graduação (duração cinco anos), sendo que somente partir da década 90's começaram a ser implementados os cursos de pós-graduação (somente mestrado) e nos anos 2000 os cursos de doutorado.

Havendo necessidade de se proceder à alteração da Lei nº 1/93, de 24 de junho, com vista a adequar o seu conteúdo ao desenvolvimento do ES em Moçambique e ao surgimento de novas IES, ao abrigo do disposto no nº 1 do artigo 179 da Constituição da República, a Assembleia da República aprova a Lei nº 27/ 2009, de 29 de setembro. Esta lei elimina o bacharelado dos níveis de ES, conferindo a educação superior a:

- ✓ Formar, nas diferentes áreas do conhecimento, técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação;
- ✓ Incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade;
- ✓ Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de atividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes;

- ✓ Realizar atividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico;
- ✓ Desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e sectores de atividade;
- ✓ Formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação.

Volvidos 60 anos de sua existência, na busca de harmonização de regras, consolidando, metódica e progressivamente toda normalização para o seu funcionamento eficaz e eficiente, capaz de gerar resultados alinhados com as aspirações do país e dos cidadãos, assim como por contextos das inúmeras transformações sociais e mudanças globais decorrentes do avanço tecnológico ao longo dos anos, afetando o mundo do trabalho, nota-se um aumento exponencial de IES acreditadas com base no decreto n.º 63/2007, de 31 de dezembro, do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), de apenas três IES até os meados dos anos 90's para cerca de 56 atualmente (Ver Tabela 1), com aproximadamente 9 mil docentes.

**Tabela 1.**

*Listas de IES moçambicanas.*

| <b>Classificação</b> | <b>N. IES Públicas</b> | <b>N. IES Privadas</b> | <b>Total de N. IES<br/>Públicas e Privadas</b> |
|----------------------|------------------------|------------------------|--|
| <b>Universidades</b> | 9                      | 12                     | 21   |
| <b>Institutos</b>    | 8                      | 10                     | 28   |
| <b>Escolas</b>       | 2                      | 2                      | 4  |
| <b>Academias</b>     | 3                      | -                      | 3  |
| <b>Total</b>         | 22                     | 31                     | 56   |

**Fonte:** MCTES (2021)

A Tabela 1 acima mostra o número de IES moçambicanas distribuídas em públicas e privadas, classificadas em universidades, institutos, escolas e academias<sup>2</sup>.

Tornando-se necessário proceder à revisão da Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro, por forma a adequá-la à dinâmica do desenvolvimento do ES no país, no contexto científico, político, socioeconómico, tecnológico e cultural, ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 178 da Constituição da República, a Assembleia da República atualmente está em curso uma proposta de Lei de ES N.º/2022 conferindo ao ES:

- ✓ Incentivar e promover a investigação científica, pedagógica, tecnológica e cultural como meio de formação e de geração de soluções científicas e tecnológicas relevantes para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o enriquecimento do património técnico-científico da humanidade;
- ✓ Desenvolver competências pedagógica, científica e técnica dos estudantes, docentes, investigadores e dos profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e setores de atividade;
- ✓ Prestar serviços à comunidade e desenvolver atividades de extensão.

Atualmente o ES está estruturado em três ciclos de formação, o 1.º, 2.º, e o 3.º ciclos, que correspondem aos níveis académicos de licenciatura, mestrado, e doutorado, respectivamente: 1.º ciclo tem a duração de 3 a 4 anos ou um número de créditos correspondentes (150 a 240 mínimo), com exceção dos cursos com duração de 5 ou 6 anos, ou com número de créditos correspondentes; 2.º ciclo tem a duração de 1 ano e meio a 2 anos, ou um número de créditos correspondentes (100 ou 120 mínimo); e o 3.º a duração mínima de 3 a 4 anos, ou número de créditos correspondentes (150 a 180).

---

<sup>2</sup> Vide em anexo 1.

Sem prejuízo dos requisitos que venham a ser fixados pelas IES, têm acesso aos ciclos de formação, os que reúnam os seguintes requisitos: a) para o 1º ciclo de formação, ter concluído com aprovação a 12ª classe do ensino geral ou equivalente; b) para o 2º ciclo de formação, os titulares de graduação ou equivalente; c) para o 3º ciclo de formação, os titulares de mestrado de natureza académica ou equivalente.

Para profissionais docentes, é exigida no mínimo uma pós-graduação (mestrado ou doutorado), embora se registre um número reduzido de professores com nível de graduação, mas estando a cursar o mestrado. Isso se deve a escassez do pessoal docente universitário que o país ainda se ressentir.

Não sendo um ciclo de formação, as IES de Classe A podem ministrar o Pós-Doutoramento, que é um programa que consiste em atividade de investigação e produção científica numa área de interesse académico, devendo ser sujeito a atribuição de um diploma de acordo com o regulamento específico de cada instituição. Podem ainda ministrar cursos especializados ou de curta duração, não conferentes de grau académico cuja conclusão com êxito, conduz à atribuição de um certificado ou diploma.

Uma das preocupações centrais das IES em Moçambique tem sido a promoção da elevação da qualidade de ensino, investigação, extensão e gestão, cujo sucesso depende da constituição de um corpo docente competente e profissional, com responsabilidades e funções claramente definidas nas normas de funcionamento da instituição (Angst & Alves, 2018; Samussone et al. 2022).

Neste sentido, em Moçambique a carreira docente universitário se rege em primeira instância pelo Regulamento Geral dos Funcionários e Agentes do Estado, sendo que daí cada instituição pode desdobrar em seu regulamento interno, podendo variar de acordo com a especificidade de cada instituição (e.g., pública ou privada), desde que não atue em contramão à Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro.

Na maioria delas, principalmente as públicas o regulamento não tem variado, pois devem se adequar as reformas do setor público, em curso na função pública tendo em conta o progressivo nível de competitividade no mercado do subsistema de ES, entre as universidades públicas e privadas, na utilização e valorização do pessoal docente.

Com isso, pretende-se garantir que, por norma, o pessoal docente possa progredir e desenvolver-se dentro das respectivas carreiras profissionais existentes nesta Universidade. Isto é feito estimulando a sua formação, promovendo o seu alto desempenho profissional, retendo o docente mais qualificado para a instituição e remunerando melhor.

Para tal impõe-se definição de princípios, critérios, normas e procedimentos flexíveis, que estimulem a criatividade e inovação dos recursos humanos que a instituição detém como força de trabalho especializada.

Desta forma, no desenvolvimento da ciência e tecnologia, a ênfase deve ser dada à primazia da excelência e eficiência dos serviços prestados pelo pessoal docente, no exercício das suas funções. Ao corpo docente considera-se todo pessoal integrado na carreira docente que, possuindo requisitos habilitacionais e profissionais, é recrutado para realizar tarefas e exercer funções de docência, investigação científica, extensão, administração e gestão universitária. E carreira docente é o conjunto de categorias que integram os profissionais que exercem funções académicas universitárias constantes.

Neste sentido, a contratação dos professores universitários em Moçambique para realizar atividades de docência, investigação e extensão é integrado por concurso nas categorias da carreira docente, respeitando-se os conteúdos de trabalho e respectivos requisitos de ingresso ou promoção definidos nos qualificadores profissionais da carreira docente. Esta pode ser por via de contrato: (a) regime de tempo inteiro; (b) regime de tempo parcial; (c) estrangeiros a título individual; (d) estrangeiros por acordos de cooperação (UEM, 2018; UP, 2015).

No concernente ao regime de atividade especial o pessoal docente pode exercer, temporariamente determinadas funções, no quadro ou fora do quadro de origem. Considera-se em regime especial de atividade as situações previstas no EGFE, mais as seguintes situações específicas da carreira docente: (a) visitante; (b) convidado. A designação para o exercício de funções em regime especial carece do visto do Tribunal Administrativo.

Em Moçambique a carreira docente compreende cinco categorias: (1<sup>a</sup>) Professor catedrático; (2<sup>a</sup>) Professor associado; (3<sup>a</sup>) Professor auxiliar; (4<sup>a</sup>) Assistente; e (5<sup>a</sup>) Assistente estagiário. No tocante ao salário, um professor ganha normalmente entre 9.854,00 MTn à 27.602,00 MTn líquidos por mês no início da carreira, e após 5 anos de serviço, pode auferir entre 12.648,00 MTn à 46.352 MTn por mês com 48h de carga semana de trabalho<sup>3</sup>.

Quanto aos benefícios, entre tantos os professores tem a possibilidade de aderir ao fundo de bolsa de continuidade de estudos, desde que sigam às normas, princípios, critérios e procedimentos de atribuição e acesso regidos no Regulamento de Formação e Bolsas de Estudo específicos à cada IES e do Regulamento de Bolsas de Estudo em vigor na Administração Pública. Estas podem ser bolsas internas em relação à instituição ou internas em relação ao país, além das mais procuradas, as bolsas para o exterior.

A luz do RGFAE (2009), a carreira docente universitário também passa pelo processo de avaliação do desempenho do pessoal, tendo como objetivo principal avaliar os resultados do trabalho realizado pelo docente, no cumprimento das metas e dos objetivos estabelecidos no seu plano de atividades, acordado previamente com o seu superior hierárquico, em função das tarefas previstas nos qualificadores profissionais da sua categoria.

Esta avaliação é de carácter obrigatório e seus resultados são considerados para efeitos de promoção e progressão na carreira, atribuição de bolsas de estudo, participação em cursos técnico-profissionais e estágios, conversão da nomeação provisória em definitiva, bem como, para a atribuição de bónus extraordinário de rentabilidade, prémios, distinções e outros incentivos legalmente estabelecidos.

---

<sup>3</sup> 1 MTn = 0,016 dólares americanos, de acordo com cambio de dia 06 de novembro de 2022.

Samussone et al. (2022) acrescentam que a preocupação com a qualidade tem se mostrado um problema particular da educação superior, envolvendo, assim, a reformulação de políticas públicas. Para os autores, trata-se de uma questão complexa, que engloba múltiplos elementos (e.g. crescimento econômico, fluxos de conhecimento, ambientes de trabalho acadêmico em rápida transformação, grupos de alunos com expectativas e necessidades em constante mudança, e questões que compõem agendas transversais de ação governamental).

Esse cenário se iniciou, principalmente, por conta da Conferência Mundial sobre o ES, em Paris, em 1998, que preconizou a globalização e o crescimento das IES traduzidas nos avanços tecnológicos e consequentes mudanças nas estratégias organizacionais das universidades, impactando sobremaneira no trabalho docente, pois a garantia da qualidade tem recebido muita atenção, nos últimos anos, relacionada a necessidade de alinhar o crescimento quantitativo das frequências com padrões internacionais de qualidade (Angst & Alves, 2018).

Os professores são pressionados por uma sociedade cada vez mais competitiva que se vira para as IES, exigindo delas resultados que não se inscrevem somente numa perspectiva de eficiência, como controlo social do investimento realizado.

Mecane (2022) frisa que tal exigência ultrapassa esta visão, espera-se que a eficácia da IES seja uma hiper eficácia, formando cidadãos equipados com um conjunto de competências e de capacidades que lhes permita tudo ou quase tudo fazer. Para o autor essa deslocação aparente da ideia de indivíduo especializado para a ideia de indivíduo especificamente capaz de fazer muitas coisas, não é assim tão simples e envolve outra engenharia educativa, no que se refere ao ensino formal, à escola.

A compreensão deste fenómeno necessita de integrar os vários fatores que intervêm no processo educativo formal num modelo de análise que nos permita, em aproximações complementares e sucessivas, escrutinar o papel real e efetivo que os diversos atores desempenham, no processo de desenvolvimento da educação.

Na senda das pressões externas para salvaguardar a qualidade da educação superior, essas atividades são parte dos principais indicadores instituídos e considerados pelo CNAQ constantes no artigo 17 do SINAQES para avaliação de cursos e programas (Angst & Alves, 2018). Associado a estes indicadores está o seu impacto social e econômico.

De acordo com o regimento do SINAQES, as IES em Moçambique deverão seguir o Guião de Auto avaliação de cursos e/ou programas e instituições, elaborado pelo Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), fundado em 2016 pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), tem como visão, formular políticas para o desenvolvimento integrado, articulado e qualitativo da Ciência e Tecnologia, e Ensinos Superior, com vista à indução do crescimento e desenvolvimento socioeconómico do país (Samussone et al. 2022).

Sua missão é promover a oferta de soluções científicas e tecnológicas aos cidadãos nas áreas estratégicas de desenvolvimento definidas nos programas do Governo, aliado à promoção do acesso, expansão e garantia de qualidade.

O MCTES é um órgão de natureza central do Aparelho do Estado que de acordo com os princípios, objetivos, políticas e planos definidos pelo governo, dirige, planeja e coordena as atividades no âmbito da Ciência e Tecnologia, e Ensino Superior.

No contexto moçambicano grande maioria de professores tem concentrado sua atenção somente no exercício da atividade docente ignorando por completo a investigação e extensão que também se tornam importantes na sua carreira.

Na senda das pressões externas para salvaguardar a qualidade da educação superior, essas atividades são parte dos principais indicadores instituídos e considerados pelo CNAQ constantes no artigo 17 do SINAQES para avaliação de cursos e programas (Angst & Alves, 2018).

A essas atividades-fim, juntam-se as atividades de gestão da própria instituição, nos seus diferentes níveis, tanto na área fim (departamentos, colegiados, coordenações, direções de unidades) ou na área meio (administração central da universidade).

Tem sido comum tratar a gestão como uma demanda antagônica ao ensino, pesquisa, e extensão, algo estranho a vocação do professor e muitas vezes assumida sem interesse e qualificação para os desafios que esse eixo de atuação coloca.

A garantia da qualidade tem recebido muita atenção, nos últimos anos, relacionada a necessidade de alinhar o crescimento quantitativo das frequências com padrões internacionais de qualidade (Angst & Alves, 2018).

Samussone et al. (2022) acrescentam que a preocupação com a qualidade tem se mostrado um problema particular da educação superior, envolvendo, assim, a reformulação de políticas públicas.

Os autores tratam essa questão como complexa que engloba múltiplos elementos, e.g., crescimento econômico, fluxos de conhecimento, ambientes de trabalho acadêmico em rápida transformação, grupos de alunos com expectativas e necessidades em constante mudança, e questões que compõem agendas transversais de ação governamental.

A prioridade assumida pela pesquisa no âmbito docente, sendo ratificado pelos critérios utilizados para ingresso, ascensão e estabilidade na carreira, o que se relaciona com o papel que historicamente as universidades desempenham na produção do conhecimento (Baldissera et al. 2019).

## MARCO TEÓRICO

O mundo social contemporâneo retrata uma série de transformações trazidas pela globalização e avanços tecnológicos, que impactam o contexto de trabalho, emprego, e profissionalização, gerando consequentes mudanças em todas as esferas do mundo produtivo, tanto no setor privado, quanto no público.

Essas transformações são apontadas por Antunes (2022) e Rentería (2019) como resultado do sistema capitalista que tem permitindo uma tendência estrutural de diminuição do *escopus* do emprego, a consolidação e RE institucionalização do trabalho configurado em outras formas de trabalho.

Nessa esteira, Filho e Claro (2019) sinalizam que as universidades passam por um processo de metamorfose, deixando sua natureza social e caráter essencialmente pedagógico, passando a ser vista como mercadoria por grupos de capitalistas que exercem influência na maioria das entidades decisórias, aliando a “venda” de facilidades de colocação rápida de emprego proporcionada pelos cursos tecnológicos e as comodidades dos cursos que levam os professores a conquistar novos e melhores postos em suas estruturas organizacionais.

Precisa-se então da renovação organizacional como meio essencial para sobrevivência e melhoria da competitividade entre elas. Isso em uma dinâmica de concorrência intensificada da economia global. É tendo como base esse contexto socioeconômico que o marco teórico que fundamenta a presente pesquisa se estrutura em três eixos centrais:

- (1) Múltiplos comprometimentos, especificamente o C.O que apresenta uma longa trajetória de investigação no campo dos vínculos do trabalhador com a organização, e C.A.D, algo que tem constituído interesse mais recente dos pesquisadores da área.
- (2) PsyCap, um conceito relativamente novo no campo da Psicologia, que emerge do movimento da Psicologia Positiva na linha do Comportamento Organizacional Positivo;

## **Múltiplos comprometimentos no trabalho**

O estudo de vínculos do trabalhador com a organização tem sido um importante alvo de pesquisas ao longo das últimas quatro décadas se destacando a vertente que investiga o vínculo a partir do construto comprometimento organizacional, que teve suas primeiras citações a partir da década de 60, com o pioneiro trabalho de (Becker, 1960), intensificando-se, sobretudo a partir do final dos anos 1970 e todos os anos 1980, pelo grande impulso conferido ao trabalho de Mowday et al. (1979; 1982).

### **Comprometimento organizacional**

A trajetória do estudo de comprometimento é marcada por diversidade de perspectivas de entender os vínculos do trabalhador com a organização e com inúmeros outros focos do contexto de trabalho (e.g., equipe, líder, profissão, carreira, metas, objetivos, sindicato, entre outros) como pontuam. Tal diversidade, inclusive, se manifesta no uso de rótulos diferentes (Macambira et al. 2015).

Embora localizados em maior quantidade no campo do comportamento micro organizacional, a relação do trabalhador com a organização também é objeto de estudo da Sociologia do Trabalho, do Direito do Trabalho, caracterizando-o como interdisciplinar e, agregando maior diversidade ainda na sua abordagem (tanto em termos teóricos quanto metodológicos).

No campo do comportamento organizacional um importante marco foram os trabalhos de (Meyer & Allen, 1991), com o modelo tridimensional do comprometimento em que cada uma das suas bases teria diferentes relações com o indivíduo, todas impactando na sua intenção de permanecer na organização. Nessa altura Meyer e Allen (1991) defendiam que o comprometimento organizacional poderia ser produzido a partir de processos afetivos, processos calculativos, e processos normativos.

A partir deles se consolidou uma perspectiva dominante em que construto o comprometimento organizacional passou a ser considerado tridimensional acreditando-se que os indivíduos possuíam distintas formas de se comprometer com a organização, podendo assumir mais de um perfil e ser gerado a partir de três processos psicossociais entendidos como suas bases distintas:

- (1) Afetiva: quando o indivíduo sente que seus valores estão de acordo com a organização, associado a forte sentimento de pertença;
- (2) Normativa: sentimento de obrigação moral com a organização;
- (3) Instrumental: quando investimentos financeiros, psicológicos, entre outros, são a principal fonte de permanência do indivíduo na organização, tornando custoso deixá-la (Meyer & Allen, 1991).

Embora tenha se tornado internacionalmente um modelo hegemônico de pesquisa sobre comprometimento, as críticas geraram propostas diferenciadas e tentativas de compreender melhor o construto, bem como evitar sobreposição entre ele e seus antecedentes – identificação com valores e metas da organização, investimento – e consequentes – comportamentos proativos, permanência.

O estudo do comprometimento organizacional envolve três problemas centrais:

- ✓ Quantidade de interfaces teóricas entre comprometimento e outros construtos da área organizacional (e.g., motivação, satisfação, entrenchamento, consentimento, e engajamento);
- ✓ Desequilíbrio entre estudos que tomam o conceito como uma atitude em detrimento de definições que enfatizem indicadores comportamentais;
- ✓ Dimensionalidade e falta de consenso a respeito de quantas e quais são suas bases constitutivas.

Isso vem demonstrando cada vez mais a sua centralidade para entender a relação das pessoas no seu trabalho, apesar de todas as mudanças que estão em curso e estão reconfigurando as organizações, as carreiras, os trabalhos, as relações entre pessoas, equipes e seus gestores.

Por isso tem sido longo o caminho percorrido e diversos foram os avanços na delimitação dos conceitos dos vínculos que o trabalhador estabelece com a organização. Esta questão tem sido frequentemente levantada pelos pesquisadores preocupados com as organizações e seus recursos humanos (Candrinho, 2021).

Com isso, no intuito de analisar a consistência do modelo tridimensional de Meyer e Allen, o comprometimento calculativo e comprometimento normativo foram suprimidos por ser empiricamente inconsistentes, propondo dois novos conceitos, a saber: entrincheiramento e consentimento organizacional (Macambira et al. 2016; Rodrigues & Bastos, 2015).

Destaca-se assim comprometimento organizacional como de base afetiva, no qual o indivíduo se identifica com a organização e seus objetivos desejando permanecer na mesma para atingir tais objetivos (Menezes et al. 2016; Rodrigues & Bastos, 2015).

Os autores fortaleceram a ideia de Bastos (1993) concluindo que no modelo tridimensional as suas bases são na realidade, três distintos vínculos, sendo que a base de continuação representa também a “necessidade de permanência na organização”, faceta questionável sob o argumento de que constitui um tipo de vínculo diferente do comprometimento.

Apontado para a existência de três vínculos diferenciados: comprometimento organizacional, entrincheiramento organizacional e o consentimento organizacional, sendo os dois últimos originados a partir de uma revisão do clássico modelo tridimensional de comprometimento proposto por (Meyer & Allen, 1991).

Nos últimos 10 anos, com objetivo de melhor conceituar o CO têm sido desenvolvidos vários estudos (Bastos & Aguiar; 2015; Khajuria & Khan, 2022; Klein et al. 2022; Macambira, et al. 2015; Rodrigues & Bastos, 2015) que vêm proporcionando uma série de avanços científicos e melhor entendimento do que é ser comprometido.

Bastos e Aguiar (2015) consideram o comprometimento às características dos ambientes de trabalho que funcionam como fontes de apego, podendo ser categorizadas em: "sistemas do ambiente de trabalho" (eu, grupo de trabalho, organização, sindicato, profissão, e tipo de indústria); "objetos do local de trabalho e condições humanas" (tecnologia, produto do trabalho, rotinas, autonomia, coisas/espço e pessoais) e, as "recompensas/pagamentos por trabalhar" (salário, salários indiretos, poder, status e carreira).

O comprometimento é tido por Klein et al. (2022) como vínculo “*target-free*”, que pode ser direcionado a todo e qualquer alvo, sem que para isso, seja necessária uma definição prévia e distinta.

Apesar desses avanços e do interesse pelos vínculos do indivíduo com a organização, pouco se sabe sobre os vínculos dos trabalhadores com as suas atividades, o que nos coloca um desafio teórico e metodológico, por isso a necessidade de se estudar múltiplos comprometimentos – um tópico avançado para essa área.

Em suma, comprometimento é um vínculo psicológico que envolve a noção de responsabilidade e dedicação com determinada atividade, projeto ou entidade. Isso significa que simultaneamente o indivíduo se vincula a múltiplos e diferentes alvos do seu contexto.

### **Comprometimento com ações docentes universitários**

A docência universitária enquanto carreira foi situado por Zabalza (2007) através do exercício de 3 funções em que eles comumente são convocados a desempenhar: ensino, investigação e gestão, tecendo algumas reflexões acerca dos dilemas enfrentados pelos docentes ao longo da sua carreira frente às múltiplas funções que lhe são direcionadas, perpassando a atuação a nível individual *versus* colaborativa; a própria dicotomia alimentada entre o exercício da investigação *versus* docência; a generalização *versus* especialização; e o ensino *versus* aprendizagem.

Wu et al. (2008) utilizaram pela primeira vez “comprometimento com ações” tomando como base a ação em si mesma, em uma tentativa de aproximar o comprometimento do comportamento a ser emitido pelo sujeito, definindo-o como vínculo com a ação, podendo este ser consciente ou inconsciente, e resultante de bases, mentalidades, racionalidades, emoções, assim como influências inconscientes. Isto é, o conceito está vinculado à avaliação que um indivíduo faz acerca da relevância dos resultados e da sua noção de responsabilidade frente à determinada atividade.

Corroborando com essa definição Meyer e Anderson (2016) consideram o fenômeno como um estado psicológico, que tem como foco um curso de ação e possivelmente o ímpeto para essa ação deve aumentar a probabilidade de o indivíduo se envolver nele. Ou por outra, o comprometimento com a ação seria “um estado psicológico consciente ou disponível para a consciência, que tem como foco um curso de ação e possivelmente o ímpeto para essa ação e deve aumentar a probabilidade de o indivíduo se envolver no comportamento focal”.

Recentemente, baseada em estudos (Bastos & Aguiar, 2015; Klein et al. 2022; Meyer & Anderson; 2016; Pinho et al. 2015) sobre múltiplos comprometimentos, Pereira (2019) desenvolveu estudos sobre perfis docentes universitário, pautando que na pesquisa sobre comprometimento organizacional não devemos somente abarcar a vinculação à organização, mas também a noção de múltiplos vínculos com ações que podem ser desempenhadas dentro delas.

Por isso, os professores assumem a função de grandes eixos sob os quais se dá a identificação e dedicação da sua atividade, podendo se configurar em diferentes perfis de comprometimento.

A pesquisa aqui realizada se desenvolveu através da intersecção entre o estudo do comprometimento no trabalho entre docentes no ensino superior à luz dos múltiplos comprometimentos. Isso porque entre tantos fatores e sujeitos que envolvem a profissão docente universitário, o professor tem e vem sendo o cerne de muitas investigações, entre elas o comprometimento com suas ações, visto que sua atividade é deveras complexa e seu exercício exige múltiplos saberes para que possa conduzir com sucesso suas ações.

Zabalza (2007) afirma que ao ingressar na universidade o docente se depara com situações que exigirão dele decisões a respeito de dedicação e tempo, do empenho em ampliar a sua qualificação, de modo a conciliar interesses vocacionais mais específicos e o trabalho efetivamente desempenhado, principalmente em IES públicas devido a conjuntura de demandas postas pela diversidade de visão e missão universitária.

Ao longo da sua trajetória os professores passam por distintos eixos de atuação que têm em comum a atividade de ensino, mas se diferenciam quanto a dedicação às atividades de pesquisa, extensão e gestão. Essa diferenciação na dedicação docente varia em função da missão da IES e sua natureza, se particular ou pública. A pesquisa e a extensão possuem presença e peso muito diferenciados entre docentes e entre instituições (Pereira, 2019).

Meyer e Anderson (2016) afirmam que o comprometimento com a ação pode assumir diversas formas a partir de duas características de análise da tarefa, os quais ganharam destaque, o comprometimento com metas (individual/tangível) e comprometimento com a mudança (organizacional/tangível).

Corroborando, Pereira (2019) chama à atenção que se deve entender as diferentes configurações de atividades realizadas pelos docentes. Elas se dão em contextos institucionais e sociais que valorizam e recompensam diferentemente o desempenho nas diferentes trilhas escolhidas. Os processos de avaliação externa a que estão submetidas as universidades, por exemplo, constituem forte pressão por desempenhos diferenciados.

No ES essas atividades demandam aos docentes diferentes esforços para concretização das suas finalidades envolvendo diversas formas de dedicação e tempo. Além da sua profissão, carreira ou mesmo organização, o docente tem a possibilidade de se engajar em linhas consistentes de atividades que diferenciam seu perfil de trabalho.

Tornar-se professor universitário é um processo solitário na maioria das IES, em que o mesmo conta apenas com a experiência adquirida, se colocando em situações desafiadoras, que têm sido fontes de tensão ao submetê-los à diferentes regimes de trabalho com variações nas condições e políticas organizacionais voltadas para o suporte ao seu desempenho (Zabalza, 2007).

No entanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo, Pinho et al. (2015) acrescentam que a prática pedagógica de ensino é complexa e contextualizada. O professor desenvolve relações afetivas com os alunos, ciências, novas tecnologias, e com a sociedade, o que lhe impõem ainda mais elevada complexidade para o seu desempenho.

Lourenço et al. (2016), sinalizam que as ações docentes envolvem fundamentalmente a garantia da aprendizagem pelo aluno, requerendo a compreensão de sua área específica de atuação e sua significação social e exige múltiplos saberes de ordem pedagógica como a organização do currículo, conhecimento do Projeto Político–Pedagógico, planejamento, e avaliação.

Atualmente a educação superior encontra-se diante de novos conceitos, e.g. eficiência, competitividade, e produtividade aliados à qualidade de ensino, desenhando um novo paradigma a ser assimilado e implementado pela gestão universitária (Luz Schneck et al. 2020).

A educação superior e a pesquisa devem atuar como elementos primordiais do desenvolvimento cultural do indivíduo e das nações. É evidente que as cobranças pela produção científica entram em choque com as constantes cobranças sociais de contribuição da universidade à solução dos problemas da vida prática, já que um único docente, muitas vezes não pode dar conta de ambos os papéis.

Aliado a esta situação, a dedicação a pesquisa, por exemplo, é fortemente afetada pelas agências de fomento; a prestação de serviços ou extensão, por seu turno, também é afetada por demandas e apoios financeiros; a própria atividade de ensino é afetada por critérios de avaliação institucional externa ou interna. Esse conjunto de forças faz com que perfis docentes distintos se associem a desempenhos diferenciados tanto no nível individual como institucional. Tal prioridade assumida pela pesquisa no âmbito docente, tem sido ratificada pelos critérios utilizados para ingresso, ascensão e estabilidade na carreira, o que se relaciona com o papel que historicamente as universidades desempenham na produção do conhecimento (Baldissera et al. 2019; Pereira, 2019; Zabalza, 2007).

A essas atividades junta-se gestão da própria instituição, nos seus diferentes níveis, tanto na área fim (departamentos, colegiados, coordenações, direções de unidades) ou na área meio (administração central da universidade). Tem sido comum tratar a gestão como uma demanda antagônica ao ensino, pesquisa, extensão, e muitas vezes assumida sem interesse e qualificação para os desafios que esse eixo de atuação coloca.

Barbosa e Mendonça (2014) apontam que quando o professor atua no papel de gestor, entra em cena o docente gestor, uma espécie particular de gerente, ele possui funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que é, antes de tudo, em geral, professor de carreira. Mesmo assumindo a posição de dirigente, esse profissional não deixa de ser professor e, portanto, a dupla atividade constitui o cerne deste perfil.

### **Capital Psicológico Positivo**

A palavra capital (do latim *capitalis*) possui na nossa linguagem cotidiana, múltiplos significados como substantivo: cidade onde está a sede administrativa de um país ou estado, conjunto dos bens materiais de uma pessoa ou instituição, parcela da dívida com exceção dos juros; como adjetivo: o que é indispensável ou fundamental; principal.

No mundo das organizações e do trabalho, a palavra é sempre usada no sentido de recursos que são capazes de gerar riqueza quando aplicados na produção, ganha sentidos mais específicos quando é associado a outros termos. O campo dos negócios, por exemplo, tem o capital financeiro, capital físico, capital humano e o capital social, sendo os dois últimos considerados donde emerge a novidade do conceito de PsyCap (Bastos & Candrinho, 2022).

O conceito é novo na ciência psicológica. Sua compreensão é importante para melhorar os resultados profissionais e pessoais, face aos desafios diários e complexos enfrentados no mundo de trabalho, representando assim um valor agregado para toda a sociedade.

Mas foram especificados cientificamente com base em estudos empíricos de Luthans e seus colaboradores, em pesquisas isoladas nas organizações, e depois, reunidos de forma integral na proposição do conceito.

O PsyCap emerge de forma sinérgica com quatro recursos pessoais: esperança, auto eficácia, otimismo e resiliência, e em conjunto impactam positivamente em atitudes, comportamentos, desempenho e bem-estar. Esses recursos correspondem a uma fonte de vantagem competitiva para as organizações atuais, ao serem considerada fonte de capital intelectual, necessário à adaptação do indivíduo ao ambiente de trabalho.

Nessa pesquisa importa perceber o PsyCap como uma variável pessoal e de segunda ordem, e que pode impactar nos múltiplos comprometimentos docentes universitários. Assim este é um estado psicológico positivo de um indivíduo caracterizado por quatro recursos, a esperança, a autoconfiança, o otimismo, e a resiliência. É único, mensurável, desenvolvível e, em última instância impactante no desempenho dos colaboradores e desenvolvimento de políticas de recursos humanos dentro das organizações.

No concernente a esperança, Snyder (1995) define como estado motivacional positivo baseado em interatividade derivada de um senso: (a) agência bem-sucedida – energia direcionada a metas; e (b) caminhos – planejamento para atingir metas (Lopez & Snyder, 2003).

Luthans e Youssef-Morgan (2017) indicam que esse recurso está composto por três caminhos: os objetivos, a agência e os caminhos. Seu estudo mostra-se relevante e seus conceitos aplicáveis a dinâmica organizacional dado ao seu papel na definição de metas, no planejamento de contingências e remanejamento de recursos. Implica elevada determinação, força de vontade e alternativas em investir energia para alcançar objetivos (Ferreira et. al., 2019; Kamei, 2018).

Em relação a autoeficácia Luthans e Youssef-Morgan (2017) têm-na como convicção ou confiança do indivíduo sobre suas capacidades para mobilizar a motivação, recursos cognitivos ou cursos de ação necessários para executar com sucesso uma tarefa específica dentro de um determinado contexto.

Enraizada na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), as ligações com o desempenho foram estabelecidas em vários domínios da vida, incluindo o local de trabalho, e quatro fontes são apontadas para o seu desenvolvimento: experiências de domínio ou sucesso, aprendizagem vicária ou modelagem de outros relevantes, persuasão social e *realimentação* positivo, e excitação psicológica (Ambiel, 2021).

Luthans e Youssef-Morgan (2017) consideram o otimismo coração do COP, o qual busca explicar eventos pessoais positivos permanentes e generalizados por meio de uma visão interna do ser, relacionando fatores negativos às circunstâncias e fatores temporários. É um sentimento positivo generalizado de perspectivas que geram expectativas positivas globais (Seligman, 2019; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Para Bastianello et al. (2014) pessoas otimistas são aquelas que esperam que coisas boas aconteçam, o que tende a ser um motor que move o indivíduo ao sucesso, dado o seu impacto positivo na saúde física, psicológica e organizacional (Luthans et al. 2007).

Apesar disso, estudos recentes (Cid et al. 2020; Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Seligman, 2019; Zanon et al, 2020), chamam a atenção que o excesso do otimismo pode originar resultados negativos, pois pode distrair e tirar o foco dos indivíduos das possíveis adversidades futuras.

Masten e Reed (2012), Seligman e Csikszentmihalyi (2000) definem a Resiliência como capacidade de alcançar bons resultados perante ameaças, se adaptando a elas. Isto é, quando deparado com problemas e dificuldades, resistir e recuperar e ir mais além para obter sucesso.

Luthans et al. (2007), Luthans e Youssef-Morgan (2017), apontam uma variabilidade na forma como os indivíduos respondem a situações e experiências semelhantes. Sempre que um indivíduo passa por uma situação adversa, tende a se recompor mais preparado para uma situação semelhante, sendo essa recomposição o fator da resiliência, considerado estágio final do PsyCap resultante dos demais construtos na forma de reconstrução do indivíduo.

Esses quatro recursos não são apenas justapostos ou agregados cumulativamente, Bastos e Candrinho (2022), Lima et al. (2020) sinalizam que aplicados conjuntamente, eles compartilham um mecanismo de motivação capaz de gerar benefícios para a organização como um todo.

Face às demandas da globalização que veem impactando sobremaneira o mundo de trabalho exigindo das organizações a flexibilidade, desempenho e qualidade (Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Luthans et al. 2007; Luthans et al. 2006) corroboram em ser fundamental o desenvolvimento de recursos humanos para o sucesso organizacional e para a criação de uma vantagem competitiva durável.

Essas mudanças influenciam a maneira de ser, pensar, agir e ensinar dos docentes inseridos ambiente universitário. Schneck et al. (2020) salientam que as IES dependem das habilidades e desempenho das suas equipes, pois precisam dessas para elevar a qualidade e contribuir no processo de aprendizagem discente.

Bastos e Candrinho (2022) apontam evidências de que o construto prediz desempenhos mais inovadores, mais criativos e solução de problema, assim como da sua influência sobre a qualidade de vida pessoal, e no trabalho.

Seus avanços sistemáticos podem ser acompanhados através de publicações nas mais diferentes áreas da Psicologia (ver Snyder & Lopez, 2009; Seligman, 2019), inclusive no campo das organizações e do trabalho (ver Donaldson & Ko, 2010; Luthans et al. 2007), e tem Luthans (2002) como o pioneiro em trazer as ideias centrais, ao desenvolver o que denominou de COP, lastro conceitual sob o qual nasce o novo conceito de PsyCap bastante estudado por (Luthans et al, 2006; Luthans et al., 2007; Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

O construto integra variedade de perspectivas científicas positivas, incluindo características, estados, processos, dinâmicas e resultados relevantes para a organização. Por isso Paludo & Koller (2007), Cameron e Spreitzer (2012) apontam que o Movimento da Psicologia Positiva explora os estados psicológicos individuais ideais, e não os patológicos.

Concentra sua atenção na dinâmica geradora das organizações que levam ao desenvolvimento da força humana, promovendo a resiliência dos colaboradores, possibilitando a cura e a restauração, cultivando um desempenho individual e organizacional extraordinário. Importa referir que este movimento não ignora padrões de comportamento disfuncionais, mas se concentra mais em motivações e efeitos associados a fenômenos notavelmente positivos.

Estudos de Luthans e Yossef-Morgan (2017), Luthans et al. (2006), corroboram que cabe a cada organização adotar formas de gestão e desenvolvimento desse capital de acordo com o contexto em que está inserida. É essencial externalizar as quatro principais capacidades que compõem o PsyCap nas ações cotidianas. Indivíduos com essas quatro características mais perceptíveis são mais propensos a enfrentar situações difíceis.

Isso corresponde a uma fonte de vantagem competitiva para as organizações atuais ao ser considerado como fonte de capital intelectual, necessário para a adaptação do indivíduo ao ambiente de trabalho (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Essa vantagem competitiva é gerada para as organizações devido ao fato de o PsyCap representar um fator de evolução pessoal dos indivíduos, uma vez que proporciona confiança para assumir e colocar o esforço necessário para assumir desafios, ter pensamento positivo sobre a possibilidade de sucesso no futuro, perseverança em direção a metas e busca de novos caminhos para alcançar essas metas e capacidade de se sustentar e recompor após problemas e adversidades.

Nesse sentido, em contexto de ES, a carreira docente exige do indivíduo a apropriação do planejamento e do desenvolvimento, em que é necessário investir em competências tais como *know-how* (o conhecimento, a técnica), o *know-why* (as motivações para o exercício do trabalho) e o *know-whom* (a rede de relacionamento) (Baldissera et al. 2018).

O PsyCap está relacionado à esta capacidade de o indivíduo se adaptar às alterações do ambiente do trabalho. Este pode ajudar no entendimento de como e se os docentes se comprometem com a sua organização, e suas ações específicas (Fator2\_Ensino, Fator1\_Pesquisa, Fator3\_Extensão e Fator4\_Gestão).

O comprometimento organizacional, por estar associado em muitas pesquisas o melhor desempenho, menores índices de absenteísmo ou ainda pelo sentimento de bem-estar do sujeito, destaca-se como um objeto de grande interesse na área de POT (Bastos & Aguiar, 2015).

Schneck et al. (2020), consideram que o professor deve estar afinado, coeso, para criar um ambiente propício ao desenvolvimento e a disseminação do PsyCap. O fomento dessa característica psicológica positiva traz, como consequência, o aumento da performance no trabalho; a satisfação; o comprometimento; a perseverança; o engajamento e o clima organizacional positivo.

Estudos de (Luthans et al., 2006; Luthans et al. 2007; Luthans & Yossef-Morgan, 2017;), não se limitam a tomar o PsyCap ou a dimensão positiva das capacidades humanas para explicar um amplo conjunto de resultados atitudinais, de intenções comportamentais e outros resultados do trabalho, nos níveis individual e organizacional. Incorporam vulnerabilidades pessoais e, em interação com o PsyCap ajudam a explicar também resultados negativos em todos os níveis e categorias.

Bastos e Candrinho (2022) enfatizam a importância dessa característica para sinalizar que a atenção aos aspectos positivos das pessoas e dos contextos não se pode excluir a dimensão negativa que se expressa em tensões, ansiedades, estresse tão presentes no mundo do trabalho atual.

Outra característica proposta pelos autores é o fato de incorporar diferentes níveis de análise dos fenômenos que constituem o mundo das organizações e trabalho, o que gera desafios teóricos e metodológicos importantes para a pesquisa.

Assim, no nível dos resultados impactados pelo PsyCap há atitudes (que dominam a pesquisa sobre consequentes), intenções comportamentais, resultados comportamentais e outros decorrentes do desempenho do papel. Tais categorias de resultados se reportam sempre ao nível individual.

Recentemente a humanidade vivenciou um cenário dramático com a pandemia da COVID-19, em que várias famílias perderam seus entes queridos, houve redução de horas e postos de trabalho, restrições financeiras, demissões no trabalho, aumento de índice de desemprego, doenças do trabalho, isolamento social e aparente perda de liberdade, e consequentemente tendência a suicídio.

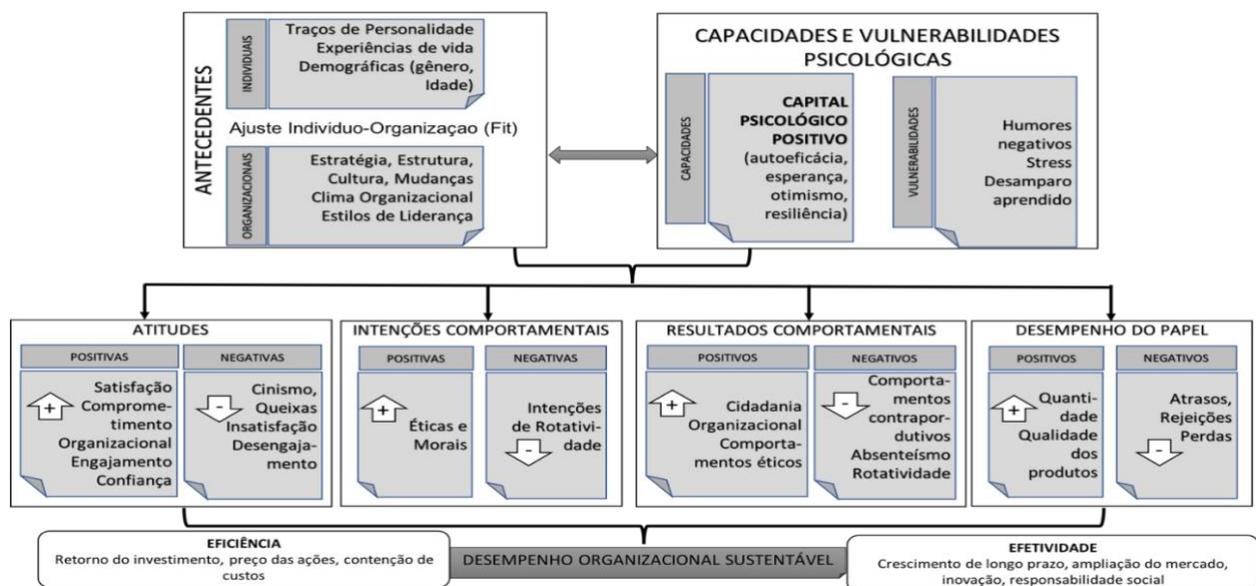
Na busca de soluções e alternativas para vencer tanta adversidade, se torna essencial o aprendizado e desenvolvimento de “nossos próprios” recursos psicológicos para recuperação, menos stress, menos riscos de diabetes e doenças cardíacas. A palavra de ordem foi “ESPERANÇA”, por dias melhores longe da pandemia (Pereira, 2022; Zanon et al, 2020).

O salto advém quando o modelo incorpora um segundo nível – agora organizacional – vinculando o PsyCap e seus produtos ao desempenho das próprias organizações em termos de eficiência e efetividade.

Nesse nível, o modelo expande o exame não apenas para os resultados da produtividade e melhoria da competitividade das organizações ao incorporar, como um dos indicadores de efetividade a responsabilidade social das empresas (Ver Figura 2).

**Figura 2.**

*Modelo Conceitual de PsyCap*



**Fonte:** Bastos e Candrinho (2022, p. 51)

Importa destacar que no modelo, cuja adaptação encontra-se na figura acima, os autores não se limitam a tomar o *PsyCap* ou a dimensão positiva das capacidades humanas para explicar um amplo conjunto de resultados atitudinais, de intenções comportamentais e outros resultados do trabalho, nos níveis individual e organizacional. Ele incorpora vulnerabilidades pessoais e, em interação com o *PsyCap* ajudam a explicar também resultados negativos em todos os níveis e categorias.

Assim, no nível dos resultados impactados pelo *PsyCap* há atitudes (que dominam a pesquisa sobre consequentes), intenções comportamentais, resultados comportamentais e outros decorrentes do desempenho do papel. Tais categorias de resultados se reportam sempre ao nível individual.

O salto advém quando o modelo incorpora um segundo nível – agora organizacional – vinculando o *PsyCap* e seus produtos ao desempenho das próprias organizações em termos de eficiência e efetividade.

Nesse nível, o modelo expande o exame não apenas para os resultados da produtividade e melhoria da competitividade das organizações ao incorporar, como um dos indicadores de efetividade a responsabilidade social das empresas.

### **Antecedentes de *PsyCap***

Há reduzida pesquisa que toma *PsyCap* como variável dependente. Características demográficas (idade, gênero, tempo de trabalho) raramente se relacionam com *PsyCap* e, quando existem, são relações fracas. Alguns estudos oferecem suporte empírico de que características do trabalho, traços de personalidade, clima organizacional e estilos de liderança afetam o *PsyCap*.

Nesses estudos, *PsyCap* é tomado, quase sempre como mediador ou moderador de relações com resultados ou desempenho no trabalho. Especialmente os estilos de lideranças têm sido investigados, tendo-se evidências de que quanto maior a percepção do suporte oferecido pelo supervisor maiores os níveis de *PsyCap*.

A existência de mecanismos de socialização como suporte aos recém ingressos, estilos de liderança transformacional e autêntico também influenciam positivamente PsyCap. Como esperado maiores experiências de estresse assim como de conflito trabalho-família afetam negativamente o capital psicológico (Bastos & Candrinho, 2022).

### **Consequentes de PsyCap**

De acordo com Bastos e Candrinho (2022) as pesquisas apontam o impacto de PsyCap sobre desempenho, atitudes, comportamentos e bem-estar nos níveis individual, da equipe e das organizações.

Ele prediz desempenho (auto avaliados, como avaliado pelo supervisor) em níveis mais elevados do que medidas de personalidade e outros construtos de auto avaliação; prediz positivamente várias atitudes individuais (especialmente satisfação, comprometimento organizacional e bem estar psicológico), comportamentos de cidadania organizacional e diminui comportamentos e atitudes indesejáveis (cinismo, intenções de rotatividade, estresse no trabalho e ansiedade).

Há evidências de que o PsyCap prediz desempenhos mais inovadores, mais criativos e a solução de problemas, assim como de sua influência sobre a sua qualidade de vida pessoal e no trabalho. Outro resultado interessante é que o PsyCap amplia a busca por empregos multinacionais e a intenção de se tornar empreendedor.

No geral, os resultados empíricos oferecem evidências para o modelo de consequentes que orienta a pesquisa na área que não se diferencia, fortemente, de modelos existentes para outros construtos individuais no campo micro organizacional.

Pereira (2019) e Meyer e Anderson (2016) defendem que o comprometimento com ações demonstra que o vínculo do sujeito pode se estabelecer em direção a alguma ação específica, algum projeto independentemente da sua vinculação com a organização.

A aproximação da temática de PsyCap e múltiplos comprometimentos torna-se, então, relevante para a compreensão do comportamento organizacional.

## MÉTODO

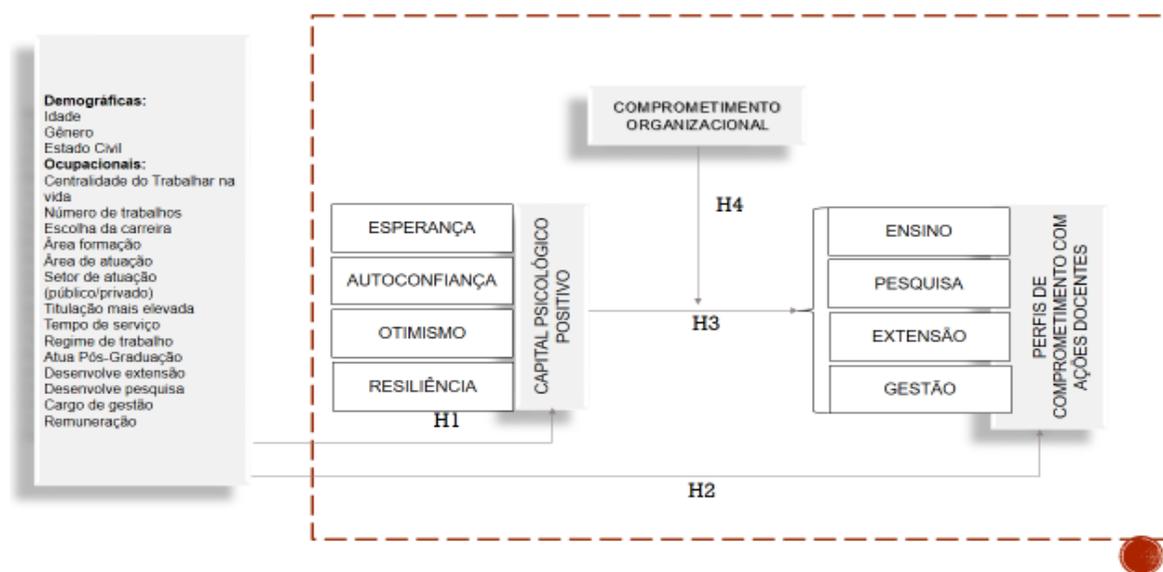
Esta pesquisa foi realizado com professores universitários e focada em suas atividades específicas (ensino, pesquisa, extensão, e gestão). De caráter descritivo, corte transversal, e correlacional, adotou uma abordagem quantitativa, visando testar um modelo de relações entre PsyCap e múltiplos comprometimentos com as atividades docentes universitários.

Além do objetivo geral ora mencionado, a pesquisa (a) caracterizou a estrutura do PsyCap em professores universitários e sua variação função de suas características pessoais e ocupacionais; (b) identificou os perfis de comprometimento com ações docentes, descrevendo como eles se caracterizam em termos das variáveis pessoais e ocupacionais e se relacionam com o comprometimento organizacional; (c) avaliou o impacto do PsyCap sobre o comprometimento com as ações docentes, avaliando o possível poder moderador ou mediador do comprometimento organizacional.

As relações buscadas nesta pesquisa encontram-se representadas na Figura 3 que apresenta o modelo teórico testado (hipóteses).

**Figura 3.**

*Modelo teórico da pesquisa.*



**Fonte:** Autor

No modelo teórico apresentado acima os fatores são representados por estruturas retangulares com os respectivos nomes em seu interior. A seta horizontal indica uma relação de impacto direto do PsyCap em Fator1\_Ensino, Fator2\_Pesquisa, Fator3\_Extensão, e Fator4\_Gestão. A seta vertical indica uma relação de moderação do CO sobre a relação PsyCap e fatores de CAD. Perante o modelo a ser testado, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- ✓ H1: O PsyCap varia significativamente entre segmentos da amostra, considerando as características pessoais e ocupacionais.
- ✓ H2: Os diferentes níveis de comprometimento com ações docentes se articulam em perfis de comprometimento significativamente distintos quanto às variáveis ocupacionais e pessoais.
- ✓ H3: O PsyCap prediz os comprometimentos com ações docentes.
- ✓ H4: O comprometimento organizacional é uma variável moderadora da relação entre PsyCap e os comprometimentos com ações docentes.

As pessoas que concordaram em participar desta pesquisa fizeram de forma voluntária, através da aceitação do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), tendo se garantido a confidencialidade dos dados coletados e respeitado seu interesse e disponibilidade em acessar ao *Survey Monkey* para responder ao questionário. Estes foram professores universitários que exerciam sua atividade em uma IES moçambicana pública ou privada no momento da pesquisa, entre janeiro a dezembro do ano acadêmico 2021.

Até a data estipulada para o término da coleta de dados foi preenchido um total de 298 questionários, e após o descarte dos incompletos restaram 252, equivalente a 84,5% dos respondentes.

Por meio dos dados pessoais, constatou-se que a média de idade dos participantes se situava em 40 (DP=8,3), variando entre 26 e 70 anos, na sua maioria homens 143 (57%), em relação às mulheres 108 (43%). Quanto ao estado civil 131 (52,2%) eram solteiros, 112 (44,6%) casados, 7 (2,8%) divorciados, e apenas 1 (0,4%) viúvos.

Nos dados ocupacionais a maioria dos professores apresentou titulação de mestrado 104 (41,4%), seguida de doutorado 67 (26,7%), graduação 62 (24,7), e especialização 18 (7,2%). Desses 95 (38%) atuavam na área de ciências humanas, 64 (25%) nas letras/artes, 44 (18%) em ciências biológicas, 39 (15%) nas ciências exatas, e 9 (4%) nas ciências de saúde, com destaque em IES públicas 178 (71%) em relação as privadas 78 (29%), sendo que 196 (78%) tinham vínculo contratual a tempo inteiro e outros 55 (22%) tempo parcial.

Ainda 118 (47%) dos professores atuavam em um programa de pós-graduação, contra 133 (53%) que não; 112 (45%) beneficiavam de bolsa de produtividade investigativa e 139 (55%) não; 135 (46%) desenvolviam projetos de extensão e 116 (54%) não; 145 (42%) desenvolvia atividade de gestão, e outros 106 (58%) não, e apenas 84 (34%) ocupava alguma representação em conselhos superiores da sua organização, e 167 (66%) não, (Ver Tabela 2).

**Tabela 2.**

*Dados de caracterização dos participantes da pesquisa.*

| <b>VARIÁVEIS PESSOAIS (N=252)</b>     | <b>%</b>            |
|---------------------------------------|---------------------|
| <b>Idade média (anos)</b>             | <b>M=40; DP=8,3</b> |
| Amplitude da idade                    | 26-70               |
| <b>Sexo</b>                           |                     |
| Masculino                             | 56,9                |
| Feminino                              | 40,1                |
| <b>Estado civil</b>                   |                     |
| Casado (a)                            | 44,6                |
| Solteiro (a)                          | 52,2                |
| Divorciado (a)                        | 2,8                 |
| Viúvo (a)                             | 0,4                 |
| <b>VARIÁVEIS OCUPACIONAIS (N=252)</b> | <b>%</b>            |
| <b>Titulação acadêmica</b>            |                     |
| Doutorado                             | 26,7                |
| Mestrado                              | 41,4                |
| Especialização                        | 7,2                 |
| Graduado                              | 24,7                |
| <b>Áreas de atuação</b>               |                     |
| Ciências Humanas                      | 38                  |
| Ciências de Saúde                     | 4                   |
| Letras/Artes                          | 25                  |

|   |      |
|---|------|
| Ciências Biológicas   | 18   |
| Ciências Exatas   | 15   |
| <b>Instituição</b>  |      |
| Pública   | 71   |
| Privada   | 29   |
| <b>Regime de trabalho</b>   |      |
| Dedicação exclusiva   | 78   |
| Dedicação não exclusiva   | 22   |
| <b>Atuação em programa de pós-graduação</b>                             |      |
| Sim   | 47,1 |
| Não   | 47,1 |
| <b>Beneficia de produtividade de alguma instituição de investigação</b> |      |
| Sim   | 45   |
| Não   | 55   |
| <b>Desenvolvimento de projeto de extensão</b>                           |      |
| Sim   | 46   |
| Não   | 54   |
| <b>Cargo de gestão na universidade</b>                                  |      |
| Sim   | 48   |
| Não   | 42   |
| <b>Representação em conselhos superiores da sua organização</b>         |      |
| Sim   | 67   |
| Não   | 33   |
| <b>Como é remunerado</b>  |      |
| Mensal  | 89   |
| Hora  | 11   |
| <b>Renda mensal</b>   |      |
| Mais de 15 salários-mínimos   | 4    |
| 12 a 15 salários-mínimos  | 8    |
| 9 a 12 salários-mínimos   | 30   |
| 6 a 9 salários-mínimos  | 24   |
| 3 a 6 salários-mínimos  | 30   |
| 1 a 3 salários-mínimos  | 3    |
| 1 salário-mínimo  | 1    |

**Fonte:** Dados da pesquisa (Autor)

A tabela acima também mostra que grande parte de professores tinha uma renda que variava de 9 a 12 salários mínimos 76 (30%), seguindo de 3 a 6 salários 74 (30%), 6 a 9 salários mínimos 61 (24%), 12 a 15 salários 20 (8%), mais de 15 salários mínimos 11 (4%), 1 a 3 salários 7 (2,8%), e apenas 1 salário mínimo 2 (0,8%).

A coleta de dados foi realizada através de um questionário contendo três medidas:

- (a) Escala de Capital Psicológico Positivo, na forma reduzida (PCQ-12) desenvolvida por Luthans, Youssef-Morgan e Avolio (2007), e validado por Viseu et. al. (2012) para Portugal. Seus doze itens são derivados diretamente do PCQ-24 para medir cada uma das quatro dimensões (4 itens de esperança, 3 para autoeficácia, 2 para otimismo, e 3 para resiliência). As ponderações fatoriais obtidas pelos itens, na subescala a que pertencem são superiores a 0.71, revelando-se, assim, excelentes (Viseu et al., 2012);
- (b) Medida de Comprometimento Organizacional (MCO-7), validada por Bastos e Aguiar (2015), na versão reduzida, composta por 07 itens que visam mensurar o comprometimento organizacional, tomando como base o construto unidimensional e de base afetiva, com índice de confiabilidade 0,86.
- (c) Escala de Comprometimento com Ações Docentes (ECAD-7), validada por Pereira (2019), também para o contexto brasileiro, composto por 28 itens, distribuídos em 7 para cada um dos fatores que visam mensurar o comprometimento com ações docentes (ensino, pesquisa, extensão, e gestão), com índices de precisão sobre os sete itens de cada dimensão que detinham as maiores cargas fatoriais variando entre 0,61 e 0,92 e consistência geral em 0,90 distribuídos em: (ensino 0,90; pesquisa 0,92; extensão 0,94 e Gestão 0,94).

Os sujeitos responderam numa escala tipo *Likert*, de seis pontos, o grau de concordância com cada item (1 – Discordo fortemente; 2 – Discordo; 3 – Discordo um pouco; 4 – Concordo um pouco; 5 – Concordo; e 6 – Concordo fortemente).

O instrumento também apresentou questões que mapeava dados pessoais e ocupacionais dos participantes, para fins de descrição da amostra e estabelecimento de correlações. Entre as variáveis pessoais estão: a idade, gênero e estado civil; e ocupacionais: área formação, área de atuação, setor de atuação (público/privado), titulação mais elevada, tempo de serviço, regime de trabalho, atuação em programa de Pós-Graduação, desenvolvimento de pesquisa, desenvolvimento de programa extensão, exercício de atividade de gestão, ocupação de cargo em conselhos superiores da universidade, e remuneração (Ver em Anexo 2 o instrumento).

Em primeira instância, pretendeu-se realizar a coleta de forma presencial em diversas IES existentes em Moçambique, sendo públicas e privadas, mas o cenário da pandemia da COVID-19 que assolava a humanidade levou a se realizar de forma *online*.

Os indivíduos que concordaram em participar da pesquisa acessaram o formulário para responder através de um *link* (<https://pt.surveymonkey.com/r/JYDTZNP>) agregado a plataforma *Survey Monkey* enviado inicialmente para o *e-mail* dos setores responsáveis pela coordenação de pesquisa nas diferentes IES, acompanhado da carta de anuência do PPGPSI para pedido de realização de pesquisa.

Inicialmente o questionário foi enviado para os correios eletrônicos corporativos dos setores responsáveis pela pesquisa nas IES elegíveis, acompanhado de uma carta formal de pedido de realização do estudo. E para reforçar a coleta optou-se pelo envio do mesmo para contas individuais de algumas plataformas digitais, a exemplo correios eletrônicos, Facebook, e WhatsApp dos integrantes da nossa rede de contatos.

Por ter sido uma pesquisa disponibilizada *online*, a amostra foi não probabilística, e os participantes acessados por conveniência, partindo do método “bola de neve” com a solicitação para que fosse divulgado à outras pessoas elegíveis (professores universitários, que atuassem profissional em uma IES moçambicana) no momento da pesquisa.

Após a coleta, os dados foram analisados com recurso aos *softwares Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21.0* (Dancey & Reidy, 2006) e *Jeffreys’s Amazing Statistics Program (JASP) 0.16.3.0* (Goss-Sampson, 2020), através de várias análises:

(a) análises descritivas, para achar os escores médios dos construtos; (b) análises fatoriais confirmatórias, para avaliar a plausibilidade da estrutura fatorial das medidas; (c) cálculos de correlação, através de  $\rho$  de *Spearman*, para avaliar as associações entre os fatores das medidas; (d) análises de clusters, pela técnica *K-Means* para agrupamento dos participantes em função dos seus perfis; (e) análises de variância de uma via, para avaliar diferenças nos níveis dos construtos da pesquisa; (f) análises de regressões linear simples e regressão moderada, para testar o modelo teórico proposto.

Trata-se de *softwares* destinados a calcular o poder estatístico das variáveis (teste de hipóteses), tendo como base, não apenas o 'n' necessário para a pesquisa, mas também, o tipo de cálculo a ser realizado. E sua escolha sustenta-se pelo fato de possibilitar enormes facilidades no fornecimento de informações relativas à distribuição das variáveis em estudo, relações uni e/ou bilaterais.

A AFC foi implementada utilizando o método de estimação *Robust Diagonally Weighted Least Squares* (RDWLS), de acordo com (DiStefano e Morgan, 2014; Li, 2016). Os índices de ajuste utilizados foram:  $c^2$ ;  $c^2/g1$ ; *Comparative Fit Index* (CFI); *Tucker-Lewis Index* (TLI); *Standardized Root Mean Residual* (SRMR) e *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA). Valores de  $c^2$  não devem ser significativos; a razão  $c^2/g1$  deve ser  $\leq$  que 5 ou, preferencialmente,  $\leq$  que 3; CFI e TLI devem ser  $\geq$  que 0,90 e, preferencialmente acima de 0,95; RMSEA devem ser  $\leq$  que 0,08 ou, preferencialmente  $\leq$  que 0,06, com intervalo de confiança (limite superior)  $\leq$  0,10 (Brown, 2006).

Os resultados desta pesquisa, estruturados em três principais segmentos, alinhados com aos objetivos específicos a seguir alistados: (1) Caracterizar a estrutura do PsyCap em professores universitários e sua variação em função de suas características pessoais e ocupacionais; (2) Identificar os perfis de CAD, descrevendo como eles se caracterizam em função de suas características e se relacionam com CO; (3) Avaliar o impacto do PsyCap sobre o CAD, avaliando o possível poder moderador do CO (Ver Figura 4 para mais detalhes).

**Figura 4.***Matriz de Amarração Metodológica.*

| <b>QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA</b>  |  |  |                           |  |
|---|--|--|---------------------------|--|
| Como docentes do ensino superior moçambicano articulam em perfis seus compromentimentos com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão que integram o seu cotidiano de trabalho nas instituições de ensino? |  |  |                           |  |
| <b>OBEJETIVO GERAL DA PESQUISA</b>  |  |  |                           |  |
| Testar um modelo de relações entre PsyCap e múltiplos compromentimentos de docentes com suas ações e com sua organização empregadora.   |  |  |                           |  |
| <b>Questões de pesquisa</b>   | <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Método na etapa de campo</b>                  | <b>Instrumentos</b>       | <b>Análise</b>   |
| Como o PsyCap se estrutura entre os docentes do ES, e se relaciona com o perfil docente?  | Caracterizar a estrutura do PsyCap em professores universitários e sua variação em função de suas características pessoais e ocupacionais    | Descritivo, quantitativo e de corte transversal. | PCQ-12                    | Descritiva<br>Correlação<br>AFC<br>Clusters                        |
| Qual o perfil docente em relação ao CAD e como eles se caracterizam?  | Identificar os perfis de CAD, descrevendo como eles se caracterizam em termos das variáveis pessoais e ocupacionais e se relacionam com o CO | Descritivo, quantitativo e de corte transversal. | MCO-7<br>ECAD-7           | Descritiva<br>Correlação<br>AFC<br>Clusters                        |
| Como o PsyCap pode impactar sobre o CAD, sob moderação do CO?   | Avaliar o impacto do PsyCap sobre o CAD, avaliando o possível poder moderador do CO.   | Descritivo, quantitativo e de corte transversal. | PCQ-12<br>MCO-7<br>ECAD-7 | Descritiva<br>Correlação<br>Regressão linear<br>Regressão moderada |

**Fonte:** Adaptado de Costa et al. (2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Segmento I. Capital psicológico positivo entre docentes universitários: estrutura do conceito e suas relações com variáveis pessoais e ocupacionais.

Inicialmente foi feita AFC tomando como base o estudo de Viseu et al. (2012) foi realizada uma AFC com objetivo de avaliar a plausibilidade da estrutura do modelo fatorial de segunda ordem do PCQ-12. A fidedignidade composta do fator foi adequada: 0,57 (Ver Tabela 3).

#### Tabela 3.

*Índices de ajuste do modelo de segunda ordem de PCQ-12*

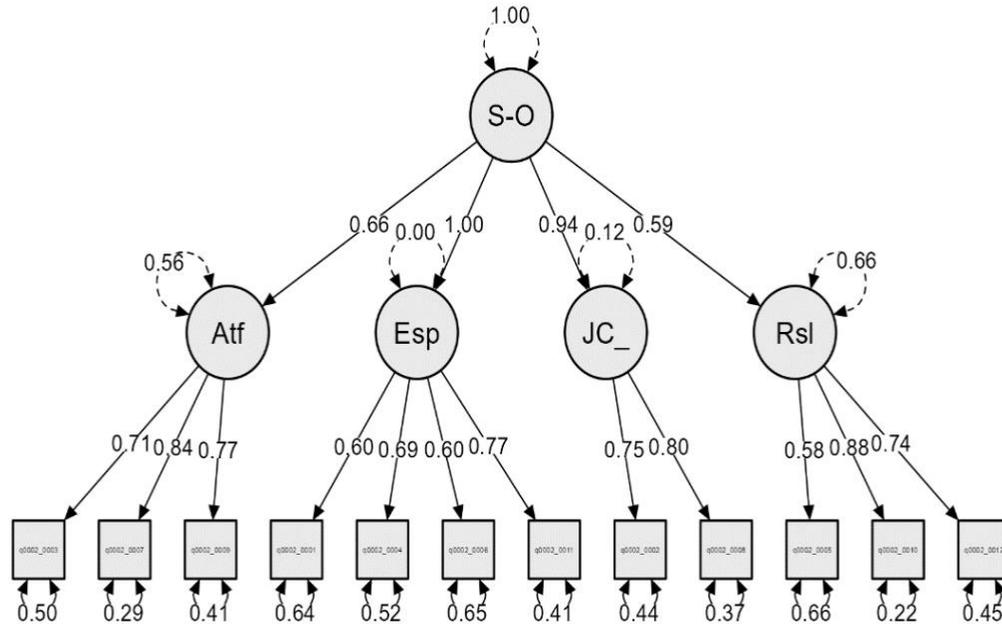
| $\chi^2$ (df) | $\chi^2/df$ | CFI   | TLI   | SRMR  | RMSEA (90% IC)        |
|---------------|-------------|-------|-------|-------|-----------------------|
| 151,188 (50)  | 3,02        | 0,667 | 0,561 | 0,096 | 0,085 [0,070 – 0,101] |

Os dados da tabela acima mostram que a estrutura correlacionada proposta se ajustou bem aos dados. Embora o valor do qui-quadrado tenha sido significativo, todos os outros índices de ajuste suportaram o modelo.

A Figura 5 abaixo apresenta a estrutura fatorial do modelo de segunda ordem de PsyCap, verificado a partir da AFC, explicando que quatro fatores de primeira ordem explicam os 12 itens do instrumento, mas todos esses fatores fazem parte de um construto maior/latente que explica todo o construto. A maioria das ponderações fatoriais obtidas pelos itens, na sub escala a que pertencem são superiores a 0.60, revelando-se, assim, aceitáveis. As correlações inter fator sugerem que as dimensões do PsyCap partilham um elevado grau de variância.

**Figura 5.**

Representação gráfica da estrutura fatorial do PCQ-12.



Os dados de validade de conteúdo revelam que entre o Fator1\_Esperança, Fator2\_Autoeficácia, Fator3\_Otimismo, e Fator4\_Resiliência mantêm um grau de interdependência.

Considerando a escala *Lickert* de cinco pontos foi possível verificar que as respostas ficaram entre 3 e 4 (não discordo nem concordo e concordo), mas nenhum dos quatro fatores atingiram o concordo totalmente na média (5). As médias dos quatro fatores que estruturam o PsyCap docentes universitários moçambicanos, estão resumidas na Tabela 4.

**Tabela 4.**

*Médias descritivas do PsyCap.*

| <b>Fatores</b>  | <b>Média</b> | <b>DP</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> |
|-----------------|--------------|-----------|---------------|---------------|
| F1_Esperança    | 3.951        | 0.722     | 1.000         | 5.000         |
| F2_Autoeficácia | 4.285        | 0.658     | 1.000         | 5.000         |
| F3_Otimismo     | 3.910        | 0.856     | 1.000         | 5.000         |
| F4_Resiliência  | 3.278        | 0.980     | 1.000         | 5.000         |

Na Tabela 4 acima é possível observar que as médias das quatro dimensões que estruturam o PsyCap variam entre si, a destacar o Fator2\_Autoeficácia, seguido do Fator1\_Esperança e Fator3\_Otimismo com ligeiras diferenças, e Fator4\_Resiliência.

Apesar dessa variação é notória a existência de homogeneidade entre o Fator1\_Esperança com o Fator2\_Autoeficácia, e entre o Fator3\_Otimismo com o Fator4\_Resiliência, se considerarmos os valores do desvio padrão.

Em relação as associações estabelecidas entre as quatro dimensões do PsyCap, a Tabela 5 abaixo revela que todas elas apresentam resultados estatisticamente significativos que apontam para correlações positivas, porém fracas a moderadas, a destacar associação entre o Fator2\_Autoeficácia com Fator4\_Resiliência, e Fator1\_Esperança com Fator3\_Otimismo.

#### **Tabela 5.**

*Matriz de correlações de Spearman entre os fatores de PsyCap.*

| <b>Fatores de PsyCap</b> | <b>F1</b> | <b>F2</b> | <b>F3</b> | <b>F4</b> |
|--------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. F1_Esperança          | —         |           |           |           |
| 2. F2_Autoeficácia       | 0.338 *** | —         |           |           |
| 3. F3_Otimismo           | 0.644 *** | 0.297 *** | —         |           |
| 4. F4_Resiliência        | 0.458 *** | 0.238 *** | 0.344 *** | —         |

\*\*\*  $p < 0,001$

Os achados das correlações sugerem que apesar de fracas a moderadas as magnitudes dos coeficientes para os quatro fatores se revelaram dependentes entre si na explicação do PsyCap. Adicionalmente, por meio da análise estatística de distribuição de grupos pela técnica *K Means Cluster*, foram identificados cinco grupos de perfis de PsyCap em docentes universitários, aos quais atribuímos os seguintes rótulos: (1) Não resiliente; (2) Otimista; (3) Autoeficaz; (4) Não esperançoso; (5) Pessimista. Sendo o "n" e as médias obtidas por cada *perfil docente*, assim como a significância entre eles nos fatores de PsyCap apresentados na Tabela 6.

**Tabela 6.***Perfis de PsyCap docente universitário.*

|                         | N (%)     | F1_Esperança         | F2_Autoeficácia      | F3_Otimismo          | F4_Resiliência       |
|-------------------------|-----------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| <b>Perfis de PsyCap</b> |           | <b>M (DP)</b>        | <b>M (DP)</b>        | <b>M (DP)</b>        | <b>M (DP)</b>        |
| <b>Não resiliente</b>   | 81 (29)   | 4.130 (0,453)        | 4.362 (0,412)        | 4.407 (0,419)        | 2.626 (0,629)        |
| <b>Otimista</b>         | 44 (16)   | 4.835 (0,222)        | 4.841 (0,233)        | 4.739 (0,314)        | 4.386 (0,508)        |
| <b>Autoeficaz</b>       | 78 (28)   | 3.404 (0,486)        | 4.158 (0,619)        | 3.006 (0,519)        | 2.688 (0,693)        |
| <b>Não esperançoso</b>  | 69 (25)   | 3.989 (0,417)        | 4.222 (0,442)        | 4.043 (0,361)        | 4.087 (0,407)        |
| <b>Total</b>            | 278 (100) | <b>3,597 (0,476)</b> | <b>3,828 (0,432)</b> | <b>3,518 (0,401)</b> | <b>3,191 (0,677)</b> |
| <b>F</b>                |           | <b>5,392</b>         | <b>10,590</b>        | <b>2,486</b>         | <b>7,152</b>         |
| <b>P</b>                |           | <b>&lt; 0,001</b>    | <b>&lt; 0,001</b>    | <b>&lt; 0,044</b>    | <b>&lt; 0,001</b>    |

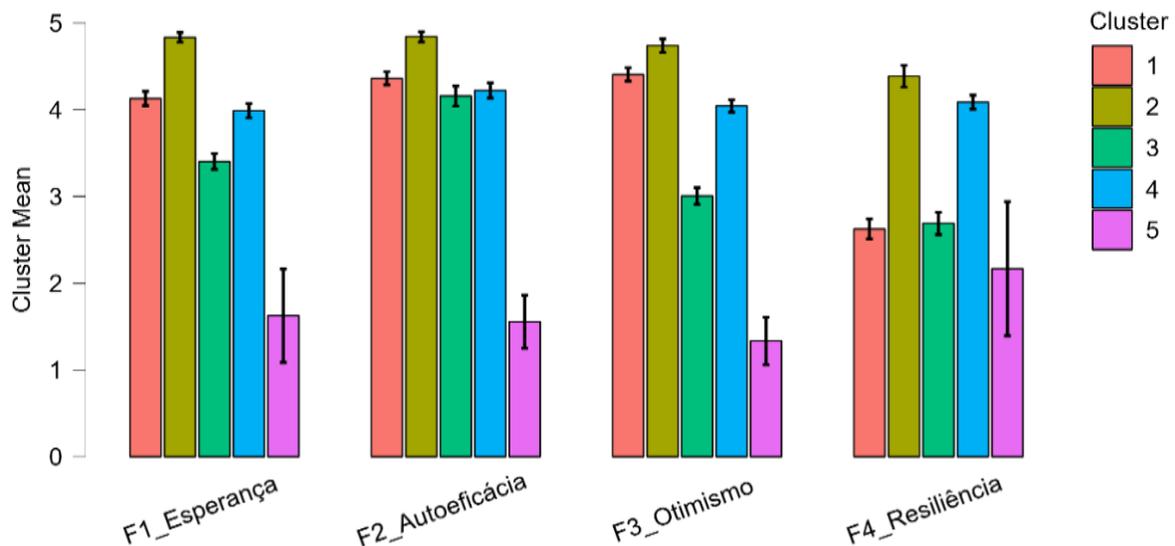
Entre os cinco perfis de PsyCap é possível observar que o grupo 2, otimista apresentou melhores médias para os quatro fatores quando comparados com os demais. O grupo 1, não resiliente *apresentou* segundas melhores médias para os três primeiros fatores, e muito baixa para o F4\_Resiliente.

No intermédio encontram-se o grupo 3, autoeficaz, com média alta apenas para o F2\_Autoeficácia e o grupo 4, não esperançoso, com média baixa somente para o F1\_Esperança.

O grupo 5, pessimista apresentou médias muito baixas para os quatro fatores que estruturam o PsyCap. Por essa razão e pelo critério da representatividade achamos melhor excluí-lo das análises por apresentar um “n” bastante pequeno (n=6) quando comparado com os demais grupos, passando de cinco para quatro perfis de PsyCap. A Figura 6 abaixo ilustra a distribuição dos grupos de perfis de PsyCap identificados.

**Figure 6.**

*Distribuição dos perfis docentes universitários.*



**Fonte:** Dados da pesquisa.

A figura acima mostra que o grupo 2 apresenta escores mais elevados para os quatro fatores do PsyCap, quando comparado com os demais grupos.

Os resultados da ANOVA-One way por meio de teste post-hoc de Games-Howell, interpretado por meio de procedimentos de bootstrapping, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre o grupo 1, não resiliente e grupo 4 não esperançoso para o Fator1\_Esperança [Welch's  $F(4, 273) = 5,392$ ,  $P_{Tukey} = 0,282$ ;  $Sig. < 0,001$ ].

A análise de variância também demonstrou diferenças [Welch's  $F(4,273) = 10,590$ ,  $Sig. < 0,001$ ] entre os grupos formados para o Fator2\_Autoeficacia entre o grupo 1, não resiliente e grupo 3, autoeficaz ( $P_{Tukey} < 0,112$ ), entre o grupo 1 e o grupo 4, não esperançoso ( $P_{Tukey} < 0,274$ ); e ainda entre o grupo 3, autoeficaz e o grupo 4, não esperançoso ( $P_{Tukey} < 0,949$ ).

Para o Fator3\_Otimismo não se registrou diferenças entre os grupos [Welch's F (4,273) = 2,486,  $p = 0,044$ ; Sig. < 0,001]. Para o Fator4\_Resiliência as análises de variância demonstraram diferenças [Welch's F (4,273) = 7,152, Sig. < 0,001] entre o grupo 1, não resiliente e grupo 3, autoeficaz (Ptukey. < 0,965), entre o grupo 2, otimista e o grupo 4, não esperançoso (Ptukey. < 0,013).

Em relação ao Fator1\_Esperança, o grupo 2, otimista destacou-se com média 4,835 em oposição ao grupo 3, autoeficaz que apresentou a média mais 3,404. O grupo 1, não resiliente apresentou segunda melhor média 4,130 seguido pelo grupo 4, não esperançoso com 3,989.

Quanto ao Fator2\_Autoeficácia constatou-se que o grupo 3 continuou apresentando melhor média 4,841, seguido pelo grupo 1, não resiliente com 4,362, grupo 4, não esperançoso 4,222, e o grupo, autoeficaz 4,158.

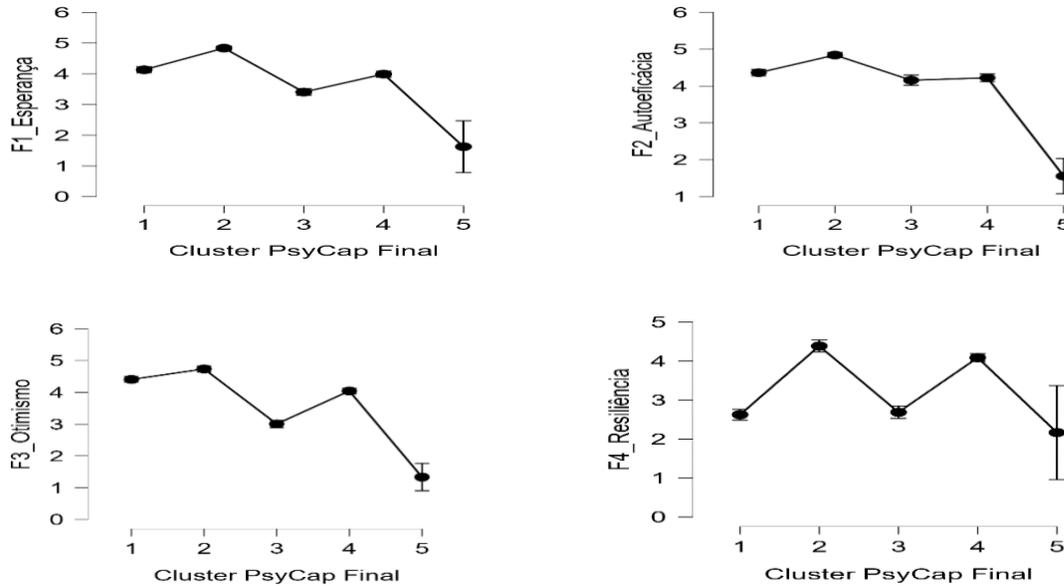
No concernente ao Fator3\_Otimismo, também se evidenciou o grupo 2, otimista com 4,739 de média em oposição aos grupos 3, autoeficaz. A segunda melhor média registou-se para 1, não resiliente 4,407, seguido pelo e grupo 4, não esperançoso 4,043.

Finalmente para o Fator4\_Resiliência o grupo 2, continuo apresentando melhor média 4,386, seguido pelo grupo 4, não esperançoso 4,087. O grupo três, autoeficaz 3,688 e grupo 1, não resiliente 2,626 e grupo apresentaram médias muito baixas.

Os achados revelam que o PsyCap docentes universitários moçambicanos se estrutura em cinco perfis que se diferenciam para o Fator1\_Esperança, Fator2\_Autoeficácia, e Fator4\_Resiliência, a destacar o grupo 3, que apresentou melhores médias (Ver Figura 7).

**Figure 7.**

*Variação dos perfis docentes universitários em função de fatores de PsyCap.*



A seguir são apresentadas características pessoais e ocupacionais de cada grupo a começar do primeiro, não resiliente. Em termos de idade o grupo variou de 26 a 54 a 64 anos ( $M = 40$ ;  $DP = 7,7$ ). O tempo de serviço variou de 3 a 38 anos ( $M = 11$ ;  $DP = 7,2$ ). Quanto ao gênero distribuiu-se em 31 mulheres (43,7%) e 40 (56,3%) Homens. Desses 37 (52,1%) eram casados, 32 (45,1%) solteiros, 1 (1,4%) divorciado e viúvo, respectivamente.

O grupo foi predominantemente composto por professores com alguma pós-graduação, a destacar mestrado 28 (39,4%) e doutorado 16 (22,5%), embora existissem professores com alguma especialização 4 (5,6%) e número considerável de professores ainda com graduação, 23 (32,3%).

Neste grupo maior concentração de profissionais atuava nas áreas de ciências humanas 40 (56,3%), seguido pelas letras/artes 14 (19,7%), ciências exatas 7 (9,9%), biológicas 6 (8,5%), e saúde 4 (6%). Havendo predominância de profissionais contratados a tempo inteiro 52 (73,2%) contra 19 (26,8%) contratados parcialmente, e uma maioria vinculada em IES pública 61 (85,9%) contra 10 (14,1%) de IES privadas.

Ainda 30 (42,3%) atuavam em pelo menos um programa de pós-graduação contra 41 (57,7%) que não atuavam. Além disso, 24 (33,8%) se beneficiavam de fundo de investigação, e 47 (66,2%) não, 46 (64,8%) atuavam em programas de extensão e 25 (35,2%) não, 29 (40,8%) exercia de algum cargo de gestão, (42 (59,2%) não, assim como para representação em algum cargo de conselho superior 22 (31%) ocupavam uma representação e 49 (69%) não. Os resultados revelaram-se ainda para este grupo renda salarial de 1 a mais de 15 salários mínimos, a destacar 3 a 6 salários 23 (32,4%).

No grupo 2, otimista a idade variou entre 28 a 69 ( $M = 42$ ;  $DP = 10$ ) e o tempo de serviço 2 a 44 anos ( $M = 12$ ;  $DP = 7,9$ ). Quanto ao gênero a distribuição foi de 18 (46,2%) mulheres e 21 (53,8%) homens, sendo 19 (48,7%) casados e 20 (51,3%) solteiros, com predominância em professores com titulação de mestrado 15 (38,5%), seguido da graduação 13 (33,3%), doutorado 10 (25,6%), e especialização 1 (2,6%).

A semelhança do grupo 1, esses profissionais também se concentravam mais na área de ciências humanas 14 (35,9%), seguida de letras/artes 9 (23,1%), e ciências biológicas 8 (20,5%), e ciências exatas 7 (17,9%), e ciências de saúde 1 (2,6%).

Foi ainda notório uma maior de docentes de IES públicas 31 (79,5%) contra 8 (20,5%) de IES privadas, com 37 (94,9%) vinculados a tempo inteiro e apenas 2 (5,1%) parcialmente.

Dessa amostra 18 (46,2%) atuavam em um programa de pós-graduação e 21 (53,8) não, 20 (51,3%) beneficiou de fundo de investigação e 19 (48,7%) não, 17 (43,6%) desenvolviam programas de extensão e 22 (56,4%) não, 17 (43,6%) exerciam algum cargo de gestão e 22 (56,4%) não. Sendo que apenas 15 (38,5%) faziam parte de algum conselho superior universitário, e a 24 (61,4%) não.

Os professores deste grupo na sua maioria tinham uma renda 9 a 12 salários mínimos 16 (41,0%), seguido de 3 a 6 e 6 a 9 salários-mínimos 12 (22,6%) respectivamente, 12 a 15 salários 8 (15,1%), mais de 15 salários mínimos 3 (5,6%), e 1 salário mínimo 1 (1,8%), oscilando de 1 a mais de 15 salários mínimos, a destacar 3 à 6 salários 23 (32,4%).

Para o grupo 3, autoeficaz os homens revelaram-se maioria 45 (65,2%) em relação 24 (34,8%) mulheres. A média de idade do grupo foi de 37 anos (DP = 8,1), e mínima 28 e máxima 66. E o tempo de serviço foi de 11 anos (DP = 6,4), com mínima de idade 2 e máxima 34 anos. Desses 27 (39,0%) eram casados, 39 (56,6%) solteiros, e 3 (4,3%) divorciados.

Os professores deste grupo também apresentaram maior titulação de mestrado 34 (49,3%), seguida de 15 (21,7%) doutorados, graduados 14 (20,3%), e apenas 6 (8,7%) especialização. Desses 41 (59,2%) eram vinculados a IES públicas e 28 (40,6%) privadas, com 52 (77,4%) com contrato a tempo inteiro e apenas 17 (24,6%) tempo parcial.

Diferentemente dos grupos já apresentados, este apresentou uma maior representatividade na área de letras/artes 21 (3,4%), ciências humanas 17 (24,6), ciências exatas 15 (21,7%), ciências biológicas 14 (20,1%), e saúde 2 (2,9%).

Encontravam-se atuando em programa de pós-graduação e beneficiavam de algum fundo para a pesquisa 26 (37,7%) e 43 (62,3%) não, 24 (36,4%), respectivamente. Além de 41 (59,4%) desenvolvia um programa de extensão e 28 (40,6%) não, 23 (33,3%) exercia algum cargo de gestão e 44 (66,7%) não, além de apenas 19 (27,5%) ter representado um conselho superior universitário e 50 (72,5%) não.

Desses docentes na sua maioria tinha uma renda concentrada entre 3 a 6 salários-mínimos 29 (42,0%), seguido de 9 a 12 salários mínimos 18 (26,1%), oscilando entre 1 a 3 salários de mínimo e mais de 15 salários.

O grupo 4, não esperançoso tinha idade média de 43 anos (DP = 6,1), sendo mínima de 37 e máxima de 54, com média de tempo de trabalho na organização 12 (6,7%), variando 1 à 35, sendo 32 (49,2%) mulheres e 33 (50,8%) homens, dos quais 25 (38,5%) eram casados, 37 (56,9%) solteiros, e 3 (4,6%) divorciados.

Em relação à titulação, registou-se ligeira diferença entre mestrados 24 (36,9%) e doutores 23 (35,4%), seguido de 11 (16,9) graduação, e 7 (10,8%) especialização, atuando nas ciências humanas 19 (29,2%), letras/artes 18 (27,7%), ciências biológicas 16 (24,6%), ciências exatas 10 (15,4%), e saúde apenas 2 (3,0%).

Assim como em outros grupos nesse foi possível verificar que a maioria de professores atuava em IES pública 41 (63,0%) contra apenas 24 (37,0%), com vinculação a tempo inteiro 50 (80%) e 15 (20%) em tempo parcial.

No que diz respeito à atuação no programa em pós-graduação 26 (40%) atuava e 39 (60%) não. O mesmo cenário se verificou para a beneficiação de fundo para a investigação, em que 28 (43%) se beneficiou e 37 (56,9%) não. Para o desenvolvimento de programas de extensão 30 (46,2%) sim e 35 (53,8%) não, gestão 31 (47,7%) sim e 34 (52,3%) não. Ainda 25 (38,5%) ocupavam um cargo e 40 (61,5%) não. A renda mensal da maioria do grupo foi

Desses docentes na sua maioria tinha uma renda concentrada entre 6 a 9 salários-mínimos 21 (32,3 %), seguido de 9 a 12 salários mínimos 19 (29,2%), oscilando entre 1 a 3 salários (Ver Tabela 7 para mais detalhes).

**Tabela 7.**

*Caraterísticas pessoais e ocupacionais de perfis docentes universitário.*

| Variáveis | Não resiliente N (%)   | Otimista N (%)         | Autoeficaz N (%)       | Não esperançoso N (%)   |
|-----------|------------------------|------------------------|------------------------|-------------------------|
| Gênero    | 40 (56,3%) Homens      | 21 (53,8) Homens       | 45 (65,2) Homens       | 33 (50,8) Homens        |
|           | 31 (43,7) Mulheres     | 18 (46,2) Mulheres     | 24 (34,8) Mulheres     | 32 (49,2) Mulheres      |
| E.Civil   | 37 (52,1) Casados      | 19 (48,7) Casados      | 27 (39,0) Casados      | 25 (38,5) Casados       |
|           | 32 (45,1) solteiros    | 20 (51,3) solteiros    | 39 (56,5) solteiros    | 37 (56,9) Solteiros     |
|           | 1 (1,4) divorciado     | -                      | 3 (4,3) divorciado     | 3 (4,6) divorciado      |
|           | 1 (1,4) viúvo          | -                      | -                      | -                       |
| Titulação | 16 (22,5) Doutorado    | 10 (25,6) Doutorado    | 15 (21,7) Doutorado    | 23 (35,4) Doutorado     |
|           | 28 (39,4) Mestrado     | 15 (38,5) Mestrado     | 34 (49,3) Mestrado     | 24 (36,9) Mestrado      |
|           | 4 (5,6) Especialização | 1 (2,6) Especialização | 6 (8,7) Especialização | 7 (10,8) Especialização |
|           | 23 (32,3) Graduação    | 13 (33,3) Graduação    | 14 (20,3) Graduação    | 11 (16,9) Graduação     |
| Área      | 40 (56,3) Humanas      | 14 (35,9) Humanas      | 17 (24,6) Humanas      | 19 (29,2) Humanas       |
|           | 14 (19,7) Letras/artes | 9 (23,1) Letras/artes  | 21 (3,4) Letras/artes  | 18 (27,7) Letras/artes  |
|           | 7 (9,9) Exatas         | 7 (17,9) Exatas        | 15 (21,7) Exatas       | 10 (15,4) Exatas        |
|           | 6 (8,5) Biológicas     | 8 (20,5) Biológicas    | 14 (20,1) Biológicas   | 16 (24,6) Biológicas    |
|           | 4 (6) Saúde            | 1 (2,26) Saúde         | 2 (2,9) Saúde          | 2 (3,0) Saúde           |
| IES       | 61 (85,9) Pública      | 31 (79,5) Pública      | 41 (59,2) Pública      | 41 (63,0) Pública       |
|           | 10 (14,1) Privada      | 8 (20,5) Privada       | 28 (40,6) Privada      | 24 (37,0) Privada       |
| Contrato  | 52 (73) inteiro        | 37 (94,9) inteiro      | 52 (77,4) Inteiro      | 50 (80) Inteiro         |
|           | 19 (26,8) parcial      | 2 (5,1) parcial        | 17 (24,6) Parcial      | 15 (20) Parcial         |
| Pós.G     | 18 (46,2) Sim          | 18 (46,2) Sim          | 26 (37,7%) Sim         | 26 (40) Sim             |
|           | 41(57,7) Não           | 21 (53,8) Não          | 43 (62,3) Não          | 39 (60) Não             |
| Pesq.     | 24 (33,8) Sim          | 20 (51,3) Sim          | 26 (37,7) Sim          | 28 (43) Sim             |
|           | 47 (66,2) Não          | 19 (48,7) Não          | 43 (62,3) Não          | 37 (56,9) Não           |

|                      |                           |                         |                        |                          |
|----------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------|--------------------------|
| <b>Exten</b>         | 46 (64,8) Sim             | 17 (43,6) Sim           | 41 (59,4) Sim          | 30 (46,2) Sim            |
|                      | 25 (35,27) Não            | 22 (56,4) Não           | 28 (40,6) Não          | 35 (53,8) Não            |
| <b>Gestão</b>        | 29 (40,8) Sim             | 17 (43,6) Sim           | 23 (33,3) Sim          | 31 (47,7) Sim            |
|                      | 42 (59,2) Não             | 22 (56,4) Não           | 44 (66,7) Não          | 34 (52,3) Não            |
| <b>Representação</b> | 22 (31) Sim               | 15 (38,5) Sim           | 19 (27,5) Sim          | 25 (38,5) Sim            |
|                      | 41(57,7) Não              | 24 (61,4) Não           | 50 (72,5) Não          | 40 (61,5) Não            |
| <b>Renda</b>         | 3 a 6 salários 23 (32,4). | 9 a 12 salários 16 (41) | 3 a 6 salários 29 (42) | 6 a 9 salários 21 (32,3) |

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os resultados acima apresentados podemos inferir que para os quatro grupos formados para a estrutura de PsyCap de docentes universitários moçambicanos em termos de idade a média foi 40 anos, quanto ao tempo de trabalho na universidade, esta situou-se a 12.

Houve predominância de professores em detrimento de professoras, na sua maioria solteiros, com titulação acadêmica mais elevada mestrado, atuando mais na área de ciências humanas e letras/artes, em IES públicas, com vínculo contratual a tempo inteiro, ganhando uma renda mensal entre 3 a 6 salários mínimos.

Ainda, os resultados revelaram que na sua maioria os professores universitários moçambicanos não atuavam em algum programa de pós-graduação, não se beneficiava de fundo para a investigação, não exercia cargo de gestão, e nem ocupava um cargo em conselhos superiores da universidade.

Neste sentido, concernente a idade e tempo de trabalho em anos na universidade, Zabalza (2007) enfatiza que ao ingressar na carreira os docentes universitários deparam-se com situações que exigirão dele experiências, decisões a respeito de dedicação, e, sobretudo maturidade profissional.

Assim, os professores devem estar afinados para criar um ambiente propício ao desenvolvimento da sua carreira. O fomento de suas características psicológicas positivas que trazem, como consequência, o aumento do desempenho no trabalho; a satisfação; o comprometimento; a perseverança; o engajamento e o clima organizacional positivo (Luthans et al. 2004).

Em Moçambique ingressar na carreira docente pode ser via de contrato, dos quais são considerados: (a) regime de tempo inteiro; (b) regime de tempo parcial; (c) estrangeiros a título individual; (d) estrangeiros por acordos de cooperação (RGFAE, 2018). Esta pesquisa revelou que em Moçambique a maioria de professores universitários se encontra vinculada em IES públicas e o regime contratação a tempo inteiro.

R. Antunes (comunicação pessoal, 25 de outubro, 2022) explica a preferência das pessoas em instituições públicas se referindo que “o que motiva as pessoas a preferirem contratação em instituições públicas é a garantia de contrato de trabalho formalizado e escapatória à precariedade do contrato”. Isto é, o indivíduo se sente protegido pelas políticas de trabalho em uma instituição pública, em relação a instituição privada.

Isso pode explicar o fato de entre os grupos de perfis docentes formados para a estrutura de PsyCap ter prevalecido o grupo 2, otimista, pois a garantia de trabalho e contrato fixo desperta em esses professores suas forças psicológicas positivas internas em direção a satisfação, ao bem-estar, engajamento, e sobretudo o desempenho pessoal, evitando o adoecimento no trabalho (Bastos & Candrinho, 2022).

A luz do mestrado como titulação acadêmica mais elevada entre os professores, a recente política introduzida pela CNAQ (2018) determina para o ingresso na carreira docente as IES públicas e privadas exijam no mínimo alguma pós-graduação. Daí a explicação desse dado, uma vez que até então no país a pós abarca mestrado e doutorado.

Apesar desse dado parte considerável de professores universitários no país ainda não tem uma pós-graduação, por isso o aparecimento de alguns ainda com a graduação como titulação mais elevada. Importa salientar que mesmo exercendo sua atividade, esses se colocam em constante empenhamento em ampliar a sua qualificação, através da formação continuada de modo a conciliar interesses vocacionais mais específicos e o trabalho efetivamente desempenhado.

Aliado ao ponto anterior notou-se na pesquisa pouca atuação dos professores em programas de pós-graduação. Este fato se deve pelo regulamento de carreira docente universitário que na maioria de IES moçambicanas, principalmente públicas ser permitido somente docente com titulação de doutor para lecionar nesses programas, tanto no nível de mestrado quanto doutorado.

Os dados da pesquisa também revelaram que professores que não se beneficiavam de algum fundo para a atividade de investigação e produção científica, tendo se destacado o grupo 3 não esperançoso, apesar das universidades colocarem mesmo que de forma incipiente alguma verba.

A esperança é a capacidade de o indivíduo progredir em direção aos seus objetivos, e quando necessário, redirecionar esforços para eles com o intuito de superá-los (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Com isso professores universitários moçambicanos devem mobilizar recursos cognitivos para mobilizar energia motivacional para executar com sucesso a atividade de investigação científica.

Mesmos diante de dificuldades na sua atividade, nota-se que os professores tendem a superar os desafios enfrentados, se mostrando otimistas. Eles esperam que coisas boas aconteçam. Luthans e Youssef-Morgan (2017) consideram o otimismo uma crença do indivíduo de que eventos positivos acontecerão para ele ou expectativas positivas.

Os autores consideram essa característica a força motriz do comportamento organizacional positivo. Isto é, o motor que move o indivíduo ao sucesso, dado o seu impacto positivo na saúde física, psicológica e organizacional.

Nessa esteira, os resultados mostraram que mesmo diante de situações negativas no seu trabalho docente, só para citar: (1) excessiva carga horária; (2) baixa renda salarial; e (3) pressões externas e internas, colocando novas demandas de trabalho, os professores universitários moçambicanos continuam encarando o futuro de modo positivo. Isto é, eles esperam que coisas boas aconteçam na sua atividade e organização (Bastianello et al. 2014; Bastos & Candrinho, 2022).

Estudos de (Cid et al. 2020; Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Seligman, 2019; Zanon et al, 2020), chamam a atenção para o excesso do otimismo, que pode originar resultados negativos, pois pode distrair e tirar o foco dos indivíduos das possíveis adversidades futuras, no caso concreto mais dedicação.

A pesar de otimistas os professores relevaram-se não resilientes e não esperançosos. Isto é, pouco confia nas suas capacidades de enfrentar com sucesso suas tarefas específicas ou para assumirem tarefas desafiadoras que o ES em Moçambique os impõe (Ferreira, 2016; Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Isso nos leva a inferir que os professores atribuem a responsabilidade do sucesso no trabalho à organização, cabendo a ela criar condições de trabalho para o desempenho pleno do pessoal. Eles acreditam no impossível, pensam grande, resolvem problemas e criam soluções, fato que se relaciona com altos níveis de autoconfiança, pois acreditam em suas próprias capacidades de obter êxito e ser bem-sucedido ao traçar objetivos.

Indivíduos que acreditam serem capazes de ter sucesso ao lidar com um grande desafio exercerão grande esforço para superá-lo. Isso pode ser “motor” que move os professores universitários moçambicanos ao sucesso, mesmo diante de todas as adversidades dado o seu impacto positivo na saúde física, psicológica e organizacional (Bonato et al. 2015).

Em suma, os resultados deste segmento identificaram uma estrutura de cinco grupos de perfis de PsyCap que variam entre si, a destacar o grupo 3, otimista, seguido do grupo 2, otimista esperançoso. Porém esta estrutura não variou em função das características pessoais e ocupacionais. Isto é, as características pessoais e ocupacionais dos professores universitários moçambicanos, não influenciaram a variação de estrutura de PsyCap.

Com isso, refuta-se a primeira hipótese desta pesquisa a qual apontava para variação da estrutura do PsyCap de docentes universitários em função das suas características pessoais e ocupacionais. Esse fechamento nos levará a melhor entender próximo segmento sobre o comprometimento com as ações docentes e sua relação com o comprometimento organizacional, o terceiro segmento da relação de predição do PsyCap sobre o CAD, moderado pelo CO.

## Segmento 2. Perfil de comprometimento com ações docentes no ensino superior e sua relação com o comprometimento organizacional.

Com base no estudo de Pereira (2019), inicialmente foi realizada uma AFC, com o objetivo de avaliar a confiabilidade interna do modelo multifatorial correlacionado da ECAD – 7, como mostra a tabela 8 abaixo.

**Tabela 8.**

*Índices de ajuste do modelo multifatorial correlacionado de ECAD-7*

| $\chi^2$ (df) | $\chi^2/df$ | CFI   | TLI   | SRMR  | RMSEA (90% IC)       |
|---------------|-------------|-------|-------|-------|----------------------|
| 131,494 (34)  | 3,87        | 1,000 | 1,032 | 0,056 | 1.000 [0,000 – 0,00] |

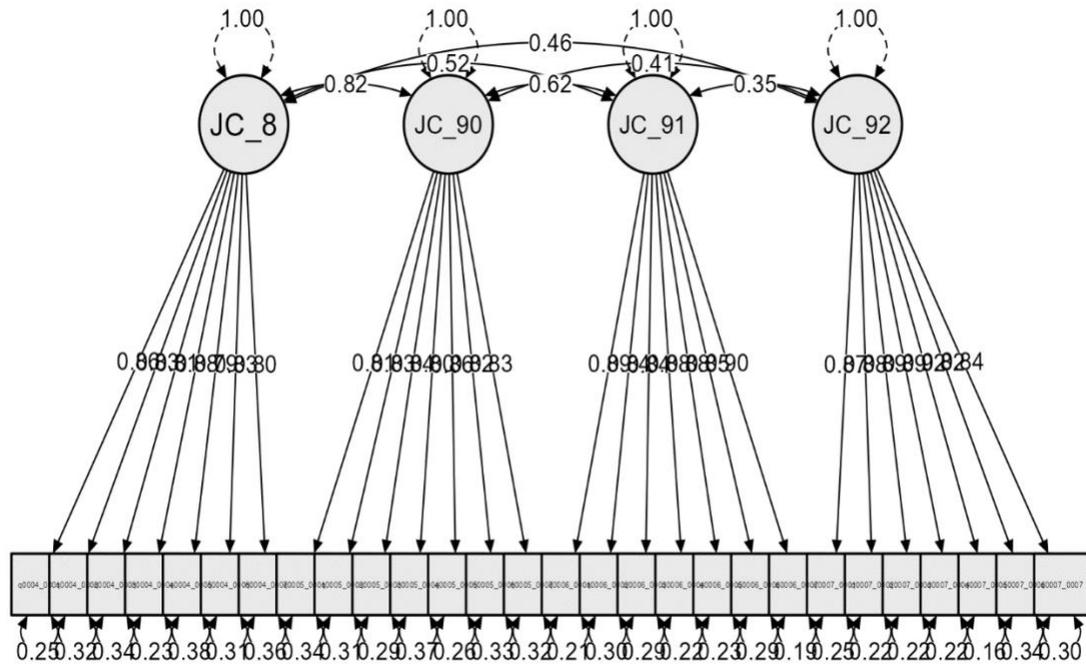
**Fonte:** Dados da pesquisa

A Tabela 9 acima mostra que a estrutura do modelo multifatorial correlacionado proposta para a ECAD-7 se ajustou bem aos dados. Embora o valor do qui-quadrado tenha sido significativo, todos os outros índices de ajuste suportaram o modelo. A fidedignidade composta do fator foi adequada: 0.85.

A Figura 8 abaixo explica que o modelo é multifatorial correlacionado, composto por: F1\_Ensino, F2\_Pesquisa, F3\_Extensão, e F4\_Gestão explicam os 28 itens do instrumento.

**Figura 8.**

Representação gráfica da estrutura fatorial do ECAD-7.



E que maioria das ponderações fatoriais obtidas pelos itens, na sub escala a que pertencem são superiores a 0.80, revelando-se, assim, aceitáveis. As correlações inter fator sugerem que as dimensões do ECAD-28 partilham um elevado grau de variância.

Considerando a escala Lickert de seis pontos, foi possível verificar que as respostas ficaram entre 4 e 5 (concordo pouco e concordo muito), sendo que nenhum dos quatro dos fatores que estruturam o CAD atingiu o concordo totalmente na média (6). A Tabela 9 abaixo sumariza alguns resultados.

**Tabel 9.**

Médias descritivas de CAD.

| Fatores do CAD | Média | DP    | Mínimo | Máximo |
|----------------|-------|-------|--------|--------|
| F1_Ensino      | 5.256 | 0.872 | 1.000  | 6.000  |
| F2_Pesquisa    | 5.240 | 0.876 | 1.000  | 6.000  |
| F3_Extensão    | 4.911 | 1.033 | 1.000  | 6.143  |
| F4_Gestão      | 4.607 | 1.145 | 1.000  | 6.000  |

Os resultados acima apresentados revelaram médias altas e homogêneas, a destacar o Fator1\_Ensino com o Fator2\_Pesquisa se considerarmos valores de desvio padrão.

Entre o Fator3\_Extensão e Fator4\_Gestão também existem relação entre as médias, apesar de não ter se registado homogeneidade, se considerarmos os valores de grau de dispersão quando comparados com outros fatores. Esses resultados apontam em uma análise inicial que os docentes se vinculam muito mais com as atividades de ensino e pesquisa.

As correlações estabelecidas entre os fatores da estrutura do CAD se apresentam positivas e estatisticamente significativas (Ver Tabela 10 para mais detalhes).

**Tabela 10.**

*Matriz de correlações de Spearman entre os fatores de CAD.*

| Ação de                | 1     | 2     | 3     |
|------------------------|-------|-------|-------|
| <b>Fator1_Ensino</b>   | —     |       |       |
| <b>Fator2_Pesquisa</b> | 0.777 | —     |       |
| <b>Fator3_Extensão</b> | 0.491 | 0.586 | —     |
| <b>Fator 4_Gestão</b>  | 0.443 | 0.381 | 0.325 |

\*\*\*  $p < .001$

**Fonte:** Dados da pesquisa.

As correlações estabelecidas associações são positivas e estatisticamente significativas, a exceção da relação entre Fator2\_Pesquisa com Fator4\_Gestão, e relação entre Fator3\_Extensão também com Fator4\_Gestão que apresentaram associações fracas.

Os resultados sugerem que o fato do docente ser comprometido com a pesquisa não influencia o seu vínculo com as atividades de gestão e extensão, pois são atividades distintas, corroborando com as análises descritivas anteriormente feitas.

Uma análise estatística de agrupamento pela técnica *K-Means Clustering* identificou quatro padrões de perfil de comprometimento com ações docentes, rotulados da seguinte forma: (1) não Gestor; (2) comprometido; (3) gestor; (4) descomprometido, sendo que o número de professores distribuídos em cada grupo (n), suas médias obtidas nas dimensões de comprometimento com ações docentes, e o teste F para verificar as diferenças entre si se encontram na Tabela 11 abaixo.

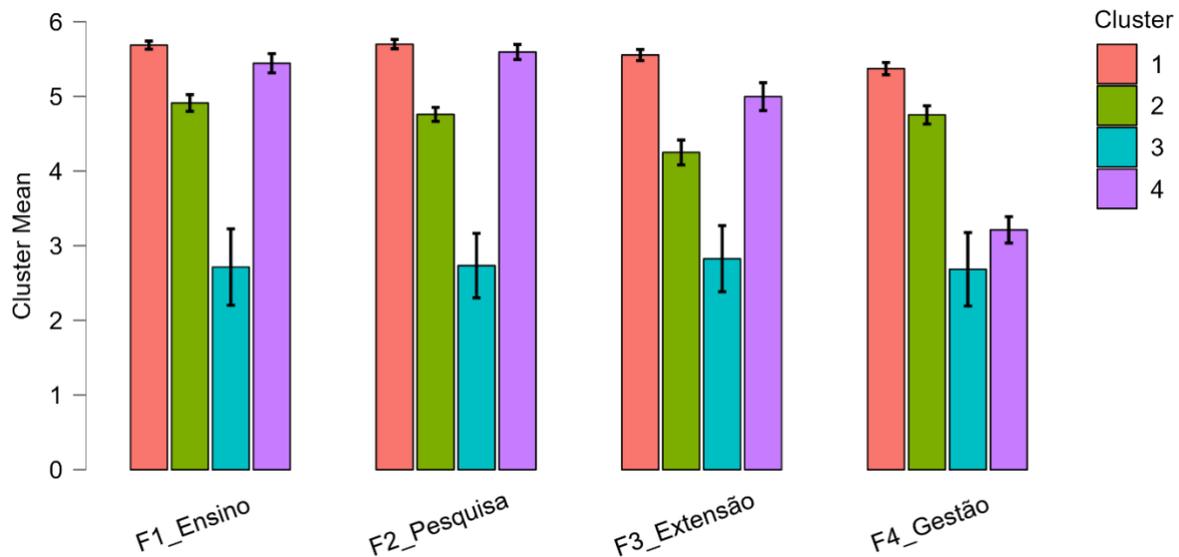
**Tabela 11.**

*Perfis de CAD universitário.*

| <b>Perfis de CAD</b> | <b>N (%)</b> | <b>F1<br/>M (DP)</b> | <b>F2<br/>M (DP)</b> | <b>F3<br/>M (DP)</b> | <b>F4<br/>M (DP)</b> |
|----------------------|--------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Comprometido         | 118 (44,5)   | 5.688 (0,336)        | 5.700 (0,311)        | 5.554 (0,487)        | 5.373 (0,541)        |
| Não extencionista    | 76 (28,9)    | 4.912 (0,590)        | 4.759 (0,499)        | 4.250 (8,883)        | 4.752 (0,644)        |
| Descomprometido      | 14 (31,6)    | 2.714 (1,165)        | 2.735 (0,983)        | 2.827 (1,007)        | 2.684 (1,120)        |
| Pesquisador docente  | 55 (5,3)     | 5.444 (0,576)        | 5.595 (0,452)        | 4.997 (0,840)        | 3.213 (0,797)        |
| <b>Total</b>         | 263 (100,0)  | 4,689 (0,667)        | 4,695 (0,561)        | 4,407 (0,804)        | 4,005 (0,775)        |
| <i>F</i>             |              | 15,501               | 8,840                | 7,943                | 5,761                |
| <i>P</i>             |              | < 0,001              | < 0,001              | < 0,001              | < 0,001              |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Com os dados acima foi possível observar que o grupo 1, comprometido apresentou melhores médias em todos os fatores estruturais do CAD quando comparados com os demais grupos, a destacar o grupo 3, descomprometido, que apresentou valores baixos para os quatro fatores. O grupo 2, não extensionistas apresentou segunda melhores média, seguido do grupo 4, pesquisador docente. Para melhor visualização das diferenças entre os grupos ver Figura 9.

**Figura 9.***Distribuição dos Perfis de CAD.***Fonte:** Dados da pesquisa

A figura acima mostra que o grupo 1 se evidenciou para os quatro fatores que estruturam o C.A.D se comparado com os demais grupos.

Por exemplo, para o Fator1\_Ensino os professores comprometidos tiveram média elevada em relação aos demais grupos 5,688 mostrando-se mais divergente ao grupo dos descomprometidos 2,714. O grupo dos pesquisadores docentes apresentou segunda melhor média 5,444, seguido pelos professores não extensionistas.

No Fator2\_Pesquisa, os professores comprometidos voltaram a liderar a média 5,700, seguidos pelos professores pesquisadores docentes 5,595, professores não extensionistas 4,759, e professores descomprometidos 2,735.

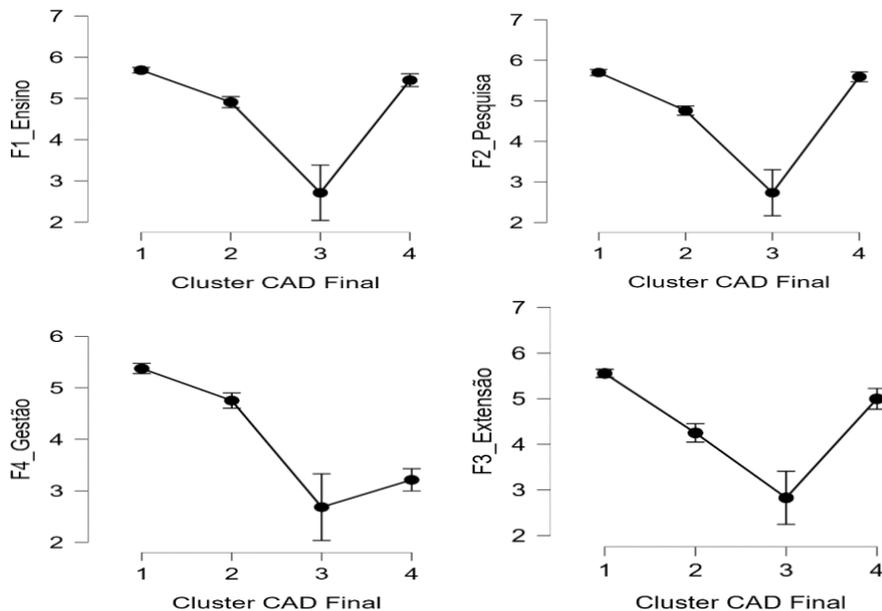
Quanto ao Fator3\_Extensões ainda prevaleceram os comprometidos 5,554, seguidos pelos pesquisadores docentes 4,997, não extensionistas 4,250 e os descomprometidos com média baixa 2,827.

No Fator4\_Gestões prevaleceram ainda os comprometidos 5,373 divergindo acentuadamente com os descomprometidos 2,684. Neste fator os não extensionistas apresentaram segunda melhor média 4,752 seguidos pelos pesquisadores docentes 3,213.

Teste de Levene's (F) demonstrou que os grupos não apresentam homogeneidade de variância: Fator1\_Ensino (Levene's (3,259) = 5,501,  $p < 0,01$ ); Fator2\_Pesquisa (Levene's (3,259) = 8,840,  $p < 0,01$ ); Fator3\_Extensão (Levene's (3,259) = 9,253,  $p < 0,01$ ); Fator4\_Gestão (Levene's (3,259) = 5,761,  $p < 0,01$ ); ver Figura 10.

**Figura 10.**

*Varição dos perfis de CAD em função de cada fator.*



Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados da ANOVA – One way através de Teste post-hoc de Games-Howell, demonstrou que foram encontradas diferenças significativas entre o grupo de professores comprometidos e descomprometidos para o Fator1\_Ensino [ $(\Delta M = 0,243, IC\ 95\% \text{ Bca } (0,021 - 0,0,466))$ ], e Fator2\_Pesquisa [ $(\Delta M = 0,105, IC\ 95\% \text{ Bca } (-0,083 - 0,293))$ ]. E diferenças entre o grupo dos professores descomprometidos e pesquisadores docentes, para o Fator4\_Gestão [ $(\Delta M = -0,529 IC\ 95\% \text{ Bca } (-1,436 - 0,377))$ ].

Os resultados mostraram que o CAD universitários moçambicanos formou quatro grupos de perfis que se diferenciam para o Fator1\_Ensino, Fator2\_Pesquisa, Fator3\_Extensão, e Fator4\_Gestão, o qual se destacaram os professores comprometidos. Ou por outra, os professores universitários moçambicanos revelaram mais serem comprometidos, com suas ações, a destacar com a gestão.

No concernente as características pessoais e ocupacionais, o grupo 1, docentes comprometidos se revelou majoritariamente masculino 70 (64,2%) a favor do gênero feminino 39 (35,8%). Como média de idade do grupo foi de 40 (DP=8,9) entre 28 a 70 anos, e média de tempo de serviço na universidade 12 (DP = 5,6). Entre 1 a 44 anos.

Desses 60 (50,8%) eram solteiros e 45 (41%) casados, predominantemente com titulação elevada o mestrado 40 (36,7%), seguida da graduação 31 (28,4%), doutorado 30 (27,5%), e especialização 8 (7,3%), atuando majoritariamente na área de ciências humanas 42 (35,9%), seguida de letras/artes 23 (21,1%), ciências exatas 21 (19,3%), ciências biológicas 19 (17,4%), ciências de saúde 4 (3,7%). No grupo houve predominância de professores vinculados em IES públicas 196 (78,8%), contra 55 (21,9%) de IES privadas. Desses 89 (81,7%) eram contratados a tempo inteiro e 20 (18,3%) parcialmente.

Os resultados também revelaram que a 44 (40,4%) dos professores comprometidos atuava em um programa de pós-graduação, e 63 (57,8%) não atuava. O mesmo cenário sucedeu para a beneficiação do fundo de pesquisa e desenvolvimento de programas de extensão apenas 41 (37,6%) respectivamente, e 46 (52,2%) exercia cargo de gestão, contra 63 (57,8%) que não ocupava, assim como 39 (35,8%) ocupava uma representação nos conselhos superiores da universidade e 70 (64,2%) não. Neste grupo a maioria revelou que tinha uma renda mensal entre 6 a 9 salários mínimos

O grupo 2, dos professores não extensionistas, a semelhança dos professores comprometidos foi formada por professores (51,3), na sua maioria solteiros 40 (54,0%), seguidos de casados 30 (40,5%), divorciados 3 (4,0%), e viúvos 1 (3,4%), com média de idade 41 anos (DP=7,8) e de tempo de serviço 12 anos (DP = 5,6) situada entre 2 à 35 anos. Em relação a vinculação, 38 (50,4%) eram de IES públicas e 366 (48,6%) privadas, dos quais 49 (66,2%) tinham contrato de trabalho a tempo inteiro e 25 (33,8%) tempo parcial.

Contrariamente ao grupo de professores comprometidos, este apresentou maior representatividade na área de Letras/Artes 30 (40,5%), seguida das ciências humanas 20 (27,0%), ciências biológicas 13 (17,6%), ciências exatas 9 (12,2%), e um reduzido número em ciências de saúde 2 (2,7%).

Para a atuação em um programa de pós-graduação, benefício de fundo de investigação, e desenvolvimento de programa de extensão, 41 (55,4%) revelou que sim e 33 (44,6%) não. Desses 36 (48,6) exerciam alguma atividade de gestão e 38 (54,4%) não. Sendo 25 (35,1%) representante em conselho superior da organização e 48 (64,9%) não. A renda mensal do grupo foi 9 a 12 salários mínimos para a maioria.

O grupo 3, descomprometido tem predomínio em Mulheres (75%), e em solteiros (66,6%) contra 33,3% casados, com média de idade de 43 anos (DP=6,7) e tempo médio de serviço de 10 anos (DP=5,4). Em relação à titulação acadêmica mais elevada 9 (64,3%) tinham mestrado, 3 (23,1%) doutorado, 1 (7,1%) graduação.

Desses 7 (53,8%) atuavam na área de ciências biológicas tinham o título de doutor, 4 (30,8%), e 2 (15,4%), atuando mais em ciências de saúde. Esses profissionais na sua maioria atuavam em regime de contrato a tempo inteiro 10 (76,9%) contra 3 (23,1%) a tempo parcial.

No que diz respeito à atuação no programa de Pós-graduação 7 (53,8%) atuavam e 6 (46,2%), 9 (60,2%) beneficiou-se de algum fundo para investigação e desenvolviam programas de extensão, 4 (30,8%) não. Também apenas 3 (23%) ocupavam cargos de gestão e representação em conselhos superiores da organização, e 10 (76,9%) não. A renda mensal da maioria de professores neste grupo era de 3 a 6 salários mínimos 8 (61,5%).

Para o último grupo, de pesquisadores docentes a média de idade foi de 40 (DP =7,8) situada entre 29 a 63 anos de idade; tempo de serviço na organização foi em média 11 (DP =5,7) oscilando entre 4 e 32 anos. Sendo 30 (58,8%) casados e 21 (41,2%) solteiros; 41 (80,4%) vinculados a IES públicas e 10 (19,6%) nas privadas, com 42 (82,4%) em contrato a tempo inteiro e 9 (17,6%) parcial.

A titulação mais elevada achada foi mestrado 35 (68,6%), a seguir doutorado 9 (17,6%), graduação 6 (11,8%), e especialização 1 (1). Atuando em ciências humanas 28 (55,0%), ciências exatas 9 (17,6%), letras/artes 8 (15,7%), ciências biológicas e saúde 3 (5,9%).

Atuavam em programa de pós-graduação 22 (43,1%), e 29 (56,9%) não; beneficiaram de bolsa de investigação 22 (33,1) e 29 (56,9%) não; 20 (39,2%) desenvolviam programa de extensão e 31 (60, 8%). Desses 19 (37,3%) ocupavam algum cargo de chefia, e 32 (62,7%) não. Ainda, apenas 14 (27,5%) eram representantes de algum conselho superior da universidade, 37 (72,5%) não. Sua renda mensal na maioria foi de 9 a 12 salários mínimos 35 (32,1%). Ver Tabela 12.

**Tabela 3.**

*Caraterísticas pessoais e ocupacionais dos perfis de CAD.*

| Variá          | Comprometido N (%)     | Não extensionista N (%) | Descomprometido N (%) | Pesquisador docente N (%) |
|----------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|---------------------------|
| <b>Gêner</b>   | 70 (64,2) Homens       | 21 (53,8) Homens        | 45 (65,2) Homens      | 33 (50) Homens            |
|                | 39 (35,8) Mulheres     | 18 (46,2) Mulheres      | 24 (34,8) Mulheres    | 32 (49,2) Mulheres        |
| <b>E Civil</b> | 45 (41,3) Casados      | 30 (40,5) Casados       | 5 (38,5) Casados      | 30 (58,8) Casados         |
|                | 60 (50,8) solteiros    | 40 (54) solteiros       | 8 (61,5) solteiros    | 21 (41) Solteiros         |
|                | 4 (3,7) Divorciados    | 3 (5,0) Divorciado      |                       |                           |
| <b>Titula</b>  | 30 (27,5) Doutorado    | 23 (30,1) Doutorado     | 3 (23,1) Doutorado    | 9 (17,6) Doutorado        |
|                | 40 (36,7) Mestrado     | 27 (36,4) Mestrado      | 9 (68,6)              | 35 (68,6) Mestrado        |
|                | 8 (7,3) Especialização | 9 (2,2) Especialização  | -                     | 1 (1) Especialização      |
|                | 31 (28,4) Graduação    | 15 (20,3) Graduação     | 1 (7,1) Graduação     | 6 (11,8) Graduação        |
| <b>Área</b>    | 42 (35,9) Humanas      | 20 (27,7) Humanas       | 4 (30,8) Humanas      | 28 (55) Humanas           |
|                | 23 (21,1) Letras/artes | 30 (40,5) Letras/artes  | 2 (15,4) Letras/artes | 8 (15,7) Letras/artes     |
|                | 21 (19,3) Exatas       | 9 (12,2) Exatas         | -                     | 9 (17,6) Exatas           |
|                | 19 (17,4) Biológicas   | 13 (17,6) Biológicas    | 7 (53,8) Biológicas   | 3 (5,9) Biológicas        |
|                | 4 (3,7) Saúde          | 2 (2,7) Saúde           | -                     | 3 (3,0) Saúde             |
| <b>IES</b>     | 89 (81,7) Pública      | 38 (51,4) Pública       | 13 (76,9) Pública     | 41 (80,1) Pública         |
|                | 20 (18,3) Privada      | 36 (48,6) Privada       | 10 (23,1) Privada     | 10(19,6) Privada          |
| <b>Contr</b>   | 91 (83,5) Inteiro      | 49 (66,2) inteiro       | 10 (96,9) Inteiro     | 42 (82,4) Inteiro         |
|                | 18 (16,5) parcial      | 25 (33,8) parcial       | 3 (23,0) Parcial      | 9 (17,6) Parcial          |
| <b>Pós.G</b>   | 44 (40,4) Sim          | 41 (55,4) Sim           | 7 (53,8) Sim          | 22 (43,1) Sim             |
|                | 65 (59,6) Não          | 33 (44,6) Não           | 6 (46,2) Não          | 29 (56,7) Não             |
| <b>Pesq.</b>   | 41 (37,6) Sim          | 41 (55,4) Sim           | 9 (60,2) Sim          | 22(33,1) Sim              |
|                | 68 (62,4) Não          | 33 (44,6) Não           | 4 (30,8) Não          | 29 (56,7) Não             |
| <b>Exten</b>   | 41 ((37,6) Sim         | 41 (55,4) Sim           | 9 (60,2) Sim          | 20 (39,2) Sim             |
|                | 68 (62,4) Não          | 33 (44,6) Não           | 4 (30,8) Não          | 31 (60,8) Não             |
| <b>Gestã</b>   | 46 (422) Sim           | 36 (48,6) Sim           | 3 (23) Sim            | 19 (37,3) Sim             |
|                | 63 (57,8) Não          | 38 (51,4) Não           | 10 (77) Não           | 32 (62,7) Não             |
| <b>Repre</b>   | 39 (35,8) Sim          | 25 (35,1) Sim           | 3 (23,1) Sim          | 14 (27,5) Sim             |
|                | 70 (60,2) Não          | 48 (64,9) Não           | 10 (76,9) Não         | 37 (72,5) Não             |

|             |                              |                          |                              |                            |
|-------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| <b>Rend</b> | 6 a 9 salários 35<br>(32,1). | 9 a 12 salários 16 (41). | 3 a 6 salários 29<br>(42,0). | 9 a 12 salários 16 (31,4). |
|-------------|------------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|

**Fonte:** Dados da pesquisa

Em um último momento foram comparadas as médias como os perfis do CAD identificados tendo em conta o CO, não tendo sido localizadas diferenças entre si (Sig. < 0,997). Ver Tabela 13 abaixo.

**Tabela 4.**

*Médias descritivas do CAD em função do C.O.*

|                     | <b>Média</b> | <b>DP</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> |
|---------------------|--------------|-----------|---------------|---------------|
| Comprometido        | 4.603        | 0.851     | 2.286         | 6.000         |
| Não extensionistas  | 4.223        | 0.776     | 2.571         | 5.857         |
| Descomprometido     | 2.765        | 0.984     | 1.000         | 5.143         |
| Pesquisador docente | 4.205        | 0.882     | 1.714         | 5.571         |

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dos dados da Tabela 14 foi possível observar a existência de três “blocos” de CAD: (1) docentes comprometidos, apresentando a média mais elevada; (2) docentes não extensionistas e docentes pesquisadores com médias muito próximas entre si; (3) docentes descomprometidos, apresentando a média mais baixa.

Foi ainda possível notar que quando comparadas as médias dos grupos de perfis formados para o CAD, os professores comprometidos continuaram se evidenciando em relação aos demais perfis docentes. Porém ocorreu uma troca de posição entre os professores não extensionistas e os pesquisadores docentes.

Para comparar a associação entre o CO e os perfis formados para o CAD foi realizada uma análise de correlação (Ver Tabela 14).

**Tabela 5.**

*Matriz de correlações entre CO e perfis de CAD.*

| Variáveis      | 1      | 2 |
|----------------|--------|---|
| 1. CO          | —      |   |
| 2. Cluster CAD | -0.255 | — |

\*\*\*  $p < .001$

**Fonte:** Dados da pesquisa

A análise de *p de Spearman* informou índice negativo fraco (-0,225) entre os perfis de CAD e o CO, sugerindo uma relação linear negativa fraca (inclinação descendente).

A partir dos resultados apresentados neste segmento possível observar algumas características comuns entre os professores universitários e algumas características específicas dos quatro grupos identificados pelas análises *cluster*, que diferenciam e provavelmente interferem.

Em comum, os grupos apresentaram diferenças entre si, em função dos quatro comprometimentos com as ações docentes, a pontuar entre o grupo 1, não gestor e grupo 2, comprometido para as ações de ensino e pesquisa, e ainda entre o grupo 3, não gestor e grupo 4, descomprometido. Mas quando comparados tendo em conta o CO, os resultados revelaram homogeneidade entre eles.

Esses achados tornam possível o surgimento de diversos padrões de perfis docentes universitários entre os quatro fatores do CAD, Fator1\_Ensino, Fator2\_Pesquisa, Fator3\_Extensão, e Fator4\_Gestão, corroborando com estudo de já realizados (Pereira, 2019; Rowe et al. 2013; Zabalza, 2009) de que a atividade docente engloba múltiplas funções.

Emmel e Krul (2017) salientam que a ação docente no ES deve ser vista sob a tríade articuladora da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esta indissociabilidade aponta para a atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional e, ainda, para o diálogo na instituição.

Os resultados revelaram ainda prevalência do grupo dos comprometidos e o grupo dos pesquisadores docentes. Deixando a ideia de que os professores universitários moçambicanos se comprometiam com suas atividades, a destacar a pesquisa e docência.

A prioridade assumida pela pesquisa e docência pode se explicar pela ratificação de critérios utilizados para ingresso, ascensão e estabilidade na carreira, o que se relaciona com o papel que historicamente as universidades desempenham na produção do conhecimento (Baldissera et al. 2019).

Tal preocupação atualmente constitui um dos indicadores de qualidade de educação superior, instituídos e considerados pelo CNAQ constantes no artigo 17 do SINAQES para avaliação de cursos e programas (Samussone et al. 2022), influenciada principalmente pelas diretrizes da Conferência Mundial sobre o ES em Paris, em 1998, que preconizou a globalização e o crescimento das IES traduzidas nos avanços tecnológicos e consequentes mudanças nas estratégias organizacionais das universidades.

Filho e Claro (2018) apontam que para que possam enfrentar o ambiente altamente competitivo advindo dessas mudanças, as universidades, por questão de sobrevivência e independentemente de seu porte ou segmento, são obrigadas a promover mudanças estratégicas rápidas.

Isso tem impactado sobremaneira no trabalho docente, pois a garantia da qualidade que vem recebendo muita atenção, nos últimos anos, relacionada à necessidade de alinhar o crescimento quantitativo das frequências com padrões internacionais de qualidade (Angst & Alves, 2018).

É neste espectro que professores são pressionados por uma sociedade cada vez mais competitiva que se vira para as IES, exigindo delas resultados que não se subscrevem somente numa perspectiva de eficiência, como controlo social do investimento realizado.

Essa exigência segundo Mecane (2022) ultrapassa a visão qualidade de educação, espera-se que a eficácia das IES seja uma hipereficácia, formando cidadãos equipados com um conjunto de competências e de capacidades que lhes permita tudo ou quase tudo fazer.

O docente deve intervir frente a seus desafios e obstáculos. Isto é, desenvolver, mobilizar e elevar sua motivação, seus recursos cognitivos e seus esforços à realização com êxito de objetivos desafiadores e específicos em um determinado contexto.

Todos esses desafios colocados aos professores universitários moçambicanos comprometidos com a pesquisa e o ensino como o estudo evidenciou contrariam o estudo de August e Alves (2018) que apontam para maior preocupação de grande maioria de professores moçambicanos apenas na atividade ensino e pesquisa.

Apesar de inerente a atuação docente em uma universidade, Peixoto e Janissek (2015) apontam para a pouca atenção dada às atividades de gestão repercutindo em dificuldades enfrentadas nesse processo, a destacar a falta de preparação dos docentes e ausência de um suporte adequado das esferas superiores de decisão na universidade.

No entanto, a especificidade da relação existente entre as atividades docentes e a missão da instituição varia em função da sua natureza (pública ou privada). Por exemplo, nessa pesquisa os grupos revelaram estarem vinculados à IES públicas em detrimento das privadas. Esse dado assemelha-se da pesquisa de Pereira (2019) que evidencia professores de IES públicas mais comprometidos com o ensino e pesquisa

A essas atividades-fim, se junta a gestão da própria universidade nos seus diferentes níveis, tanto na área fim (departamentos, colegiados, coordenações, direções de unidades) ou na área meio (administração central da universidade), o que não se verificou nessa pesquisa.

Zabalza (2009) salienta que tem sido bastante comum tratar a gestão como uma demanda antagônica ao ensino, pesquisa, extensão, algo estranho à vocação do professor e muitas vezes assumida sem interesse e qualificação para os desafios que esse eixo de atuação coloca.

Nesses casos, teríamos professor atua no papel de gestor, e entra em cena o docente gestor, uma espécie particular de gestor, possuindo funções e papéis peculiares ao mundo acadêmico, na medida em que é, antes de tudo, em geral, professor de carreira (Barbosa & Mendonça, 2014).

Em relação a este aspecto Pinho et al. (2015) assinalam a necessidade de em pesquisas sobre múltiplos comprometimentos, estudar-se as diferentes formas de vinculação do docente, partindo do pressuposto de que o comportamento não deve ser exclusivamente explicado com base em variáveis pessoais e ocupacionais.

E que não deve somente abarcar a ideia de uma vinculação à organização, de maneira mais global, mas também a noção de múltiplos vínculos com ações que podem ser desempenhadas na universidade. Pois quando se lida com eixos de ação docente podem-se

De modo geral, neste segmento em relação ao CAD foram identificados quatro perfis: (1) docentes comprometidos, (2) docentes não extensionistas, (3) docentes descomprometidos, (4) e pesquisadores docentes.

Analisando a média global dos perfis, pode-se inferir que os professores universitários se revelaram comprometidos com suas atividades, a destacar o grupo dos comprometidos.

Olhando as variâncias em função das características pessoais e ocupacionais, não se registaram diferenças entre os grupos. Isto é, os grupos de perfis docentes para o comprometimento com as ações foram homogêneos, revelando que as variáveis pessoais e ocupacionais não interferiram na estrutura do CAD.

Por conseguinte, quando considerada sua relação com CO se registrou uma queda drástica em suas médias. Esses dados refutam a segunda hipótese da presente pesquisa, a qual postulava que os perfis dos professores universitários variam em função de suas características pessoais e ocupacionais, e do CO.

Isso vem comprovar estudos de o estudo de Bastos et al. (2013) que coloca características pessoais e ocupacionais dos trabalhadores como antecedentes distais do comprometimento organizacional, por isso se introduziu o PsyCap desenvolvido no segmento anterior como uma variável pessoal para o melhor entendimento do que é ser trabalhador comprometido, e o que gera o comprometimento no trabalho e quais seus impactos nas organizações (Ver o próximo segmento).

### **Segmento 3. Impacto do PsyCap sobre o comprometimento com as ações docentes: avaliando o poder moderador do comprometimento organizacional.**

Os resultados do presente segmento são apresentados a partir dos escores descritivos das suas principais variáveis seguindo as associações entre elas. As análises de regressão simples que testaram as duas últimas hipóteses da pesquisa.

A Tabela 15 abaixo mostra as médias das variáveis centrais do estudo (PsyCap, comprometimento organizacional e comprometimento com as ações – ensino, pesquisa, extensão e gestão. A partir dos valores apresentados, é possível afirmar que os docentes apresentaram elevados escores em todas as variáveis, a destacar Fator1\_Ensino (M= 5,256%; DP = 0,872).

**Tabela 15.**

*Médias das variáveis centrais da pesquisa.*

|             | <b>Media</b> | <b>DP</b> | <b>Minimo</b> | <b>Maximo</b> |
|-------------|--------------|-----------|---------------|---------------|
| PsyCap      | 3.855        | 0.619     | 1.000         | 5.000         |
| C.O         | 4.324        | 0.928     | 1.000         | 6.000         |
| F1_Ensino   | 5.256        | 0.872     | 1.000         | 6.000         |
| F2_Pesquisa | 5.240        | 0.876     | 1.000         | 6.000         |
| F3_Extensão | 4.911        | 1.033     | 1.000         | 6.143         |
| F4_Gestão   | 4.607        | 1.145     | 1.000         | 6.000         |

**Fonte:** Dados da pesquisa

A tabela acima evidenciou média elevada para Fator1\_Ensino, seguido do Fator2\_Pesquisa, corroborando com os resultados achados no segmento anterior. Vale ainda ressaltar que entre as variáveis centrais da pesquisa o PsyCap apresenta menor média.

A Tabela 16 apresenta os resultados das correlações obtidas entre as variáveis centrais da pesquisa. Todas se correlacionaram significativamente entre si ( $p < 0,001$ ).

**Tabela 16.**

*Matriz de correlações de Spearman entre as variáveis centrais da pesquisa.*

| Variáveis   | PsyCap    | C.O       | F1        | F2        | F3        | F4 |
|-------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----|
| PsyCap      | —         |           |           |           |           |    |
| C.O         | 0.504 *** | —         |           |           |           |    |
| F1_Ensino   | 0.499 *** | 0.403 *** | —         |           |           |    |
| F2_Pesquisa | 0.464 *** | 0.431 *** | 0.777 *** | —         |           |    |
| F3_Extensão | 0.418 *** | 0.399 *** | 0.491 *** | 0.586 *** | —         |    |
| F4_Gestão   | 0.313 *** | 0.330 *** | 0.443 *** | 0.381 *** | 0.325 *** | —  |

\*\*\*  $p < .001$

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os resultados da Tabela 16 acima indicam mostram associações entre as variáveis centrais do estudo, apontando para fracas à fortes entre todas, indicado que o Fator1\_Ensino se associou mais fortemente com o Fator2\_Pesquisa como já havia se registrado no segmento anterior. Em relação ao PsyCap verificou-se que se associa moderadamente com o Fator1\_Ensino, Fator2\_Pesquisa, e Fator3\_Extensão, e para o Fator4\_Gestão registou-se associação fraca.

Esses resultados permitem aferir que o PsyCap tende a influenciar moderadamente os comprometimentos com as ações docentes. Isto é, quanto maior forem os níveis de PsyCap mais comprometidos com as suas ações os professores tendem a estar.

Na relação entre os construtos centrais do estudo é preciso interpretar com cautela os resultados por duas razões: a primeira delas consiste no fato de o valor de  $p$  sofrer influência de diversos fatores da pesquisa – sendo o tamanho amostral o mais determinante deles, podendo fazer com que efeitos importantes observados em amostras pequenas não sejam estatisticamente significativos e vice-versa.

A segunda razão se refere à necessidade de avaliar também o que tem sido denominado na literatura do resultado, ou seja, o quanto resultado obtido reflete uma mudança real, sendo suficientemente relevante para explicar um fenômeno ou subsidiar decisões práticas (Goss-Sampson, 2020).

Diante disso, é possível supor que o fato de a presente pesquisa contar com um número razoavelmente de participantes favoreceu que os achados das correlações fossem estatisticamente significativos, ainda que alguns deles apresentem magnitudes baixas, não tendo um valor real.

Perante os resultados das correlações obtidos no ponto anterior considerou-se pertinente conhecer o impacto dos níveis de PsyCap sobre os diferentes comprometimentos com as ações docentes (H3); e o possível papel moderador do comprometimento organizacional no efeito do PsyCap sobre os comprometimentos com as ações docentes (H4).

Para tal, buscando-se delinear a pesquisa necessária para avançar na discussão teórica e verificar às hipóteses do estudo estruturou-se o modelo teórico para a consecução do objetivo, e procedeu-se à estimação de quatro modelos de regressão linear simples, e uma regressão moderada linear, respectivamente, técnicas que permitem analisar a relação entre um Variável Dependente (VD) e outra Variável Independente (VI), e analisar o efeito moderado de uma outra variável sobre a relação entre a VD e VI (Goss-Sampson).

Nas regressões lineares, tomou-se o PsyCap em seu conjunto como VI e os comprometimentos com as ações: Fator1\_Ensino, Fator2\_Pesquisa, Fator3\_Extensão, e Fator4\_Gestão como VD. E na segunda análise o CO tomou o papel de moderador.

A análise de regressão revelou que o modelo é linear e moderado [ $F(1,262) = 87,051, p < 0,001$ ] e que a VI explica 24,7% ( $R^2_{\text{ajustado}} = 0,247$ ) do comprometimento dos professores com o ensino com coeficiente de regressão  $B$  ( $B = 0,718, 95\% [IC = 0,567 - 0,870]$ ) (Ver Tabela 17).

**Tabela 6.***Modelo de regressão linear simples de PsyCap e Fator1\_Ensino.*

| Variável independente | Fator1_Ensino                            |        |
|-----------------------|--|--------|
|                       | B  | B      |
| PsyCap                | 0,718                                    | 0,499  |
|                       | <b>R</b>                                 | 0,499  |
|                       | <b>R<sup>2</sup></b>                     | 0,249  |
|                       | <i>R<sup>2</sup></i> <sub>ajustado</sub> | 0,247  |
|                       | <b>F</b>                                 | 87,051 |

\*\*\*p&lt;0,001

**Fonte:** Dados da pesquisa.

A regressão indicou que em média o aumento de um ponto nos níveis de PsyCap repercutiu no aumento de 24,7% pontos nos níveis de comprometimento com o ensino.

Em relação a avaliação do modelo explicativo para o comportamento com a ação de pesquisa a regressão linear mostrou que o PsyCap prediz moderadamente  $F(1,262) = 71,854$ ,  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,212$ , com coeficiente de regressão  $\beta$  ( $B = 0,654$ , 95% [IC = 0,502 – 0,806]) (Ver Tabela 18).

**Tabela 7.***Modelo de regressão linear simples de PsyCap e Fator2\_Pesquisa.*

| Variável independente          | Fator2_Pesquisa                          |        |
|--------------------------------|--|--------|
|                                | B  | B      |
| Comprometimento organizacional | 0,654                                    | 0,464  |
|                                | <b>R</b>                                 | 0,464  |
|                                | <b>R<sup>2</sup></b>                     | 0,215  |
|                                | <i>R<sup>2</sup></i> <sub>ajustado</sub> | 0,212  |
|                                | <b>F</b>                                 | 71,854 |

Nota. \*\*\*p&lt;0,001

**Fonte:** Dados da Pesquisa

O modelo obtido foi estatisticamente significativo ( $p < 0,001$ ), indicando que o PsyCap é responsável por uma explicação de 21,2% do comportamento com a ação de pesquisa.

Para o comprometimento com a ação de extensão (Ver Tabela 19) o modelo explicativo indicou que o PsyCap o prediz significativamente no comprometimento com a ação de extensão  $F(1,262) = 55,403$   $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,171$ ) com coeficiente de regressão  $\beta$  ( $B = 0,690$ , 95% [IC = 0,508–0,873]).

**Tabela 19.**

*Modelo de regressão linear simples de PsyCap e Fator3\_Extensão.*

| Variável independente          | CA Extensão                |       |
|--------------------------------|----------------------------|-------|
|                                | B                          | B     |
| Comprometimento organizacional | 0,395                      | 0,418 |
|                                | <b>R</b> 0,418             |       |
|                                | <b>R<sup>2</sup></b> 0,175 |       |
|                                | $R^2_{ajustado}$ 0,171     |       |
|                                | <b>F</b> 55,403            |       |

\*\*\* $p < 0,001$

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O modelo obtido, estatisticamente significativo ( $p < 0,001$ ), e a regressão indicou que o PsyCap é responsável por uma explicação de 17,1% do comportamento com a ação de extensão.

Finalmente para a o comprometimento com a ação de gestão, o PsyCap também apresentou influência estatisticamente significativa no comprometimento com a ação de ensino  $F(1,263) = 28,504$ ,  $p < 0,001$ ;  $R^2_{ajustado} = 0,094$ ) com coeficiente de regressão  $\beta$  ( $B = 0,573$ , 95% [IC = 0,362 – 0,785])

**Tabela. 8.**

*Modelo de regressão linear simples PsyCap e Fator4\_Gestão.*

| Variável independente          | Fator4_Gestão              |       |
|--------------------------------|----------------------------|-------|
|                                | B                          | B     |
| Comprometimento organizacional | 0,573                      | 0,313 |
|                                | <b>R</b> 0,313             |       |
|                                | <b>R<sup>2</sup></b> 0,098 |       |
|                                | $R^2_{ajustado}$ 0,094     |       |
|                                | <b>F</b> 28,504            |       |

\*\*\* $p < 0,001$

**Fonte:** Dados da pesquisa

A regressão indicou que, em média, o aumento de um ponto nos níveis de PsyCap repercutiu no aumento de apenas 9,4% de comprometimento com a ação de gestão.

De modo geral, as análises de regressão linear indicaram que o PsyCap explica moderadamente os comprometimentos com as ações docentes, Fator1\_Ensino, Fator2\_Pesquisa, Fator3\_Extensão, e Fator4\_Gestão.

Esses achados corroboram com a terceira hipótese da pesquisa a qual aventou que o PsyCap seria uma variável preditora dos diferentes comprometimentos com as ações docentes. Isto é, o PsyCap prediz o CAD.

Pesquisas apontam o impacto da variável PsyCap sobre desempenho, atitudes, comportamentos, e bem-estar nos níveis individual, da equipe, e das organizações. Ela prediz desempenho (autoavaliados, como avaliado pelo supervisor) em níveis mais elevados do que em medidas de personalidade e outros construtos de autoavaliação.

Bastos e Candrinho (2022) acrescentam que o PsyCap prediz positivamente várias atitudes individuais, especialmente a satisfação, o bem-estar psicológico, e comprometimento organizacional e diminui comportamentos e atitudes indesejáveis, como cinismo, intenção de rotatividade, estresse no trabalho, e ansiedade.

Neste sentido, torna-se relevante a incorporação do PsyCap em pesquisa sobre comprometimento, pois ao longo da sua história, sempre trabalhou com modelos explicativos que incluíam fatores pessoais, da história ou trajetória do indivíduo no trabalho e fatores contextuais do próprio trabalho e da organização em que se insere.

Por exemplo, Bastos et al. (2013) apontam que as características demográficas têm apresentado relações modestas com o comprometimento. Para os autores, no caso da idade, ainda que haja uma relação positiva, não é possível afirmar que os trabalhadores ficam mais comprometidos à medida que envelhecem.

Em um segundo momento do segmento foi realizada uma análise de moderação com o objetivo de investigar em que medida os níveis de CO moderavam a relação entre PsyCap e CAD. Conforme pode ser visto na Tabela 21, a interação entre PsyCap e CAD apresentou efeito estatisticamente significativo, indicando a presença de moderação. Para melhor compreender o efeito, a variável moderadora foi dividida em três partes, adotando os pontos de corte: 16% inferior, 64% mediano e 16% superior (Hayes, 2018).

**Tabela. 21**

*Efeitos do modelo de moderação*

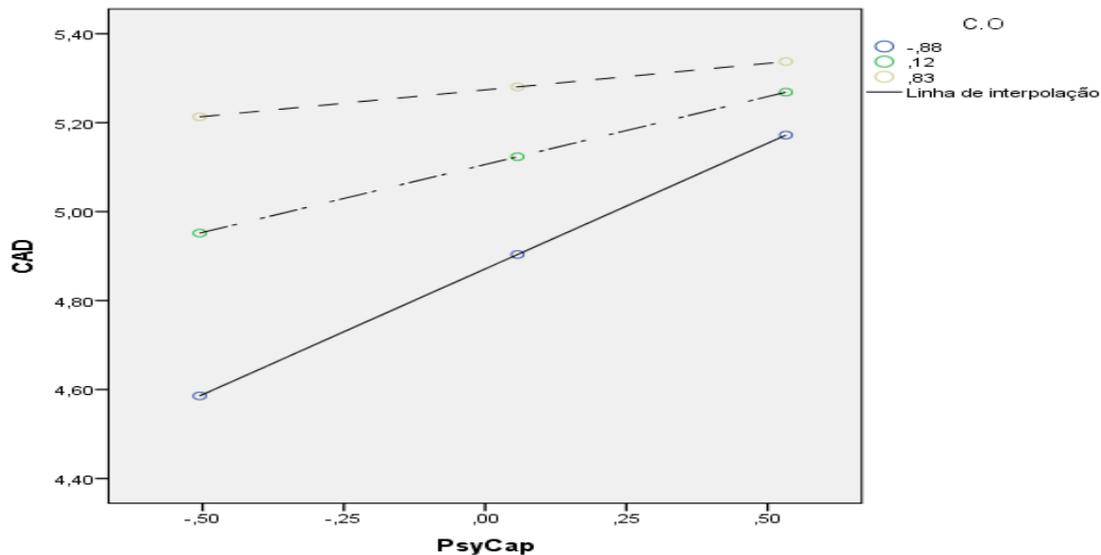
|                                 | <i>Coefficiente (b)</i> | <i>Erro-Padrão</i> | <i>t</i> | <i>P</i> |
|---------------------------------|-------------------------|--------------------|----------|----------|
| Constant                        | 5,078                   | 0,038              | 132,927  | 0,000    |
| PsyCap (x)                      | 0,335                   | 0,074              | 4,562    | 0,000    |
| CO (W)                          | 0,234                   | 0,045              | 5,209    | 0,000    |
| Perseverança * I.E (X*W)        | -0,259                  | 0,042              | -6,215   | 0,000    |
| <b>Efeitos Condicionais (W)</b> |                         |                    |          |          |
| - 0,883 (16% Inferior)          | 0,565                   | 0,707              | 7,997    | 0,000    |
| 0,116 (64% mediano)             | 0,305                   | 0,754              | 4,053    | 0,001    |
| 0,831 (16% superior)            | 0,120                   | 0,911              | 1,315    | 0,190    |

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Quando os níveis de CO eram muito baixos, a relação entre PsyCap e CAD foi significativa ( $B = 0,565$ ,  $p < 0,000$ ). Para níveis intermediários de CO, a relação continua sendo positiva, porém moderada e estatisticamente significativa ( $B = 0,305$ ,  $p < 0,001$ ). Mas para os maiores níveis de CO a relação entre PsyCap e CAD passa a ser estatisticamente fraca e não significativa ( $B = 0,119$ ,  $p < 0,190$ ). A figura 11 apresenta graficamente os efeitos obtidos, para facilitar a visualização.

**Figura 11**

Gráfico de efeito de moderação.



**Fonte:** Dados da pesquisa

A figura acima sugere que para os escores mais baixos de comprometimento organizacional o efeito foi do PsyCap sobre os comprometimentos com ações docentes foi totalmente significativo. Quando os escores de comprometimento organizacional eram intermediários o efeito de PsyCap sobre os comprometimentos com ações docentes foi moderado. Mas quando os escores de comprometimento organizacional eram altos o efeito foi muito fraco.

Isto é, quanto menor os níveis de comprometimento organizacional dos professores universitários, maior foi o efeito do PsyCap sobre os comprometimentos com ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão. E quanto maior os níveis de comprometimento organizacional, menor foi o efeito do PsyCap sobre os comprometimentos com ações.

Esses resultados apontaram que o comprometimento organizacional exerceu um poder moderador na relação entre PsyCap e comprometimento com ações docentes. O que corrobora com a teoria do PsyCap (Luthans, 2002), lastro conceito do Movimento da Psicologia Positiva, concretamente no campo do Comportamento Organizacional Positivo (Seligman, 2019), apontando o construto como antecedente de atitudes organizacionais positivas como apontam estudos de (Filho & Claro, 2019; Lima, Nassif & Garçon, 2020).

A luz desses achados, por um lado Bastos et al. (2013) afirmam que não se deve esperar que o comprometimento organizacional tenha altas relações com todos os comportamentos desejáveis, uma vez que outras variáveis são também importantes para explicá-lo.

Por outro Pereira (2019) sinaliza que o comprometimento organizacional e os comprometimentos com ações de ensino, pesquisa, extensão, e gestão são vínculos distintos, mas que apresentam forte correlação. A autora enfatiza que o vínculo mais próximo ao evento que se pretende predizer parece mais efetivo. E no caso desta pesquisa, foi o vínculo dos professores universitários com a atividade de ensino.

Sendo assim, há necessidade de investigar o comprometimento com ações ao longo do tempo, pois esses vínculos tendem a se mover ao longo de duas fases: adoção e progresso. Na fase inicial, denominada adoção, aponta-se a aceitação inicial do objetivo, já na fase de progresso há uma reflexão contínua do custo-benefício e eficácia relacionados ao comprometimento contínuo com determinada ação.

Por exemplo, os níveis de comprometimento do grupo 2, comprometidos apresentem declínio, e o grupo 4, descomprometido com o passar do tempo e a partir de certas nuances do trabalho docente, elevar seus níveis de comprometimento.

Com isso, é indispensável considerar, porém, que o comprometimento não é invariável e estagnado, mas dependente de vários fatores internos e externos ao indivíduo, não recorrendo a possibilidades de que com o passar do tempo.

Por esta razão, quanto menor forem as diferenças entre as crenças, menores relações negativas entre os membros, resultando assim, num maior comprometimento com as ações entre os docentes.

A pesquisa explica o CO como uma variável moderadora na relação entre PsyCap e comprometimento as ações de ensino, pesquisa, extensão, e gestão. Com a tendência atual em estudar os múltiplos comprometimentos cujo desafio é compreender como eles são articulados pelos trabalhadores (Rodrigues & Bastos, 2015; Klein et al., 2022).

Em uma primeira instância foi introduzida a noção de comprometimento com as ações específicas (Meyer & Anderson, 2016), e em seguida os comprometimentos com as docentes: ensino, pesquisa, extensão e gestão de modo a entender como os professores articulam suas atividades (Pereira, 2019). Ainda foi adicionado construto do PsyCap como uma variável nova no campo da Psicologia (Luthans, 2004), tem impactado sobremaneira em comportamentos organizacionais positivos.

O PsyCap eleva a eficiência para o desempenho organizacional sustentável para à efetividade, isto é, crescimento de longo prazo, ampliação do mercado, inovação, responsabilidade social, por exemplo, a eficácia docente coletiva refere-se aos julgamentos dos professores sobre a capacidade dos seus colegas em organizar e realizar as tarefas, de modo que os alunos obtenham melhores resultados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se estruturou em três segmentos que se articulam em torno da compreensão de relações PsyCap e múltiplos comprometimentos de docentes do ES (ensino, pesquisa, extensão e gestão), e com a sua organização empregadora.

O primeiro segmento caracterizou a estrutura do PsyCap em professores universitários em função de suas características pessoais e ocupacionais. Para tal, foram feitas análises de distribuição de grupos pela técnica *K Means Cluster*, o qual foram identificados quatro perfis para a estrutura de PsyCap em professores universitários moçambicanos: (1) não resiliente; (2) otimista; (3) autoeficaz; (4) não esperançoso.

Para estes grupos os resultados da pesquisa revelaram que as variáveis pessoais e ocupacionais não influenciaram na estrutura do PsyCap e sua variação, apesar das diferenças registadas no quesito desenvolvimento de programa de extensão.

O segundo segmento identificou os perfis de comprometimento com ações docentes no contexto de ES em Moçambique, descrevendo como eles se caracterizam em função das variáveis pessoais e ocupacionais, e como se relacionam com o vínculo de comprometimento organizacional.

Neste sentido, foram identificados quatro perfis de comprometimento com ações docentes, nomeadamente: (1) não gestor; (2) comprometido; (3) gestor; e (4) descomprometido, revelando distintos entre si no que se refere ao Fator1\_Ensino, Fator2\_Pesquisa, Fator3\_Extensão, e Fator4\_Gestão, tendo se destacado o grupo de professores comprometidos.

Com os resultados deste segmento foi ainda possível inferir que os professores universitários moçambicanos se vinculam mais com as atividades de ensino e pesquisa quando consideradas as médias globais das atividades docentes a destacar o grupo 2, comprometido e grupo 1, não gestor.

E a semelhança do primeiro segmento da pesquisa, as características pessoais e ocupacionais, não influenciaram a variação dos perfis docentes, assim como o comprometimento organizacional.

Com o objetivo avaliar o impacto do PsyCap sobre os comprometimentos com as ações docentes: Fator1\_Ensino, Fator2\_Pesquisa, Fator3\_Extensão, e Fator4\_Gestão e o possível poder moderador do comprometimento organizacional nessa relação, os resultados do terceiro e último segmento indicaram que o PsyCap prediz os comprometimentos com ações docentes, sendo que o modelo testado explicou de forma estatisticamente significativa o comprometimento com a ação de ensino e muito baixa o comprometimento com a ação de gestão.

Ainda nesse segmento, foi possível aferir que o comprometimento organizacional exerce um poder moderador na relação PsyCap e comprometimentos com ações docentes.

### **Contribuições para o avanço do conhecimento**

Esta pesquisa traz contribuições importantes para o avanço do conhecimento. Primeiramente por ser o primeiro sobre a temática no país, contribuindo para a revisão teórica e empírica. E sua extensão para o nível das equipes e organização contribuindo no fomento de recursos pessoais positivos para melhoria do desempenho individual, das relações interpessoais, do desempenho grupal e organizacional.

A pesquisa contribuiu ainda para o conhecimento de perfis docentes em função das suas variáveis centrais e o entendimento de como os docentes universitários articulam seus múltiplos comprometimentos com suas ações docentes, e com sua organização empregadora/universidade.

No âmbito individual dos professores universitários moçambicanos a pesquisa desperta suas forças psicológicas positivas internas como antecedentes de comportamentos organizacionais positivos, mesmo diante de todas as adversidades que a educação superior no país atravessa.

Em termos práticos, a pesquisa torna-se útil para as universidades, as quais terão novos elementos para saberem os perfis docentes e elementos que impactam nos comprometimentos com suas ações e organização.

Ou por outra, o grande desafio do momento atual consiste em se ir além da identificação de perfis de comprometimento, especialmente inseridos em estudos que tomam grupos como unidade de análise.

É preciso, na abordagem centrada em pessoas tomar cada indivíduo em sua singularidade para analisar como seus diversos comprometimentos se estruturam em relações complexas de influências recíprocas.

### **Limitações do estudo**

Finalizando, esta pesquisa não ficou isenta de limitações. Por exemplo, o fato de o momento de coleta de dados ter sido afetado pela pandemia da COVID-19, o tamanho da amostra foi baixo se comparado com o número de docentes e IES moçambicanas existentes atualmente no país.

Esse aspecto é passível de um paralelo comparativo com alguns aspectos candentes ao PQC-12, verificado no estudo de (Viseu et al., 2012), o qual o tamanho da amostra constituiu limitação nas análises. Esse fato impactou no baixo escore médio apresentado pela dimensão otimismo na estrutura interna da medida influenciado pela questão de o instrumento avaliá-la apenas com dois itens.

Nestas circunstâncias é recomendado para estudos futuros, o uso de amostras representativas (acima de 400 sujeitos), e/ou o uso de pelo menos três itens por dimensão para a realização de uma AFC, ou ainda se um modelo incluir vários fatores que não são independentes, como é o caso, as soluções fatoriais com dois itens por dimensão são aceites.

Assim, futuros estudos deverão ser realizados com amostras mais representativas e quiçá nos diversos domínios de atividade profissional, ampliando as pesquisas em um primeiro plano para docentes de outros ciclos de aprendizagem do SNE, buscando o comparativo entre eles, e em segundo para os diferentes setores profissionais.

Olhando para os construtos centrais da pesquisa, foi usada apenas a variável PsyCap como preditora dos diferentes comprometimentos com as ações docentes, mas a literatura mostra por exemplo que o bem-estar subjetivo e engajamento no trabalho são dois conceitos ligados à variável na profissão docente e influenciados pelo comprometimento organizacional. Demais poderia se ter o PsyCap como moderador da relação entre o comprometimento organizacional e comprometimentos com ações docentes.

## REFERÊNCIAS

Ambiel, R. A. M. (2021). Teoria Social Cognitiva de Carreira: Uma abordagem para a prática em Orientação Profissional e de Carreira. *Andante Carreira*.

Angst, F. A., & Alves, J. M. (2018) (Auto) Avaliação de Qualidade do Ensino Superior em Moçambique. Um Estudo De Caso. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º especial, 2018, pp. 117-151.

Antunes, R. (2022). *Capitalismo Pandêmico* (1ª ed). Boitempo. São Paulo. ISBN 978-65-5717-158-5

Baldissera, J. F., Defaveri, I. R., & Walter, S. A. (2019). O Capital Psicológico do Trabalho e a Satisfação e o Comprometimento Organizacional de Professores Universitários de Contabilidade. *Revista UNEMAT De Contabilidade*, 7(14).  
<https://doi.org/10.30681/ruc.v7i14.2832>

Balsan, L. A. G., Costa, V. M. F., Bastos, A. V. B., Lopes, L. F. D., Lima, M. P. & dos Santos, A. S. (2017). Influência do Comprometimento, do Entrincheiramento e do Suporte à Transferência de Treinamento sobre o Impacto do Treinamento no Trabalho. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, vol. 10, núm. 6, 2017, pp. 976-989.  
<https://doi.org/10.5902/19834659.13316>

Barbosa, M. A. C., & de Mendonça, J. R. C. (2014). O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. *Teoria e Prática em Administração (TPA)*, 4(2), 131-154.

Bastianello, M. R., Pacico, J. C., & Hutz, C. S. (2014). Optimism, self-esteem and personality: adaptation and validation of the Brazilian Version Of The Revised Life Orientation Test (LOT-R). *Psico-USF*, 19(3), 523-531. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003014>

Bastos, A. V. B e Candrinho, G. C. (2022). Capital Psicológico Positivo – suas implicações para a pesquisa e para a prática profissional. In Vasquez, A. C. S e Hutz. C. S (Eds.), Psicologia Positiva Organizacional e de Trabalho na Prática – Gestão, Liderança e Pessoas. Vol.2. Editora Hogrefe.

Bastos, A. V. B. & Costa, F. M. (2001). Múltiplos comprometimentos no trabalho: articulando diferentes estratégias de pesquisa. Psicologia: Organizações e Trabalho. v.1. n. 1. (pág.11-41).

Bastos, A. V. B. (1993). Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. Revista de Administração de Empresas, v. 33, maio/jun. (pág. 52-64). <https://doi.org/10.1590/S0034-75901993000300005>

Bastos, A. V. B. (1998). Comprometimento no trabalho: contextos em mudanças e os rumos da pesquisa neste domínio. In: encontro nacional dos programas de pós-graduação em administração.

Bastos, A. V. B. (2000). Comprometimento do empregado e contextos organizacionais em mudança: o caso do Banco do Brasil. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Edição Esp. Temática, (pág. 117-140). <https://doi.org/10.5007/%25x>

Bastos, A. V. B. et al. (2008). Comprometimento Organizacional. In: Siqueira, M. M. M. (org.). Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e gestão. Porto Alegre: Artmed, (pág49-95).

Bastos, A. V. B., & Aguiar, C. V.N. (2015). Comprometimento organizacional. In: Puente P., K.; Peixoto, A. L. A. (Orgs.). Ferramentas de diagnóstico para organizações e trabalho: um olhar a partir da psicologia. Porto Alegre, RS: Artmed.

Bastos, A. V. B., Rodrigues, A. C. de A., Moscon, D. C. B., da Casto, E. E., & Pinho, S. A. P. M. (2013). Em L Borges, L. de Oliveira & Mourão, L. (Eds), O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia (pp.279-310): Armed.

Becker, T. E., Kernan, M. C., Clark, K. D., & Klein, H. J. (2015). Dual commitments to organizations and professions: Different motivational pathways to productivity. *Journal of Management*, 44(3), 1202-1225. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206315602532>

Bene, L. E., Rumbane, S. J., Garcia, F. M., & Mourão, A. R. B. (2022). As tensões entre à expansão e as desigualdades sociais no acesso ao ensino superior em Moçambique. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 11(20), p. 1–16. <https://doi.org/10.5902/2318133868642>

Bonato, A., Vaccaro, G. L. & Cabral, P. M. F. O Coordenador de Curso Superior e a Autopercepção do PsyCap.XVIII SEMEAD Seminários em Administração; novembro de 2015 ISSN2177-3866.

Brown, T. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd Ed). Guilford Press.

Cameron, K. S., & Spreitzer, G. M. (Eds.). (2012). *The Oxford handbook of positive organizational scholarship*. OUP USA.

Candrinho, G. C. (2021). Comprometimento Organizacional: uma análise das bases conceituais. *Psicologia e Ênfase*, v. 2, n 1, p. 49-57.

Cid, D. T., Martins, M. do C. F., Dias, M. & Fidelis, A. C. F. (2020). Questionário de Capital Psicológico (PCQ-24): Evidências Preliminares de Validade Psicométrica da Versão Brasileira. *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 25, n. 1, p. 63-74, jan./mar <https://doi.org/10.1590/1413-82712020250106>

Cohen, A. (2006). The relationship between multiple commitments and organizational citizenship behavior in Arab and Jewish culture. *Journal of Vocational Behavior* 69. (p.105–118). <https://doi:10.1016/j.jvb.2005.12.004>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 2Ed. New York: Academic Press.

da Luz Schneck, A., Cabral, P. M. F., Vaccaro, G. L. R., & Cervo, C. S. (2020). A Heteropercepção dos Docentes do Ensino Superior sobre o PsyCap do Coordenador de Curso. *Revista Interdisciplinar em Gestão, Educação, Tecnologia e Saúde-GETS*, 3.

Dancey, C., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia* (3a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

DiStefano, C. & Morgan, G. B. (2014). A Comparison of Diagonal Weighted Least Squares Robust Estimation Techniques for Ordinal Data. *Structural Equation Modeling*, 21(3), 425-438. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915373>

Emmel, R & Krul, A. J. (2017). A docência no ensino superior: reflexões e perspectivas. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, (pág. 42-55), ago. ISSN 2447-3944. <https://seer.imes.edu.br/index.php/REBES/article/view/1732>

Ferreira, F. L., Gonçalves, C. A., Cristino, J. M. M. & Cardozo, E. A. de A. (2019). Validação Cultural da Escala PCQ-24 para idioma português-BR. *Revista Gestão e Planejamento*, Salvador, v. 20, p. 528-544, jan./dez. <https://doi.org/10.21714/2178-8030gpe.v20.5814>

Filho, A. P., & Claro, J. A. C. S. (2019). O impacto de bem-estar no trabalho e capital psicológico sobre intenção de rotatividade: Um estudo com professores. *Revista de Administração Meckenzie*, 20 (2). <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG190064>

Formiga, N. S., Franco, J. B. M., Neto, A. D. de S., Guimarães, W. N. C., Oliveira, M. A. P., Pereira, G. A., e Estavam, I. D. (2019). A medida de capital psicológico positivo: evidência da invariância fatorial em trabalhadores de distintas profissões em João Pessoa-PB e Natal-RN: English. *Psicologia E Saúde Em Debate*, 5(1), 19–36. <https://doi.org/10.22289/2446-922X.V5N1A3>

Gonçalves, A. C. P. (2018). O direito à educação e políticas de expansão do ensino superior público em Moçambique: estagnação, privatização e exclusão (1986-2008). *Avaliação*, v. 23, n. 1, p. 37-57. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100004>

Goss-Sampson, M. (2019). *Statistical analysis in JASP: a guide for students*. Centre for Science and Medicine in Sport & Exercise University of Greenwich. 2a. Ed.

Governo de Moçambique. (2021). História de Mombique. <https://www.portaldogoverno.gov.mz>

Hayes, A. (2018). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression Based Approach. Guilford Press.

Jesus, R. G., & Rowe, D. E. O. (2014). Comprometimento Organizacional: Tradução, Adaptação e Validação para o Contexto Brasileiro da Escala de Sacrifícios Percebidos Associados com a Saída. In: En E O, VIII. <https://doi.org/10.1016/j.rausp.2016.10.002>

Kamei, H., Ferreira, M. C., Valentini, F., Peres, M. F. P., Kamei, P. T., Damásio, B. F. (2018). Questionário de Capital Psicológico - Versão Reduzida (QCP-12): evidências de Validade da Versão Brasileira. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 23, n. 2, p. 203-214, abr./jun. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230202>

Khajuria, G., & Khan, N. (2022). Literature Review of Instruments Measuring Organisational Commitment. Journal of Positive School Psychology, 6(3), 1352-1365.

Klein, H. J., Solinger, O. N., & Duflot V. (2022). Teoria do Sistema de Compromisso: A Estrutura Evolutiva de Compromissos para Múltiplas Metas. Revisão da Academy of Management, Vol 47, número 1. <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0031>

Li, C. H. (2016). Confirmatory factor analysis with ordinal data: Comparing robust maximum likelihood and diagonally weighted least squares. *Behavioral Research Methods*, 48(3), 936-49 <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0619-7>

Lima, G, Nassif, V. M. J & Garçon, M. M. (2020). Poder do Capital Psicológico: A Força das Crenças no Comportamento. Revista de Administração Contemporânea - RAC, v. 24, n. 4, art. 3, (pp. 317-334). <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2020180226>

Lopez, S. J. e Snyder, C. R. (2012). Oxford handbook of positive psychology. Oxford: Oxford University Press. 2a Ed, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001>

Lourenço, C. D; Lima, M. C. & Narciso, E. R. P. (2016). Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração?. Avaliação,

Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300003>

Luthans F., Avolio B. J. Avey, J. B & Norman S. M (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Pers. Psychol.* 60: 541–572. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2007.00083.x>

Luthans, F, Avey, J. B, Avolio, B. J., Norman, S. M. e Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *J. Organiz. Behav.* 27, 387–393. <https://doi.org/10.1002/job.373>

Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>

Luthans, F. e Youssef-Morgan, C.M (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* 4:339–66. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>

Luthans, F. Luthans K. e Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Journal Business Horizons*, 47/1 47 p. 4550. <http://dx.doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>

Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M. & Avolio, B. J. (2007) Psychological capital: Developing the human competitive edge. Oxford: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195187526.001.0001>

Macambira, M. O., Bastos, A. V. B., & Rossoni, L. (2015). Redes sociais e o vínculo com a organização: como a estrutura das relações explica o comprometimento, o entrenchamento e o consentimento. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 15(2), 109-122. <https://dx.doi.org/10.17652/rpot/2015.2.495>

Macane, A. (2022). Módulo de Avaliação do Desempenho Docente e Gestão Pública: caso de uma Instituição de Ensino Superior em Moçambique. *MLS Pesquisa Educacional (MLSER)*, 6(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v6i2.771>

Masten A. S & Reed M. G. J. (2012). Resilience in development. In Snyder CR, Lopez SJ (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 74–88). Oxford, UK: Oxford University Press. <https://doi.org/0.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0012>

Menezes, I. G., Aguiar, C. V. L & Bastos, A. V. B. (2016). Comprometimento Organizacional: Questões que cercam sua natureza e seus limites conceituais. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, (pág. 768-789), dez. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2016V22N3P768>

Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991) A three-component conceptualization of organizational commitment, Human Resource Management Review, Volume 1, Issue 1, Pages 61-89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z).

Meyer, J. P. & Anderson, B. K. (2016). Action commitments. In J. P. Meyer (Eds.). Handbook of Employee Commitment (pág. 178-192). Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). A Medição do Comprometimento Organizacional. Revista de Comportamento Vocacional, 14, 224-247. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)

Mowday, R.T., Porter, L.W. and Steers, R.M. (1982) Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnover. Academic Press, New York

Paludo, S. S & Koller, S. H. Psicologia Positiva: uma nova abordagem para antigas questões. Paidéia, 2007, 17(36), 9-20, Porto Alegre. <http://www.scielo.br/paideia>

Peixoto, A. L. A., Janissek, J. A. (2015). Longe dos Olhos, Longe do Coração: Desafios de gestão de uma Universidade Pública a partir da Percepção de seus Gestores. Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, 8(3), 240-260. doi: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p240>

Pereira, F. M. P. (2019). Voz e Silêncio de Docentes de Ensino Superior com Diferentes Vínculos com o Trabalho (Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia). [IPS | Instituto de Psicologia \(ufba.br\)](https://www.ips.ufba.br/)

Pereira, G. A., Formiga, N. S., & Estevam, I. D. (2018). Escala de capital psicológico positivo: Evidência de uma medida em enfermeiros de um hospital público na cidade de Natal – RN. *Psicologia PT*, 1. 1-16. <https://www.researchgate.net/publication/327721802>

Pinho, A. P. M., Oliveira, E. R. da S. de, & Silva, C. R. M. da. (2020). Comprometimento Organizacional no Setor Público: um olhar sobre três décadas de produção científica brasileira (1989-2019). *Revista Do Serviço Público*, 71(3), 504-539. <https://doi.org/10.21874/rsp.v71i3.3507>

Pinho, A. P. M.; Bastos, A. V. B e Rowe, D. E. O. (2015). Diferentes vínculos organizacionais: explorando concepções, fatores organizacionais antecedentes e práticas de gestão. *Organizações e sociedade*. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-9237510>

Rentería, P. E (2019). *Psicología (as) Organizacional (es) y del (de los) Trabajo(os): coexistencia de realidades e implicaciones disciplinares y para las personas. Una reintroducción*. Colección Psicología Organizacional y del Trabajo. ISBN. 978-958-765-987-0. Cali.

Republica de Moçambique. (2009). Regulamento do estatuto geral dos funcionários e agentes do estado (REGFAE). 1ª Ed, Imprensa Nacional.

Rodrigues, A. de O., & Migon, E. X. F. G. (2019). Desde o Acordo de Paz Geral (1992) até às Eleições Gerais de 1994: O Processo de Paz Realizado em Moçambique. *AUSTRAL: Revista Brasileira de Estratégia e Relações Internacionais*, 8(16). <https://doi.org/10.22456/2238-6912.89070>

Samussone, L. B.; Silveira, S. De F. R.; Lauriano, N. G. Fatores de implementação da política de qualidade do ensino superior em moçambique: o caso do SINAQES. *Revista Inter Ação*, Goiânia, V. 47, N. 1, P. 309–323, 2022. <https://doi.org/10.5216/ia.v47i1.71439>

Santos, A. C. O & Honório, L. C. Vínculos Organizacionais: o caso de docentes que lecionam em uma IES privada localizada no interior de Minas Gerais. *Teoria e Prática em Administração*, v. 4 n. 2, 2014, pp. 70-95. <https://doi.org/10.21714/tpa.v4i2.17326>

Seligman, M. E. P. (2019). Positive Psychology: A Personal History. *Annu. Rev. Clin. Psychol.* 2019. 15:1–23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>

Silva, A. B. da, Cabral, P. M. F., Vaccaro, G. L. R., & Azevedo, D. C. de. (2018). O Coordenador de Curso Superior e a Autopercepção do PsyCap. *Psychologica*, 61(1), 29-50. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_61-1\\_2](https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-1_2)

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring and nurturing hope. *Journal of Counselling and Development*, 73(3), 355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>

Universidade Eduardo Mondlane. (2018). Regulamento da Carreira Docente.

Universidade Pedagógica de Moçambique (2015). Regulamento da Carreira Docente.

Valentini, F. & Damásio, B. F. (2016). Variância Média Extraída e Confiabilidade Composta: Indicadores de Precisão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(2). <https://doi.org/10.1590/0102-3772e322225>

Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Nunes, H., Lobo, P. & Cara-Linda, I. (2012). Capital Psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. *ECOS*. Volume 2, Número 1.

Wu, C., McMullen, J. S., Neubert, M. J., & Yi, X. (2008). The influence of leader regulatory focus on employee creativity. *Journal of Business Venturing*, 23(5), 587-602. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2007.09.005>

Zabalza, M. A. Os professores universitários. In:\_\_\_\_\_. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.3, p. 129-131.

Zanon, C., Dellazzana-Zanon, L. L., Wechsler, S. M., Fabretti, R. R., & Rocha, K. N. D. (2020). COVID-19: implicações e aplicações da Psicologia Positiva em tempos de pandemia. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37.

## **ANEXOS**

## Anexo I. Lista de IES moçambicanas



MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

*INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE*

**I. UNIVERSIDADES**

| Nº | Instituição                            |
|----|--|
| 1. | Universidade Eduardo Mondlane (UEM)    |
| 2. | Universidade Pedagógica de Maputo (UP) |
| 3. | Universidade Save (UniSave)            |
| 4. | Universidade Púnguè (UniPúnguè)        |
| 5. | Universidade Licungo (UniLicungo)      |
| 6. | Universidade Rovuma (UniRovuma)        |
| 7. | Universidade Joaquim Chissano (UJC)    |
| 8. | Universidade Zambeze (UniZambeze)      |
| 9. | Universidade Lúrio (UniLúrio))         |

**II. INSTITUTOS SUPERIORES**

|    |   |
|----|---|
| 1. | Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA)                      |
| 2. | Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM) |
| 3. | Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)                         |
| 4. | Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)                       |
| 5. | Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)                         |
| 6. | Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)                         |
| 7. | Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)                        |
| 8. | Instituto Superior de Estudos de Defesa (ISEDEF)                      |

**III. ESCOLAS SUPERIORES**

| Nº | Instituição                                 |
|----|---|
| 1. | Escola Superior de Jornalismo (ESJ)         |
| 2. | Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN) |

**IV. ACADEMIAS**

| <b>Nº</b> | <b>Instituição</b>                                   |
|-----------|--|
| <b>1.</b> | <b>Académia de Altos Estudos Estratégicos (AAEE)</b> |
| <b>2.</b> | <b>Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)</b>       |
| <b>3.</b> | <b>Academia Militar (AM)</b>                         |

**Resumo das IES Públicas**

| <b>Descrição</b>     | <b>Nº total</b> |
|----------------------|-----------------|
| <b>Universidades</b> | <b>9</b>        |
| <b>Institutos</b>    | <b>8</b>        |
| <b>Escolas</b>       | <b>2</b>        |
| <b>Academias</b>     | <b>3</b>        |
| <b>Total</b>         | <b>22</b>       |

***INSTITUIÇÕES PRIVADAS DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE*****I. UNIVERSIDADES**

| <b>Nº</b>  | <b>Instituição</b>   |
|------------|--|
| <b>1.</b>  | <b>Universidade Adventista de Moçambique (UAM)</b>         |
| <b>2.</b>  | <b>Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM)</b>   |
| <b>3.</b>  | <b>Universidade Nachingwea (UNA)</b>                       |
| <b>4.</b>  | <b>Universidade Wutive (UNITIVA)</b>                       |
| <b>5.</b>  | <b>Universidade Politécnica (A POLITÉCNICA)</b>            |
| <b>6.</b>  | <b>Universidade Mussa Bin Bique (UMB)</b>                  |
| <b>7.</b>  | <b>Universidade Católica de Moçambique (UCM)</b>           |
| <b>8.</b>  | <b>Universidade Técnica de Moçambique (UDM)</b>            |
| <b>9.</b>  | <b>Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)</b>         |
| <b>10.</b> | <b>Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)</b>       |
| <b>11.</b> | <b>Universidade Técnica Diogo Eugénio Guilande (UTDEG)</b> |
| <b>12.</b> | <b>Universidade Áquila (UNAQ)</b>                          |

**II. INSTITUTOS SUPERIORES**

| <b>Nº</b>  | <b>Instituição</b>   |
|------------|--|
| <b>1.</b>  | <b>Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)</b>                      |
| <b>2.</b>  | <b>Instituto Superior Cristão (ISC)</b>  |
| <b>3.</b>  | <b>Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)</b>          |
| <b>4.</b>  | <b>Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)</b>                                     |
| <b>5.</b>  | <b>Instituto Superior Monitor (ISM)</b>  |
| <b>6.</b>  | <b>Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM)</b>                      |
| <b>7.</b>  | <b>Instituto Superior Maria Mãe África (ISMMA)</b>                             |
| <b>8.</b>  | <b>Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF)</b>             |
| <b>9.</b>  | <b>Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)</b>    |
| <b>10.</b> | <b>Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)</b>                         |
| <b>11.</b> | <b>Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN)</b>                         |
| <b>12.</b> | <b>Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)</b>     |
| <b>13.</b> | <b>Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)</b>                |
| <b>14.</b> | <b>Instituto Superior de Estudos e Desenvolvimento Local- (ISEDEL)</b>         |
| <b>15.</b> | <b>Instituto Superior Mutasa (ISMU)</b>  |
| <b>16.</b> | <b>Instituto superior de Gestão, Administração e Educação (ISG)</b>            |
| <b>17.</b> | <b>Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância (ISCED)</b>          |
| <b>18.</b> | <b>Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthine (ISGE–GM)</b> |
| <b>19.</b> | <b>Instituto Superior de Ciências Empresariais e Tecnológicas (ISCET)</b>      |
| <b>20.</b> | <b>Instituto Superior Politécnico e de Tecnologias (ISPOTEC)</b>               |

**III. ESCOLAS SUPERIORES**

| <b>Nº</b> | <b>Instituição</b>  |
|-----------|---|
| 1.        | <b>Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)</b>            |
| 2.        | <b>Escola Superior de Gestão Corporativa e Social (ESGCS)</b> |

**Resumo das IES Privadas**

| <b>Descrição</b>     | <b>Nº total</b> |
|----------------------|-----------------|
| <b>Universidades</b> | 12              |
| <b>Institutos</b>    | 20              |
| <b>Escolas</b>       | 2               |
| <b>Total</b>         | <b>34</b>       |

**Resumo das IES Públicas e Privadas**

| <b>Descrição</b>     | <b>Nº total</b> |
|----------------------|-----------------|
| <b>Universidades</b> | <b>21</b>       |
| <b>Institutos</b>    | <b>28</b>       |
| <b>Escolas</b>       | <b>4</b>        |
| <b>Academias</b>     | <b>3</b>        |
| <b>Total</b>         | <b>56</b>       |

| <b>Nº</b> | <b>IES CRIADAS SEM FUNCIONAR</b>   | <b>ANO DE CRIAÇÃO</b> |
|-----------|--|-----------------------|
|           | <b>Universidades</b>   |                       |
| <b>1.</b> | <b>Universidade Novo Horizonte Eduardo Silva Nihia (UEHA)</b>                | <b>2018</b>           |
|           | <b>Institutos</b>  |                       |
| <b>2.</b> | <b>Instituto Superior de Ensino à Distância (ISEAD)</b>                      | <b>2014</b>           |
| <b>3.</b> | <b>Instituto Superior Sebastião Mussanhane (ISSMU)</b>                       | <b>2017</b>           |
| <b>4.</b> | <b>Instituto Superior de Gestão, Tecnologias e Empreendedorismo (ISGETE)</b> | <b>2017</b>           |
| <b>5.</b> | <b>Instituto Superior Kaenda (ISK)</b>                                       | <b>2017</b>           |



### PARTE II – VOCÊ E O SEU TRABALHO

2.1. Vamos apresentar para você algumas frases sobre a sua realidade de trabalho e sobre a sua relação com universidade em que trabalha. Avalie, com base na escala abaixo, o quanto você concorda com a ideia apresentada. Quanto mais perto de 1, maior é a discordância, quanto mais perto de 6, maior é a concordância com o conteúdo da frase.

| 1  | 2              | 3              | 4              | 5              | 6                   |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|
| Discordo totalmente  | Discordo Muito | Discordo Pouco | Concordo Pouco | Concordo Muito | Concordo totalmente |
| <b>A sua relação com a universidade enquanto organização de trabalho</b>   |                |                |                |                |                     |
| 1. Conversando com amigos, eu sempre me refiro a minha organização como uma a qual é ótimo trabalhar.              |                |                |                |                |                     |
| 2. Sinto os objetivos da minha organização como se fossem os meus.   |                |                |                |                |                     |
| 3. A organização em que trabalho realmente inspira o melhor em mim para o meu progresso no desempenho do trabalho. |                |                |                |                |                     |
| 4. A minha forma de pensar é muito parecida com a da minha organização.  |                |                |                |                |                     |
| 5. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha organização.                                       |                |                |                |                |                     |
| 6. Aceito as normas da minha organização porque concordo com elas.   |                |                |                |                |                     |
| 7. Eu realmente me interesso pelo destino da organização onde trabalho.  |                |                |                |                |                     |

### PARTE III – VOCÊ E SUAS ATIVIDADES DOCENTES

2.2. No âmbito das IES é esperado que o docente possa se dedicar a um conjunto diversificado de atividades-fim da universidade, como Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão. Essas concorrem em interesse, dedicação, tempo e energia. Avalie a sua relação com essas atividades acadêmicas indicando o nível em que concorda com cada afirmação abaixo. Quando não desempenhar determinada atividade, você deverá sinalizar o valor 0, que significa que não se aplica.

| 1  | 2              | 3              | 4              | 5              | 6                   |                 |               |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|-----------------|---------------|
| Discordo totalmente  | Discordo Muito | Discordo Pouco | Concordo Pouco | Concordo Muito | Concordo totalmente |                 |               |
| <b>A sua relação com as atividades docentes na organização (universidade)</b>  |                |                |                |                |                     |                 |               |
| <b>Perguntas</b>   |                |                |                | <b>ENSINO</b>  | <b>PESQUISA</b>     | <b>EXTENSÃO</b> | <b>GESTÃO</b> |
| 1. Me sinto comprometido com ...   |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 2. Considero importante nesta profissão desenvolver atividades de...           |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 3. Me dedico intensamente às atividades de...                                  |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 4. Assume grande prioridade na minha atuação profissional...                   |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 5. Gosto de desenvolver atividades de...                                       |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 6. Sinto orgulho em desenvolver as atividades de...                            |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 7. Tenho prazer em realizar as atividades de...                                |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 8. Considero desafios profissionais estimulantes as atividades de...           |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 9. Tem grande significado pessoal me dedicar às atividades de...               |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 10. Procuro realizar com qualidade as atividades de...                         |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 11. Busco ser inovador nas atividades de...                                    |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 12. Me identifico com os valores que embasam as atividades de...               |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 13. Me empenho em realizar da melhor forma possível as atividades de...        |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 14. Fico absorvido e perco a noção do tempo quando realizo as atividades de... |                |                |                |                |                     |                 |               |
| 15. Sinto-me feliz quando desenvolvo as atividades de...                       |                |                |                |                |                     |                 |               |

### PARTE V

### DADOS PESSOAIS E OCUPACIONAIS

Finalmente, por favor, informe algum dado pessoal e ocupacional.

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Gênero:** Masculino [ ] Feminino [ ]

**Estado civil:** Solteiro (a) [ ] Casado(a) [ ] Divorciado(a) [ ] Viúvo(a) [ ]

**Titulação acadêmica mais elevada:** Licenciatura [ ] Especialização [ ] Mestrado [ ] Doutorado [ ]

**Ano de conclusão da titulação elevada** \_\_\_\_\_

**Área de formação licenciatura** \_\_\_\_\_

**Áreas de atuação:** Educação [ ] Humanas [ ] Saúde [ ] Biológicas [ ] Letras/artes [ ] Exatas [ ]

**Trabalha em instituição: Pública:** [ ] Privada [ ]

**Tempo de serviço na organização (em anos)** \_\_\_\_\_

**Quantas horas você trabalha por semana?** \_\_\_\_\_

**Regime de trabalho:** Tempo inteiro [ ] Parcial [ ]

**Atua em algum Programa de Pós-graduação?** Sim [ ] Não [ ]

**É beneficiário de produtividade de alguma instituição de investigação?** Sim [ ] Não [ ]

**Desenvolve algum projeto de extensão?** Sim [ ] Não [ ]

**Ocupa algum cargo de gestão na universidade?** Sim [ ] Não [ ]

**Caso sim, qual?** (por exemplo chefe de departamento, chefe de repartição, coordenação de curso, direção da unidade, administração central)

**Ocupa alguma representação em conselhos superiores da sua organização?** Sim [ ] Não [ ]

**Você é remunerado por hora ou por mês?** [ ] Por hora [ ] Por mês

**Quanto é, proximamente sua renda?**

[ ] Até 1 salário mínimo

[ ] De 1 a 3 salários mínimos

[ ] De 3 a 6 salários mínimos

[ ] De 6 a 9 salários mínimo

[ ] De 9 a 12 salários mínimos

[ ] De 12 a 15 salários mínimos

[ ] Mais de 15 salários mínimos.