



FACULDADE DE ECONOMIA

As Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos focalizadas na Motivação e no Comprometimento dos Docentes Universitários: O caso de quatro Instituições de Ensino Superior em Moçambique

TESE DE DOUTORAMENTO

Documento Final

Estudante: Carolina da Saudade Manuel Fernandes Pereira Ferrão

Supervisor:

Professor Doutor Paulo A. Guedes Lopes Henriques

Co-supervisores

Professora Doutora Helena Jerónimo

Professor Doutor Patrício V. Langa

Maputo, 06 de Março de 2026



FACULDADE DE ECONOMIA

As Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos focalizadas na Motivação e no Comprometimento dos Docentes Universitários: O caso de quatro Instituições de Ensino Superior em Moçambique

TESE DE DOUTORAMENTO

Documento Final

Estudante: Carolina da Saudade Manuel Fernandes Pereira Ferrão

Supervisor:

Professor Doutor Paulo A. Guedes Lopes Henriques

Co-supervisores

Professora Doutora Helena Jerónimo

Professor Doutor Patrício V. Langa

Maputo, 06 de Março de 2026

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que esta tese nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ele constitui o resultado do meu labor individual. Esta tese é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Gestão, na orientação em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional, no Curso de Doutoramento em Gestão, na Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, 06 de Março de 2026

(Carolina da Saudade Manuel Fernandes Pereira Ferrão)

DECLARAÇÃO DE AVALIAÇÃO

O Júri composto pelos Docentes:

Prof. Doutor Cardoso Tomás Muendane; Prof^a Doutora Neuza Manuel Pereira Ribeiro; Prof. Doutor Ângelo Macuácuá; Doutor Valter Titos Manjate e Professor Doutor Paulo A. Guedes Lopes Henriques, reuniu-se para apreciar a Tese de Doutoramento em Gestão, orientação em Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional, intitulada: **As Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos focalizadas na Motivação e no Comprometimento dos Docentes Universitários: O caso de quatro Instituições de Ensino Superior em Moçambique** e decidiu atribuir à Doutoranda **CAROLINA DA SAUDADE MANUEL FERNANDES PEREIRA FERRÃO** a classificação de Bom com expressão numérica de 16 valores.

Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane, 06 de Março de 2026

Prof. Doutor Cardoso Tomás Muendane
(Presidente)

Prof^a Doutora Neuza Manuel Pereira Ribeiro
(Examinador-Arguente Externa)

Prof. Doutor Ângelo Macuácuá
(Examinador-Arguente Interno)

Doutor Valter Titos Manjate
(Examinador Arguente Interno)

Professor Doutor Paulo A. Guedes Lopes Henriques
(Supervisor)

DEDICATÓRIA

*Em memória dos meus avós (Leopoldina, Carolina e André) e tia Aida Pereira.
Manuel Pereira e Madalena Monjane meus pais, graças à Deus, tenho-os em vida.
Aos meus filhos Elias Ossman Jr. e Ossman Ossman, minha inspiração.
Ao meu esposo.
Aos meus irmãos.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pelo dom da vida e saúde até agora, e reconheço que esta tese é resultado do apoio e participação directa e indirecta de muitas pessoas e almas bondosas com quem cruzei nesta jornada.

Aos Professores Doutores Paulo Lopes Henriques e Helena Jerónimo, meus supervisores do ISEG-Universidade de Lisboa, e especialistas de renome na área da gestão de recursos humanos e comportamento organizacional, pela orientação com mestria, zelo, rigor, paciência e dedicação indescritível.

Ao Professor Doutor Patrício Langa, meu co-supervisor, pela mestria, dedicação e generosidade como especialista na área do ensino superior em Moçambique e em África.

Aos directores da Faculdade de Economia (FACECO) da UEM, Prof. Doutor Manóela Sylvestre (cessante) e Prof. Doutor Fernando Lichucha (actual), pelo esforço na implementação do programa de doutoramento em gestão (1ª. Edição 2016).

Ao Prof. Doutor Cardoso Muendane, coordenador do programa na UEM-FACECO, e a todos os colegas desta faculdade, especialmente à Elsa, Ivone, Zeferino Numaio, João Sumburane, Inácio Maposse e Amélia pelo apoio proporcionado durante este percurso.

Aos professores deste curso de doutoramento, pelos ensinamentos que levarei para o resto da vida. Incluo também os colegas, especialmente ao chefe da turma PhD Eugénio Matlaba, pela paciência, generosidade e apoio incondicional.

Aos magníficos Reitores, Directores e representantes das quatro universidades, representadas pelas catorze faculdades, especialmente aos 683 inquiridos que cordialmente participaram desta pesquisa.

Aos colegas Prof. Doutor Alberto Mulenga, Manuel Cumbe, Narciso Alfaiate e Plácido Mateus, pelo apoio técnico no processamento dos dados quantitativos. Ao Prof. Doutor Víctor Justino, pelo apoio prestado na arrumação das palavras.

Ao MCTES e aos entrevistados que cordialmente participaram nesta pesquisa.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE DIAGRAMAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	xiii
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	1
1.1. Contextualização	1
1.2. Motivação	4
1.2.1. Contribuições da tese.....	4
1.3. Objectivos.....	7
Objectivo geral.....	7
Objectivos específicos.....	7
1.4. Problema da investigação	8
1.5. Hipóteses da pesquisa.....	8
1.6. Estrutura da investigação.....	9
CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA	10
2.1. A actuação das IES contextualizadas às exigências do século XXI.....	10
2.1.1. As IES contextualizadas à economia e sociedades do conhecimento	12
2.1.2. O contexto das IES no século XXI em África	20
2.1.3. O contexto das IES no século XXI em Moçambique	21
2.2. A origem e contextualização das novas práticas de gestão de recursos humanos (NPGRH).....	25
2.2.1. Historial da Gestão de Recursos Humanos (GRH): breves notas	28
2.2.2. As Práticas de Gestão de Recursos Humanos (PGRH)	28
2.2.3. As teorias das práticas de gestão de recursos humanos (PGRH).....	30
Teoria da troca social (TTS)	30
Teoria da contingência ou ajustamento organizacional	31
Teoria das melhores práticas de gestão de recursos humanos	31
Teoria da visão baseada nos recursos (VBR).....	32
Teoria do Capital Humano.....	33
Teoria comportamental	33
2.2.3. As denominações e formatos das NPGRH no presente estudo	34
O teletrabalho.....	38
As equipas de trabalho	41
As equipas de trabalho autogeridas	43
A formação	46

2.3. Alinhando as NPGRH com a motivação e com o comprometimento dos recursos humanos	47
2.3.1. A motivação.....	47
2.3.1.1. Fontes da motivação.....	49
2.3.1.2. Teorias e modelos de motivação.....	53
2.3.2. O comprometimento organizacional (CO).....	55
2.3.2.1. O Comprometimento Afectivo (CA).....	59
2.3.2.2. O Comprometimento Calculativo (CC).....	60
2.3.2.3. O Comprometimento Normativo (CN).....	61
2.3.2.4. O modelo das três componentes de Meyer & Allen.....	61
2.4. Os docentes universitários (DU) como trabalhadores do conhecimento (TC).....	63
2.4.1. As especificidades dos trabalhadores do conhecimento	66
2.4.2. A teoria para a gestão dos trabalhadores do conhecimento.....	68
2.4.3. Características dos docentes universitários como trabalhadores do conhecimento	69
2.4.3.1. As características particulares dos DU.....	70
2.4.4. O comprometimento e a motivação dos trabalhadores do conhecimento.....	71
2.4.5. Como alcançar a motivação e o comprometimento dos DU.....	73
2.5. Estudos Empíricos	77
2.5.1. O contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento	77
2.5.2. O Impacto das NPGRH na motivação dos trabalhadores	79
2.5.3. O Impacto das NPGRH no comprometimento dos trabalhadores	82
2.6. Avaliação Crítica da literatura revista	84
2.6.1. O contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento	84
2.6.2. O impacto das NPGRH na motivação dos trabalhadores	86
2.6.3. O impacto das NPGRH no comprometimento dos trabalhadores	87
CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	90
3.1. Resumo da actuação das IES ajustadas ao contexto vivido no século XXI.....	90
3.2. Resumo do alinhamento entre as NPGRH com a motivação e o comprometimento dos DU	90
3.2.1. Resumo do impacto do teletrabalho na motivação e no comprometimento dos DU	91
3.2.2. Resumo do impacto das equipas de trabalho na motivação e no comprometimento dos DU	91
3.2.3. Resumo do impacto das equipas de trabalho autogeridas na motivação e no comprometimento dos DU.....	92
3.2.4. Resumo do impacto da formação na motivação e no comprometimento dos DU.....	92
3.3. Resumo do tratamento dos DU como trabalhadores do conhecimento.....	93
3.4. O Modelo conceptual da pesquisa	93
CAPÍTULO IV – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	101
4.1. Opção Metodológica.....	101
4.1.1. Corrente filosófica.....	101
4.1.1.1. Opção epistemológica	101
4.1.1.2. Visão filosófica	102
4.1.1.3. Opção ontológica	103
4.1.1.4. Tipologia da pesquisa.....	103

4.1.1.4.1. Pesquisa quantitativa	104
4.1.1.4.2. Pesquisa qualitativa	104
4.1.1.4.3. Pesquisa mista	104
4.2. Paradigma de análise na pesquisa.....	105
4.3. Método de recolha de dados	105
4.3.1. Dados primários (questionários e entrevistas)	105
4.3.1.1. Questionário: construção, caracterização e mensuração das variáveis	106
4.3.1.2. Entrevista: construção caracterização e estratégia da recolha de dados	110
4.3.2. Dados secundários (pesquisa documental).....	111
4.3.3. População	112
4.3.4. Unidade de análise (UA).....	114
4.3.5. Respondente	114
4.4. Análise e Interpretação dos Dados	116
4.4.1. Dados quantitativos.....	116
4.4.1.1. Medidas para validação dos dados quantitativos e mitigação do impacto do Common Method Variance (CMV) na investigação	118
4.4.2. Dados qualitativos.....	118
4.4.3. Dados da pesquisa documental.....	120
4.4.3.1. Documentos da pesquisa.....	120
CAPÍTULO V- RESULTADOS E DISCUSSÃO	122
5.1. Resultados da pesquisa quantitativa (questionários)	123
5.1.1. Caracterização da amostra.....	124
5.1.2. Caracterização sociodemográfica dos DU.....	125
5.1.3. O contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento	127
5.1.3.1. Grau de concordância sobre a disponibilidade de recursos essenciais na IES	127
5.1.3.2. Grau de satisfação com a capacidade de investimento da IES	129
5.1.3.3. Grau de concordância sobre o papel da IES como um centro de conhecimento	131
5.1.4. As Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos.....	133
5.1.4.1. O formato das NPGRH como ferramenta de trabalho dos DU	133
5.1.4.1.1. Nível de adopção das NPGRH na IES.....	135
5.1.4.2. O impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU	138
5.1.4.2.1. Na motivação intrínseca dos DU.....	138
5.1.4.2.2. Na motivação extrínseca (ME) dos DU.....	140
5.1.4.2.2.1 ME: regulação integrada/ identificada (RI/I)	140
5.1.4.2.2.2 ME: regulação introjectada	141
5.1.4.2.2.3 ME: regulação social externa (RSE).....	143
5.1.4.2.2.4 ME: regulação económica externa (REE)	145
5.1.4.2.3. No comprometimento afectivo (CA)	147
5.1.4.2.4. No comprometimento calculativo (CC).....	149
5.1.4.2.5. No comprometimento normativo (CN)	151
5.1.4.2.6. A associação das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU	153
5.1.4.3. Análise factorial	154
5.1.4.3.1. Avaliação da adequação da amostra.....	155
5.1.4.3.2. Análise da consistência interna do indicador (motivação dos DU)	155
5.1.4.3.3. Análise da consistência interna do indicador (o comprometimento dos DU)	157
5.1.4.3.4. Variância total explicada (VTE).....	158
5.1.4.4. Análise de componentes principais (ACP)	158
5.1.5. O tratamento do docente universitário como trabalhador do conhecimento	161
5.1.5.1 O tratamento do docente universitário como TC-Dimensão: motivação	161
5.1.5.2 O tratamento do docente como TC-Dimensão: comprometimento	163

5.1.6. A relação entre a VC e as demais do modelo conceptual	165
5.1.6.1. Relação entre a VC e as variáveis sociodemográficas	165
5.1.6.2. Relação entre a VC e as do contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento.....	166
5.1.6.3. Relação entre a VC e as variáveis da dimensão o formato das NPGRH.....	166
5.1.6.4. Relação entre a VC e os cinco factores retidos	167
5.2. Resultados da pesquisa qualitativa	167
5.2.1. Tema A: As IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento.....	167
5.2.2. Tema B: A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas.....	168
5.2.3. Tema C: Impacto das NPGRH na motivação dos docentes.....	173
5.2.4. Tema D: Impacto das NPGRH no comprometimento dos docentes.....	174
5.2.5. Tema E: O tratamento do DU como um TC.....	174
5.3. Resultados da análise documental	175
5.3.1. Tema A: As IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento.....	175
5.3.2. Tema B: A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas.....	176
5.3.3. Temas C e D: O impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU.....	177
5.3.4. Tema E: O tratamento do DU como um TC.....	178
5.4. Articulação entre os resultados quantitativos, qualitativos e análise documental	178
5.5. Principais resultados da pesquisa e suas implicações	179
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	188
6.1. Escopo do estudo	188
6.2. Conclusões.....	189
6.3. Recomendações	191
6.4. Limitações do estudo	192
6.5. Sugestões para pesquisas futuras	193
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
APÊNDICES	223
ANEXOS	310

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	112
FIGURA 2: RECURSOS ESSENCIAIS NA IES.....	127
FIGURA 3: BOX PLOT-DIMENSÃO: RECURSOS ESSENCIAIS.....	128
FIGURA 4: CAPACIDADE DE INVESTIMENTO DA IES	130
FIGURA 5: BOX PLOT-DIMENSÃO: CAPACIDADE DE INVESTIMENTO DA IES.....	130
FIGURA 6: O PAPEL DA IES COMO UM CENTRO DE CONHECIMENTO	132
FIGURA 7: BOX PLOT-DIMENSÃO: A IES COMO CENTRO DO CONHECIMENTO	132
FIGURA 8: O FORMATO DAS NPGRH ADOPTADO NA IES	134
FIGURA 9: BOX PLOT-DIMENSÃO: O FORMATO DAS NPGRH ADOPTADO NA IES	134
FIGURA 10: ESTRATIFICADOR DA ADOÇÃO DAS NPGRH.....	136
FIGURA 11: BOX PLOT-DIMENSÃO: ESTRATIFICADOR DA ADOÇÃO DAS NPGRH	136
FIGURA 12: O IMPACTO DAS NPGRH NA MI.....	138
FIGURA 13: BOX PLOT-DIMENSÃO: O IMPACTO DAS NPGRH NA MI.....	139
FIGURA 14: O IMPACTO DAS NPGRH NA ME: RI/I	140
FIGURA 15: BOX PLOT-DIMENSÃO: O IMPACTO DAS NPGRH NA ME:RI/I	141
FIGURA 16: O IMPACTO DAS NPGRH NA ME: REGULAÇÃO INTROJECTADA	142
FIGURA 17: BOX PLOT-DIMENSÃO: O IMPACTO DAS NPGRH NA ME:REGULAÇÃO INTROJECTADA.....	142
FIGURA 18: O IMPACTO DAS NPGRH NA ME: RSE.....	144
FIGURA 19: BOX PLOT-DIMENSÃO: O IMPACTO DAS NPGRH NA ME:RSE.....	144
FIGURA 20: O IMPACTO DAS NPGRH NA ME: REE	145
FIGURA 21: BOX PLOT-DIMENSÃO: O IMPACTO DAS NPGRH NA ME:REE	146
FIGURA 22: O IMPACTO DAS NPGRH NO CA	147
FIGURA 23: BOX PLOT-DIMENSÃO: O IMPACTO DAS NPGRH NO CA	148
FIGURA 24: O IMPACTO DAS NPGRH NO CC	149
FIGURA 25: BOX PLOT-DIMENSÃO: O IMPACTO DAS NPGRH NO CC	150
FIGURA 26: O IMPACTO DAS NPGRH NO CN	151
FIGURA 27: BOX PLOT-DIMENSÃO: O IMPACTO DAS NPGRH NO CN	152
FIGURA 28: TRATAMENTO DO DU COMO TC NA DIMENSÃO: MOTIVAÇÃO	162
FIGURA 29: BOX PLOT- O TRATAMENTO DO DU COMO TC-DIMENSÃO:MOTIVAÇÃO.....	162
FIGURA 30: TRATAMENTO DO DU COMO TC NA DIMENSÃO: COMPROMETIMENTO.....	163
FIGURA 31: BOX PLOT- O TRATAMENTO DO DU COMO TC-DIMENSÃO:COMPROMETIMENTO	164

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: TEORIAS QUE SUSTENTAM O RELACIONAMENTO E A DINÂMICA ENTRE AS VARIÁVEIS DA PESQUISA	94
QUADRO 2: ALINHAMENTO ENTRE OS OBJECTIVOS ESPECÍFICOS, AS HIPÓTESES, VARIÁVEIS EXPLICATIVAS E DE RESPOSTA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	96
QUADRO 3: AMOSTRA ESTIMADA EM CADA IES	115
QUADRO 4: DISTRIBUIÇÃO DOS INQUIRIDOS NAS IES E FACULDADES SELECIONADAS	124
QUADRO 5: CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA	125
QUADRO 6: KMO AND BARTLETT'S TEST.	155
QUADRO 7: NOMEAÇÃO E TESTE DE CONSISTÊNCIA INTERNA DOS FACTORES RETIDOS ATRAVÉS DA ACP	159
QUADRO 8: MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE AS COMPONENTES	160

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1:MODELO CONCEPTUAL: O CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES NO SÉCULO XXI: O IMPACTO DAS NPGRH NA MOTIVAÇÃO E NO COMPROMETIMENTO DOS DU NAS IES MOÇAMBICANAS.....	98
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:CONSISTÊNCIA INTERNA DO INDICADOR: A MOTIVAÇÃO DOS DU.....	156
TABELA 2:CONSISTÊNCIA INTERNA DOS INDICADORES DA MOTIVAÇÃO DOS DU: COMPARAÇÃO DOS VALORES ORIGINAIS E OBTIDOS NESTA PESQUISA.....	156
TABELA 3:CONSISTÊNCIA INTERNA DO INDICADOR: O COMPROMETIMENTO DOS DU	157
TABELA 4:CONSISTÊNCIA INTERNA DOS INDICADORES DO COMPROMETIMENTO DOS DU: COMPARAÇÃO DOS VALORES ORIGINAIS E OBTIDOS NESTA PESQUISA	157

RESUMO

O contexto actual condiciona a actuação das instituições de ensino superior (IES), exigindo a adopção das novas práticas de gestão de recursos humanos (NPGRH) para a motivação e o comprometimento dos docentes universitários (DU). Partindo do problema: em que medida as IES adoptam as NPGRH para a motivação e o comprometimento dos DU, como mecanismo da sua adequação ao contexto de actuação das universidades no século XXI e como centros de conhecimento? Aplicou-se o método misto, para analisar quatro IES públicas e privadas, com uma mostra de 683 docentes e gestores académicos e do ensino superior.

A análise quantitativa através do SPSS 25 (AF e AFE: ACP e AFC), a qualitativa (análise de conteúdo temática e documental), revelou que: (i) a escassez de recursos financeiros, especialmente nas IES públicas, limita o investimento e desempenho como centros de conhecimento; (ii) as NPGRH estimulam a motivação intrínseca e a extrínseca (regulação integrada/identificada e introjectada, não estimulam a regulação económica externa e são inconclusivas na regulação social externa ; (iii) não estimulam o comprometimento, todavia, incentivam mais a lealdade e responsabilidade moral dos DU das IES privadas; (iv) são relevantes para as IES e para o trabalho dos DU.

Conclui-se que as IES não são reconhecidas como centros de conhecimento. O impacto das NPGRH é positivo na motivação, excepto nas equipas de trabalho autogeridas- mas não no comprometimento. Este estudo oferece um quadro interpretativo sobre os limites e potencialidades das NPGRH em contextos organizacionais com restrições estruturais. Recomenda-se a adopção das NPGRH para reter os DU, equilibrando assim os objectivos institucionais e individuais, além de investir na formação contínua, capacitação financeira, inovação nos recursos humanos e a monitoria sistemática da motivação e do comprometimento, baseado nos cinco factores retidos.

Palavras- chave: Instituições de Ensino Superior, Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos, Docente Universitário, Motivação, Comprometimento, Moçambique.

ABSTRACT

The current context affects the performance of higher education institutions (HEIs) because they depend on the work of qualified lecturers, which requires the adoption of new human resource management practices (NHRMPs). Thus, the following problem arises: to what extent do HEIs adopt NHRMPs to motivate and commit university lecturers (ULs), as a mechanism for self-adaptation to the context in which universities operate in the 21st century and as knowledge centers? It was applied the mixed method, to examine the context of HEIs and the importance and influence of NHRMPs on motivation and commitment of ULs in four public and private HEIs, within a sample size of 683 ULs and 8 academic managers and from the higher education sector. The quantitative analysis was based on SPSS 25 (FA, EFA: PCA and CFA), while qualitative analysis was based on thematic content analysis. It emerged that: (i) the lack of financial resources, particularly in public HEIs, restricts their access to essential resources, limits their ability to invest, and hinders their performance as knowledge centers; (ii) NHRMPs stimulate intrinsic and extrinsic motivation (integrated/identified and introjected regulation, but do not affect external economic regulation and on external social regulation the impact was inconclusive; (iii) NHRMPs do not stimulate commitment, but encourage more loyalty and moral responsibility of ULs from private HEIs; (iv) NHRMPs are relevant both for HEIs and to the work of ULs.

It is concluded that the HEIs in this study are not recognized as knowledge centers. The impact of NHRMPs is positive on motivation, except for self-managed work teams, but it is not positive on commitment. This study offers an interpretive framework regarding the limits and potential of the NHRMPs in organizational contexts with structural constraints. It is recommended to adopt NHRMPs to retain ULs, thus balancing institutional and individual objectives, in addition to investing in continuous training, financial capacity building, innovation in human resources, and systematic monitoring of motivation and commitment, based on the five retained factors.

Keywords: Higher Education Institutions, New Human Resource Management Practices, University Lecturer, Motivation, Commitment, Mozambique.

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Designação
ACP	Análise de componentes principais
ACT	Análise de conteúdo temática
ADIES	Amor do docente pela IES
AF	Análise factorial
AFC	Análise de factor comum
AFE	Análise factorial exploratória
AMO	Aptidões, Motivação e Oportunidades
ARWU	<i>Academic Rankings of World University- Shanghai Rankings</i>
CA	Comprometimento afectivo
CC	Comprometimento calculativo
CH	Capital humano
CO	Comprometimento organizacional
CMV	<i>Common Method Variance</i> (viés mono método)
CN	Comprometimento normativo
COD	Custo de oportunidade do docente
CV	Coefficiente de variação
DO	Desempenho organizacional
DP	Desvio padrão
DU	Docente(s) universitário(s)
FACECO	Faculdade de Economia
FAEF	Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal
FC	Faculdade de Ciências
FCEE	Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais
FCNM	Faculdade de Ciências Naturais e Matemática
FCSF	Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia
FCTI	Faculdade de Ciências de Tecnologias de Informação
FD	Faculdade de Direito
FDIES	Fidelidade do docente perante a IES
FE	Faculdade de Engenharia
FECH	Faculdade de Ética e Ciências Humanas
FEEd	Faculdade de Educação

Abreviatura	Designação
FEP	Faculdade de Educação e Psicologia
FET	Faculdade de Engenharias e Tecnologias
FGRNM	Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia
FLCS	Faculdade de Letras e Ciências Sociais
GC	Gestão do conhecimento
GdM	Governo de Moçambique
GRH	Gestão de Recursos Humanos
GTIES	Gestores de topo das IES
ICES	Informantes chave do ensino superior
IES	Instituições de ensino superior
MC	Modelo conceptual
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
ME	Motivação extrínseca
MI	Motivação intrínseca
NAD	Necessidades de auto-estima do docente
NESD	Necessidades económicas e sociais do docente
NPG	Novas práticas de gestão
NPGRH	Novas práticas de gestão dos recursos humanos
OE	Orçamento do Estado
PCCO	Padrões Comportamentais de Cidadania Organizacional
PEES (2012-2020)	Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020
PGAC	Práticas de gestão de alto comprometimento
PGAD	Práticas de gestão de alto desempenho
PAT	Práticas alternativas de trabalho
PSGRH	Práticas sustentáveis na gestão de recursos humanos
RE	Regulação externa
REE	Regulação económica externa
RSE	Regulação social externa
RH	Recursos humanos
RI/I	Regulação Integrada/Identificada
SER	Regulação social externa
SNE	Sistema Nacional de Educação

Abreviatura	Designação
TC	Trabalhador(es) do conhecimento
TI	Tempo inteiro
TIC's	Tecnologias de informação e comunicação
TP	Tempo parcial
TTS	Teoria da troca social
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UPM	Universidade Pedagógica de Maputo
USTM	Universidade São Tomás de Moçambique
VC	Variável de controlo
VD	Variável dependente
VI	Variável independente
VBR	Visão baseada nos recursos
VTE	Variância total explicada

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

O presente capítulo contextualiza o ambiente de actuação das organizações no século XXI, destacando o debate da importância das Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos (NPGRH) tanto no sector público quanto no privado. Além disso, apresenta a motivação, o objectivo geral e específicos da pesquisa, assim como as suas contribuições teóricas, metodológicas e para a prática da gestão. Por fim, aborda o problema, as hipóteses e a estrutura desta investigação.

1.1.Contextualização

O contexto do século XXI é caracterizado por transformações na prestação do trabalho, decorrentes da expansão das tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Essas transformações promovem os modelos de gestão descentralizados, que influenciam a vida laboral, social e do relacionamento com os trabalhadores (Lee, et al., 2018). Aliado a isso, a pandemia da COVID-19 impulsionou a adopção intensiva do trabalho remoto e outras abordagens flexíveis nas organizações, em substituição das estruturas tradicionais (Waizenegger, McKenna, Cai & Bendz, 2020).

Este contexto desestimula o uso de abordagens rígidas e padronizadas, em favor das mais flexíveis que mobilizam os recursos humanos (RH) (Henard & McFadyen, 2008). As abordagens flexíveis provêm do sector privado, e estimulam o uso das melhores práticas viradas para a reinvenção contínua (Delbridge & Keenoy, 2010; Schiuma, 2017). Além disso, as abordagens flexíveis racionalizam os RH e, quando alinhadas com a capacidade de investimentos no capital humano (CH) ajustam as organizações às mudanças (Autor, 2015).

A aplicação das práticas adequadas na gestão do CH, influencia positivamente na motivação e no comprometimento organizacional (CO) dos trabalhadores (Rowley, 1996). Os docentes universitários (DU) também considerados trabalhadores do conhecimento (TC) representam o CH das IES porque são profissionais de elevado grau académico, perícia e experiência na criação, distribuição e aplicação do conhecimento (Davenport, 2005). Daí que, a sobrevivência das IES depende da adopção de mecanismos adequados na gestão destes profissionais (Tarique & Schuler, 2010).

Para tal, pressupõe-se a adopção de modelos de gestão do sector privado, denominados novas práticas de gestão (NPG) (Miotto, Del-Castillo-Feito & Blanco-González, 2020; Perello-Marin, & Giner, 2014). As NPG estimulam o uso de abordagens associadas a elevados padrões de desempenho na prestação de serviços (Gould-Williams & Davies,

2005; Miotto, et al., 2020). Todavia, a adopção das NPG requiere o seu ajustamento às variáveis do macro ambiente organizacional (Delbridge & Keenoy, 2010).

Essas variáveis exigem o reconhecimento do CH, como factor chave da sustentabilidade organizacional, e para a adopção das NPGRH (Laursen & Foss, 2013). Esse reconhecimento foi notório na década de 1990, quando surgiu a preocupação da identificação de abordagens favoráveis à organização e seus trabalhadores (Capelli & Neumark, 2001). Dentre as práticas, apontam-se os sistemas de incentivo, equipas, segurança, formação e abordagens do trabalho flexível (Ichniowski, Shaw & Prennushi, 1997).

Face ao seu carácter participativo e flexível, existem várias denominações para as NPGRH (Godard, 2009), salientando-se: as práticas de gestão de alto comprometimento (PGAC) (Wood & Menezes, 1998), práticas de gestão de alto desempenho (PGAD) (Taplin, 2006), práticas alternativas de trabalho (PAT) (Godard, 2010) e práticas sustentáveis na gestão de RH (PSGRH) (Jerónimo, Lacerda & Henriques, 2020).

Neste trabalho, as NPGRH referem-se às mudanças contemporâneas nas relações laborais, caracterizadas pela organização das equipas de aprendizagem contínua, descentralização dos direitos, decisões, e incentivos para a disseminação do conhecimento (Laursen & Foss, 2003). Referem-se também ao conjunto de abordagens que incentivam a selecção baseada nos valores e habilidades interpessoais para o trabalho em equipa e avaliação regular do desempenho, visando o desenvolvimento, o planeamento na carreira, a aprendizagem e a distinção mínima do *status* hierárquico entre os membros da organização (Godard, 2010).

A capitalização dos benefícios das NPGRH ocorre quando é estabelecida uma cultura organizacional favorável à descentralização, ao fluxo da comunicação lateral e vertical, e dos sistemas de recompensa adequados (Laursen & Foss, 2014). Daí associar-se as NPGRH à ferramenta minimizadora das barreiras hierárquicas e burocráticas, favoráveis às decisões individuais, a produtividade e a inovação organizacional (Santangelo & Pini, 2011). Mais ainda, o seu carácter descentralizado, é positivamente relacionado com o desempenho organizacional (DO) e a motivação dos trabalhadores (Hosain, 2015; Waheed, Miao, Waheed, Ahmad & Majeed, 2019).

No geral, as NPGRH estimulam a redução e o controlo da rotatividade, assim como a retenção dos trabalhadores (Huselid, 1995). Contribuem também para a prevalência de padrões comportamentais desejáveis e associados ao comprometimento e a competitividade organizacional (Jain, Mathew, & Bedi, 2012). Além disso, o bem-estar gerado pelas NPGRH, é um factor positivamente relacionado com a motivação e o comprometimento dos trabalhadores (Waheed et al., 2019). Por isso, as NPGRH transformaram-se na alternativa

de trabalho que paralelamente gera ganhos ao nível organizacional e individual (Cañibano, 2013).

As NPGRH podem ajustar-se aos propósitos das IES, porque privilegiam a formação e o desenvolvimento do CH. Para Cervantes (2017); Laursen & Foss (2003), o desenvolvimento do CH e a formação relacionam-se positivamente com a inovação, o capital e o trabalho. Por sua vez, a inovação no âmbito da modernização e globalização do ensino superior (ES), é um pressuposto fundamental da actuação das IES (Lysiuk, 2014).

Porém, as Nações Unidas reconhecem os desafios impostos pela globalização, no desempenho e sustentabilidade das IES (Barnard & Van der Merwe, 2016). Dentre os desafios, apontam-se: a responsabilidade das IES em assegurar a competitividade e sustentabilidade das nações; a necessidade da uniformização das práticas de gestão ; a internacionalização e competição nos *rankings* nacionais e internacionais; e a mudança da competição académica tradicional, para as mais flexíveis (Deem 1998; Haan, 2015; Johari, Tan & Zulkarnain, 2018; Kalimullin, Youngblood & Khodyreva, 2016; Mol & Birkinshaw, 2009; Smith, Oczkowski, Noble & Macklin, 2003; Vaira, 2004; Voloshina, 2014). O reconhecimento desses desafios estimulou a identificação de mecanismos e reformas, concorrentes à sustentabilidade das IES (Tarique & Schuler, 2010).

Em função disso, as IES passaram a adoptar modelos de gestão inspirados no sector privado, alinhando-se à tendência global do ES, com foco na comercialização e internacionalização dos seus serviços (Reda, 2017; Power, Millington & Bengtsson, 2015).

Olhando o ES africano ao contexto das universidades modernas, espera-se que as suas IES contribuam para a criação e disseminação do conhecimento (Chissale, 2012; Cruz e Silva, 2008). Para tal, é imperativo que as IES africanas se ajustem às práticas adequadas ao contexto actual (Cruz e Silva, 2008; Sawyerr, 2004). Tal impõe, o acesso aos recursos financeiros que são escassos para a maioria das IES africanas (Teferra & Altbach, 2004; Sawyerr, 2004). A complexidade e imprevisibilidade da actuação das IES africanas, analisadas pela teoria do CH e da visão baseada nos recursos (VBR), destacam o CH como factor-chave para sua sustentabilidade e competitividade (Gamerschlag, 2013; Laursen & Foss, 2013; Mankidy, 2001). Daí que, a escassez do CH em África é um dos factores que inibe o desempenho adequado das IES, junto aos padrões internacionais exigidos (Teferra & Altbach, 2004).

Ainda no contexto africano, o ES em Moçambique é relativamente jovem, liberalizado em 1995 e caracterizado pela escassez de docentes altamente qualificados (Cardoso,

2005; MINED, 2012b; Mário, Fry, Levey, & Chilundo, 2005). Aqui, a incapacidade financeira do Governo de Moçambique (GdM) para financiar o ES, sobretudo as IES públicas, estimula-as a enveredar pelo auto empoderamento, autorregulação e cultura do *managerialismo* (Chissale, 2012). Essa liberalização, resultou no aumento exponencial do número de IES e na inobservância dos padrões de qualidade exigidos, situação que forçou o GdM a interromper em 2010 o licenciamento de mais instituições (MINED, 2012b). Este cenário é realçado no Plano Estratégico do Ensino Superior – (PEES 2012-2020), onde se identificam as fraquezas, as áreas estratégicas, acções prioritárias, reformas e mecanismos para a gestão dos DU (MINED, 2012a; Mosca, 2009).

1.2. Motivação

A autora desta pesquisa busca aprimorar as suas habilidades como investigadora nas áreas do ES, gestão de recursos humanos (GRH) e comportamento organizacional. Como docente universitária e consultora na área da gestão e fortalecimento institucional, com experiência em cargos de administração nas IES públicas e privadas, escolheu este tema pela relevância dos assuntos aqui abordados para a sua carreira académica e profissional.

Espera igualmente fortalecer as suas habilidades na condução de pesquisas, fundamentadas nos princípios positivistas e construtivistas, que estimulam a compreensão da padronização e regulação do comportamento humano no contexto das IES (Antwi & Hamza, 2015; Tuli, 2010).

1.2.1. Contribuições da tese

Este estudo é actual e inovador, pois não há registros na literatura de pesquisas que combinem a actuação das IES como centros de conhecimento e a influência das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU.

Buscando preencher essa lacuna, esta pesquisa evidencia empiricamente o contexto de actuação das IES como centros de conhecimento e o impacto das NPGRH nas IES públicas e privadas de Moçambique em linha com as recomendações de (Aladwan, Bhanugopan, & D'Netto, 2015; Al-Hawary & Alajmi, 2017; Amin & Wan Ismail, 2014; Budhwar, Varma & Patel, 2016; Cañibano, 2013; Ehnert & Harry, 2012; Godard, 2004; Goyal & Patwardhan, 2021; Hulpia, Devos, & Van Keer, 2010; Johari et al., 2018; Kamoche, Chizema, Mellahi, & Newenham-Kahindi, 2012; Kezar, 2001; Langa, 2014; Markoulli, Lee, Byington, & Felps,

2017; Mostafa, Bottomley, Gould-Williams, Abouarghoub & Lythreatis, 2019; Perello-Marin, & Giner, 2014; Rasheed, Humayon, Awan, & Ahmed, 2016; Truss, Shantz, Soane, Alfes, & Delbridge, 2013; Waheed et al., 2019).

A principal contribuição deste estudo é a análise do contexto de actuação das IES moçambicanas como centros de conhecimento e do impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU. Uma análise fundamentada em diversas teorias, incluindo a da Troca Social, Contingencial ou de Ajustamento Organizacional, Melhores Práticas de GRH, VBR, CH, Comportamental e o modelo AMO (Aptidões, Motivação e Oportunidades). Além disso, o estudo contribui para a literatura sobre o ES em Moçambique e na África, bem como para a gestão de recursos humanos, comportamento organizacional e sobre os trabalhadores do conhecimento. De forma particular este estudo traz contribuições em três dimensões: teórica, metodológica e para a gestão:

a. Contribuição teórica

Este estudo traz sete principais contribuições teóricas que incluem: (i) análise do papel das IES como centros de conhecimento e os factores para a sua sustentabilidade; (ii) identificação de quatro práticas representativas das NPGRH consideradas adequadas aos DU (teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e a formação); (iii) descrição das características e especificidades dos DU como TC, incluindo a teoria para a sua gestão nas IES; (iv) recomendações para fortalecer a sustentabilidade das IES públicas e privadas; (v) medidas para alcançar a motivação e o comprometimento dos DU através das NPGRH; (vi) estratégias para retenção dos DU e realização da missão das IES, através do tratamento dos DU como TC; e (vii) identificação de cinco factores lactentes que influenciam a motivação e o comprometimento dos DU.

b. Contribuição metodológica

Por um lado, este estudo adopta o método misto, triangulando os dados qualitativos, quantitativos e da pesquisa documental para identificar os factores de influência na sustentabilidade das IES, diferenciando-se de estudos anteriores focados em um único método. Nos dados quantitativos faz-se a análise da estatística descritiva das variáveis, através de ferramentas estatísticas, Box Plot (Tukey, 1977) e o teste de Mann-Whitney (Mann & Whitney, 1947), com desagregação dos resultados entre as IES públicas e privadas e de medidas de controlo para mitigar o viés de mono método (*Common Method Variance-CMV*) na pesquisa. Nos dados qualitativos aplica-se a Análise de Conteúdo

Temática e na análise documental os documentos primários relevantes foram transformados em secundários (Bardin, 1977). Para alinhar a actuação das IES moçambicanas como centros de conhecimento ao nível nacional e internacional, adoptam-se duas abordagens teóricas: a Teoria da Contingência, e a VBR.

Por outro lado, utiliza o método quantitativo para avaliar o impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU, analisando quatro práticas: teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e formação, além do tratamento dos DU como trabalhadores do conhecimento considerada variável de controlo, abordagem não encontrada em pesquisas anteriores. Diferente dos estudos anteriores, esta pesquisa avalia o impacto dessas práticas em todas as dimensões da motivação intrínseca e extrínseca, bem como nas três dimensões do comprometimento dos DU. Para explorar essas relações, aplica-se a análise e estatística descritiva, a análise de adequação da base de dados, análise factorial, análise factorial exploratória: Análise de Componentes Principais (ACP) e Análise de Factor Comum (AFC), Box Plot (Tukey, 1977) e o teste de Mann-Whitney (1947), desagregando os resultados entre IES públicas e privadas, incluindo as medidas de controlo para mitigar o CMV. Além disso, a análise é fundamentada paralelamente na Teoria da Troca Social (TTS) e na Teoria Comportamental.

A aplicação das técnicas mencionadas permitiu relacionar os resultados da pesquisa quantitativa, qualitativa e documental, e comparar a tendência da sua congruência com os propósitos deste estudo.

c. Contribuição para a gestão

Esta pesquisa contribui para a gestão das IES ao esclarecer e estimular a sensibilidade do GdM, das instituições de tutela e dos gestores de topo das IES (GTIES). Ela elucida o *modus operandi* e os imperativos do ambiente organizacional que estimulam a adequação das IES moçambicanas, objecto desta pesquisa, ao contexto de actuação das universidades modernas do século XXI. Esta pesquisa contribui para a gestão porque:

Primeiro: (i) evidencia que as IES públicas e privadas objecto desta pesquisa adoptam as NPGRH em um nível regular; (ii) esclarece a importância das NPGRH e justifica as práticas recomendadas para a realização da missão das IES; (iii) clarifica a relação entre as NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU; (iv) confirma que a formação é a prática basilar das NPGRH, essencial para o desenvolvimento do CH nas IES; (v) estimula a sensibilidade dos GTIES sobre a necessidade de se tratar os DU como TC, dotados de necessidades e especificidades únicas. Assim, os gestores das IES podem apropriar-se desta

ferramenta para equilibrar os interesses organizacionais com os dos DU, factor favorável à realização da sua missão e sustentabilidade a longo prazo.

Segundo: além de identificar e esclarecer os factores favoráveis, realça os desfavoráveis à adopção das NPGRH e à actuação das IES como centros de conhecimento. São eles: (i) a escassez de recursos financeiros do GdM, que condiciona o orçamento atribuído às IES públicas e a dependência das privadas junto das propinas dos estudantes e das doações de seus parceiros. (ii) a falta de conhecimento sobre as variáveis de influência positiva na motivação e no comprometimento dos DU.

Terceiro: identifica e agrupa os cinco factores latentes à motivação e ao comprometimento dos DU, que merecem atenção contínua na gestão desses profissionais: necessidades de auto-estima do docente (**NAD**); custo de oportunidade do docente (**COD**); necessidades económicas e sociais do docente (**NESD**); o amor do docente pela IES (**ADIES**); e a fidelidade do docente perante a IES (**FDIES**).

1.3.Objectivos

Objectivo geral

Nesta pesquisa pretende-se analisar as dinâmicas da adopção das NPGRH, focalizadas na motivação e no comprometimento dos docentes universitários, como ferramenta de gestão das IES modernas.

Objectivos específicos

Esta pesquisa guia-se pelos seguintes objectivos específicos:

1. Identificar as condições de funcionamento das IES, aliado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento;
2. Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES;
3. Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES; e
4. Compreender como as NPGRH são percebidas pelos gestores do topo das IES.

1.4. Problema da investigação

A globalização, a sociedade do conhecimento, os rankings universitários e a redução do financiamento público tornaram o ES altamente competitivo (Miotto, et al., 2020). Esse cenário impulsiona o uso das TICs, a mobilidade estudantil e a qualificação dos RH (Altbach, 2004), exigindo novas dinâmicas de colaboração, competição e hierarquia entre as IES (Marginson, 2007). Além disso, destaca o CH como essencial para a sustentabilidade organizacional, favorecendo a adopção das NPGRH com impacto no equilíbrio entre os objectivos institucionais e individuais (Capelli & Neumark, 2001; Laursen & Foss, 2013).

No contexto moçambicano, o ES, apesar de recente, tem evoluído e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do país (Chissale, 2012; Muianga et al., 2013). No entanto, enfrenta desafios como a escassez de docentes qualificados e oportunidades limitadas para a sua formação (Cardoso, 2005; Guiliche, 2022; Mário et al., 2005), gerando intensa competição por esses profissionais (Langa, 2011). As IES, tanto públicas quanto privadas, lidam com a dependência de financiamento externo (Langa, 2011; Omar, 2017), baixos salários, sobretudo nas públicas (Hunguana, Gillard, José, Monteiro & Dimande, 2014), e restrições orçamentárias que afectam o uso das TIC's (Pempe & Nuvunga, 2017).

Ainda assim, o GdM busca melhorar o posicionamento das IES nos rankings universitários (MINED, 2012a).

Considera-se que a actuação das IES como centros de conhecimento, aliada à adopção das NPGRH visando a motivação e o comprometimento dos DU, pode ser considerada uma estratégia adequada para o cumprimento da sua missão. Dessa forma, surge a questão: será que as IES moçambicanas que adoptam as NPGRH apresentam características ajustadas ao contexto de actuação das universidades modernas do século XXI? Com isso, formula-se o problema da pesquisa: Em que medida as IES adoptam as NPGRH para a motivação e o comprometimento dos DU, como mecanismo da sua adequação ao contexto de actuação das universidades no século XXI e como centros de conhecimento?

1.5. Hipóteses da pesquisa

As hipóteses desta pesquisa fundamentam-se dos objectivos específicos e referencial teórico do fenómeno em investigação. Para tal, foram desenvolvidas as seguintes hipóteses centrais e secundárias:

H₁: A existência de recursos essenciais impacta positivamente no desempenho das IES moçambicanas como centros de conhecimento.

H₂: As NPGRH adoptadas nas IES, impactam positivamente na motivação dos docentes universitários:

H_{2A}: O teletrabalho impacta positivamente na motivação dos DU;

H_{2B}: As equipas de trabalho impactam positivamente na motivação dos DU;

H_{2C}: As equipas de trabalho autogeridas impactam positivamente na motivação dos DU;

H_{2D}: A formação impacta positivamente na motivação dos DU.

H₃: As NPGRH adoptadas nas IES impactam positivamente no comprometimento dos docentes universitários:

H_{3A}: O Teletrabalho impacta positivamente no comprometimento dos DU;

H_{3B}: As equipas de trabalho impactam positivamente no comprometimento dos DU;

H_{3C}: As equipas de trabalho autogeridas impactam positivamente no comprometimento dos DU;

H_{3D}: A formação impacta positivamente no comprometimento dos DU.

H₄: Os docentes das IES que adoptam as NPGRH, são tratados como trabalhadores do conhecimento.

1.6. Estrutura da investigação

Este trabalho está dividido em seis capítulos: o primeiro é a introdução, o segundo é a revisão da literatura que enquadra teoricamente o contexto de actuação das IES modernas no século XXI (a nível global, africano e moçambicano), a identificação, essência, dinâmica e interligação entre as NPGRH, a motivação e o comprometimento dos DU como TC. O terceiro capítulo refere-se à fundamentação teórica, culminando com a apresentação do modelo conceptual (MC) da investigação, onde se interligam as variáveis à questão, problema, objectivos e hipóteses da pesquisa. O quarto capítulo é dedicado à metodologia e procedimentos da investigação, descrevendo os elementos e princípios orientadores da pesquisa. No quinto capítulo, apresentam-se os resultados e discussão, incluindo a interligação entre os dados da pesquisa quantitativa, qualitativa e documental. Finalmente, no sexto capítulo, apresentam-se as conclusões, recomendações e sugestões para pesquisas futuros.

CAPÍTULO II – REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta o referencial teórico da pesquisa, abordando a contextualização das IES frente às demandas do século XXI e das sociedades do conhecimento, com foco em África e Moçambique. Explora a evolução da GRH, suas teorias, práticas e o conceito das NPGRH, analisando a sua relação com a motivação e o comprometimento dos RH. Também discute os DU como TC, suas especificidades e modelos de gestão. Por fim, examina os factores de influência na motivação e no comprometimento dos DU, concluindo com uma revisão crítica de estudos empíricos sobre o tema desta pesquisa.

2.1. A actuação das IES contextualizadas às exigências do século XXI

O contexto actual exige que as instituições estejam preparadas para identificar, valorizar e desenvolver o conhecimento (Rowley, 2000). Como agentes activos no ensino, pesquisa e desenvolvimento das nações (Petrova, Smokotin, Kornienko, Ershova & Kachalov, 2015), as IES desempenham um papel essencial na formação da massa crítica das sociedades, promovendo a aquisição, transformação e desenvolvimento do capital humano (Crook, Todd, Combs, Woehr & Ketchen, 2011). Para isso, é fundamental contar com profissionais altamente qualificados (Tabiu, 2019).

As IES assumem a liderança como fontes de conhecimento na definição do futuro das nações (Demirgüneş, 2017). Consequentemente, o crescimento económico, desenvolvimento e desempenho das nações passam a estar associados ao papel das IES na formação do CH (Pillay, 2010).

Para realizar esse papel, as IES precisam de se transformar em centros de conhecimento, capacitando graduados qualificados na gestão do conhecimento (GC) e dos RH (Brewer & Brewer, 2010). Além disso, é necessário que as IES direcionem as suas atenções para a criação, manutenção, acesso e valorização do conhecimento (Rowley, 2000).

Por isso, a formação de graduados altamente qualificados tornou-se uma prioridade para as IES (Brewer & Brewer, 2010). Além disso, os modelos de actuação das IES passaram a ser inspecionados regularmente (Lašáková, Bajzíková & Dedze, 2017). Em função disso, Cervantes (2017, p.29) aponta que as IES se concentraram na realização de quatro funções principais: (i) formação de graduados qualificados; (ii) pesquisas públicas para melhoria do *stock* de conhecimento e progresso tecnológico; (iii) investigação e extensão; e (iv) desenvolvimento do conhecimento local e sua difusão a nível global.

Na realização da investigação e extensão, pressupõe-se que o diálogo entre as IES e seus parceiros incentive discussões sobre a inovação na sociedade (Lašáková et al., 2017). Esses diálogos aumentam a sensibilidade desses parceiros sobre os desafios enfrentados pelas IES no desempenho do seu papel (Brewer & Brewer, 2010). Consequentemente, esse cenário colocou as IES na liderança dos processos inovadores nas sociedades (Cervantes, 2017). Como resultado, o enfoque virou-se para:

- Os sistemas do ES no contexto da inovação (Lašáková et al., 2017);
- O papel das IES na criação (pesquisa), disseminação (publicação) e transferência (parcerias para o ensino e pesquisa) do conhecimento (Fullwood, Rowley & Delbridge, 2013; Hasani & Sheikhesmaeili, 2016);
- A actuação das IES como centros de conhecimento (Barnard & Van der Merwe, 2016);
- O desempenho das IES na partilha do conhecimento (Veer- Ramjeawon & Rowley, 2017);
- O papel das IES na aprendizagem, criação e disseminação do conhecimento para o desenvolvimento e fomento do pensamento crítico nas sociedades (Rowley, 2000; Zeelen, 2012);
- A actuação das IES na resolução de problemas e preocupações sociais (Barth, Gode- mann, Rieckmann & Stoltenberg, 2007).

A materialização dos pontos acima pressupõe a formação de graduados com habili- dades para a tomada de decisões racionais, baseadas na ética e na responsabilidade indivi- dual e colectiva (Barth et al., 2007), bem como no desenvolvimento do CH para as socie- dades (Vijaya Sunder, 2016). Sobre esta matéria, é imperativo abordar a questão de género no ambiente das IES. Shauka, Siddiquah & Pell (2014) afirmam que a disparidade de género é um fenómeno global e real nas IES, evidenciado por ambientes de trabalho dominados por homens. Por isso, O'Connor (2020) caracteriza as IES como um mundo dominado pelos homens, o que desfavorece as mulheres tanto nos países da União Europeia quanto no oci- dente.

No âmbito do desenvolvimento das sociedades, as IES enfrentam vários desafios, incluindo:

- A pressão dos parceiros para adoptar as práticas de gestão que avaliem o seu desempe- nho na criação do conhecimento (Rowley, 2000).
- As expectativas sociais, políticas e tecnológicas que desafiam a gestão do seu desempe- nho (Voloshina, 2014).

- Os indicadores de desempenho das IES se tornaram um barômetro da prosperidade, integridade, desenvolvimento e sustentabilidade das nações (Barnard & Van der Merwe, 2016).
- A pressão para o uso de ferramentas de gestão modernas estimula o desenvolvimento dos RH, a massificação do ensino e a competitividade nacional e internacional (Lašáková et al., 2017).
- As IES públicas enfrentam uma crise institucional, limitando a sua autonomia científica e pedagógica devido à dependência de fundos governamentais (Santos, 2005). Além disso, têm o desafio de se manter competitivas globalmente, captar recursos, atrair estudantes, estabelecer parcerias produtivas e engajar seus *Alumni* (Miotto, et al., 2020).

Conseqüentemente, as IES passaram a privilegiar a GC, como estratégia para fortalecer a sua capacidade institucional (Brewer & Brewer, 2010). Essa capacidade, reflecte o trabalho do conhecimento realizado pelos TC (Tammelin, Koivunen & Saari, 2017).

O fortalecimento da capacidade institucional das IES ocorre quando são lideradas por gestores comprometidos com a GC (Barnard & Van der Merwe, 2016). Para alinhar a inovação e a sustentabilidade, as seguintes medidas são recomendadas para as IES (Barnard & Van der Merwe, 2016, pp. 210-211):

- (i) Estabelecer um espírito empreendedor e inovador na relação com os parceiros internos para criar novos conhecimentos e melhoria das condições de vida;
- (ii) Padronizar currículos, ensino e aprendizagem para fortalecer as habilidades, conhecimentos e competências dos graduados;
- (iii) Capacitar institucionalmente no uso, conservação e renovação contínua dos recursos humanos, financeiros e materiais.

Portanto, é fundamental estabelecer uma cultura organizacional flexível, baseada em práticas descentralizadas que empoderem os trabalhadores e incentivem a inovação organizacional (Lašáková et al., 2017).

A seguir, apresenta-se o enquadramento das IES nas economias e sociedades do conhecimento.

2.1.1. As IES contextualizadas à economia e sociedades do conhecimento

O século XXI é marcado pelas economias do conhecimento, onde as IES assumem um papel central (Szelałowska-Rudzka, 2018). Nesse contexto, a globalização, os *rankings* universitários e a redução do financiamento público criam um ambiente altamente competitivo

para as IES públicas (Miotto, et al., 2020). Assim sendo, “pressupõe-se que os sistemas académicos andem lado a lado com a ciência, através do acesso e uso intensivo das TIC’s, fluxo de estudantes além-fronteiras e disposição de RH altamente qualificados” (Altbach, 2004, p. 24). Esse ambiente, portanto, exige mudanças para a adopção de novos formatos nas relações de colaboração, competição e hierarquia entre as IES (Marginson, 2007).

Sendo assim, essas mudanças exigem parcerias para expandir o ensino no campo das ciências e artes, enquanto a avaliação das IES depende de sua contribuição para a pesquisa, o avanço económico, a ciência e a formação de graduados qualificados (Qureshi, 2019).

Este cenário despertou a atenção dos Governos para investir no ES, devido à relação positiva entre a qualidade do ensino e a competitividade das nações (Chen, Wang & Yang, 2009). Como resultado, os Governos começaram a investir no ES para evoluir e internacionalizar as suas IES (Isaxanli, 2010). Além disso, as IES passaram a actuar de forma semelhante à indústria de serviços, priorizando a satisfação dos parceiros e adoptando estratégias globais (Temizer & Turkyilmaz, 2012).

Inicialmente, as IES focavam-se no desenvolvimento do CH, no uso de novas tecnologias e soluções inovadoras para o crescimento e sustentabilidade das nações (Muianga et al., 2013). Todavia, a globalização e o desenvolvimento tecnológico redefiniram os modelos organizacionais, culturais e os objectivos das IES (Hanna & Latchem, 2002). A globalização refere-se à “convergência económica, tecnológica, política, cultural e científica, marcada pelo uso intensivo das TIC’s, linguagem científica comum e massificação das necessidades sociais do ES ” (Altbach, 2004, p.5). Contudo, a imprevisibilidade do impacto da globalização desafia o funcionamento das IES (Scott, 2000). Além da globalização, as IES enfrentam os seguintes desafios:

- A rápida transformação e competição no ES, juntamente com a dependência das IES no financiamento governamental (Son, Ha & Khuyen, 2018);
- A escassez de recursos financeiros (Hanna & Latchem, 2002; Wangenge-Ouma & Langa, 2010);
- A falta de RH qualificados devido à emigração, aposentadoria antecipada, deterioração das condições de trabalho e baixos salários (Govender, Perumal & Perumal, 2018);
- A necessidade de promover relações académicas equitativas entre as IES (Altbach, 2004; Kahn & Agnew, 2017; Scott, 2006);
- A importância da internacionalização (Altbach, 2004).

A internacionalização é definida como “um mecanismo voluntário e criativo, reflectido nas políticas e programas de gestão, que exploram a globalização na óptica dos Governos, sis-

temas, instituições académicas e entidades singulares” (Altbach, 2004, p. 6). Entretanto, os benefícios da internacionalização, como a mobilidade de estudantes e docentes, classificações nos rankings universitários e a colaboração em pesquisas internacionais, favorecem as IES dos países desenvolvidos (Power et al., 2015). Isso ocorre porque os gestores dessas IES compreendem a importância da internacionalização para a sua missão (Kahn & Agnew, 2017) e operam em contextos de políticas públicas que incentivam a adopção das melhores práticas na pesquisa, ensino e inovação (Cervantes, 2017).

O contexto das sociedades modernas transformou as IES em centros de conhecimento, impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico, pela prestação de serviços e estruturas de ensino (Scott, 2006). Como centros de conhecimento, as IES asseguram a GC, por meio de ferramentas, estratégias e políticas inovadoras (Veer- Ramjeawon & Rowley, 2017). Portanto, as IES são incentivadas a adoptar processos flexíveis para atender às demandas sociais decorrentes da evolução tecnológica e do realinhamento económico (Scott, 2006). Para isso, é necessário que as IES possuam capacidade institucional para desenvolver estruturas de relacionamento flexíveis com seus parceiros e entidades avaliadoras (Gibbons, 1998).

A literatura teórica e empírica sobre os centros de conhecimento é bastante limitada e carece de consenso quanto à sua definição (Hertlein, Smolnik & Riempp, 2010; Juntermanns, Smolnik, Hertlein & Riempp, 2009). No entanto, eles são associados a:

- Um local onde os especialistas recolhem e compartilham o conhecimento útil para a sociedade (Juntermanns et al., 2009);
- Uma rede de partilha de conhecimento nas áreas de competência organizacional (McDermott & O’dell, 2001);
- Um local onde os sistemas das TIC’s garantem a conexão, síntese e partilha do conhecimento organizacional (Sarvary, 1999).

Como unidades de serviços, os centros de conhecimento:

- Exigem a presença de gestores comprometidos com a realização de investimentos para a GC (Hertlein et al., 2010).
- São organizados em áreas funcionais com profissionais altamente qualificados que produzem documentos para a resolução de problemas (Olivera, 2000).
- Sustentam-se por sistemas, ferramentas e métodos codificados e actualizados continuamente (Moore & Birkinshaw, 1998).
- Conectam especialistas em diferentes locais geográficos por meio de tecnologias como telefone e correio electrónico (Hertlein et al., 2010; Moore & Birkinshaw, 1998).

- Utilizam bases de dados internas e externas para apoiar os seus beneficiários (Juntermanns et al., 2009).

Segundo Olivera (2000, pp. 822-823), os centros de conhecimento funcionam como equipas virtuais, baseando-se em três fontes de conhecimento: (i) experiência dos membros; (ii) participação individual dos membros; e (iii) contacto activo e aprendizado por meio da interação com outros especialistas.

Os centros de conhecimento facilitam a conexão e a partilha de conhecimento entre especialistas, além de apoiar a integração em equipas para o desenvolvimento de projectos, promovendo o pensamento visionário nas organizações (Moore & Birkinshaw, 1998; Sarvary, 1999). No entanto, enfrentam desvantagens como altos custos de estabelecimento e estruturação; dificuldades na medição dos seus benefícios, e a necessidade de sistemas centralizados para sua gestão e monitoramento (Sarvary, 1999).

Para actuarem como centros de conhecimento, é essencial que as IES possuam recursos essenciais, como estudantes, financiamento, docentes altamente qualificados, pesquisadores e prestígio institucional (Hanna & Latchem, 2002; Wangenge-Ouma & Langa, 2010). Além disso, devem realizar pesquisas, e serem eficazes na aquisição, criação e transferência de conhecimento (Mabaso & Dlamini, 2018). Por isso, os parceiros académicos, introduziram o *benchmarking* entre as IES, associando-o aos *rankings* das universidades (Dehon, McCathie & Verardi, 2010).

«Os *rankings* das universidades reflectem a lógica da competição global e do *benchmarking* contínuo» (Docampo, 2011, p. 77). Por um lado, os *rankings* avaliam as IES como unidades capazes de tomar decisões racionais sobre os recursos necessários para cumprir com a sua missão (Agasisti & Bonomi, 2014). Por outro lado, a avaliação através do *benchmarking* incide sobre a disponibilidade de recursos (humanos, financeiros, materiais) e infra-estruturas relevantes (Asif, 2015). Hazelkorn (2009) destaca que os *rankings*, por um lado, revolucionaram a forma de interacção e colaboração entre as IES, enquanto o *benchmarking*, por outro lado, estimulou o estabelecimento de consórcios entre instituições congéneres de diferentes países. A seguir, descreve-se cada um desses instrumentos.

O *benchmarking* é um instrumento de comparação e análise dos processos institucionais que identifica as melhores práticas adaptáveis ao ambiente das organizações congéneres (Asif, 2015; Epper, 1999). O *benchmarking* é relevante para as IES, pois activa a busca incessante pelas melhores práticas a nível local, regional e global (Turner, 2005). Segundo Epper (1999, p.31), o *benchmarking* estimula a aprendizagem colectiva nas IES porque: (i) fortalece o uso das melhores práticas; (ii) vai além da simples recolha de dados; (iii) distingue a inovação da reputação institucional; (iv) estimula a criatividade na adequação das boas práticas; (v) promove

a aprendizagem nos processos de mudança; (vi) aprofunda o conhecimento dos processos organizacionais e de colaboração entre instituições congêneres.

No contexto do *benchmarking*, Asif (2015, p. 71) identifica três práticas adotadas pelas IES: (i) criação de conhecimento, que envolve as infra-estruturas para a pesquisa e inovação; (ii) excelência operacional, que fortalece os programas, a gestão da informação e indicadores de desempenho; e (iii) satisfação dos parceiros, que favorece a inovação e colaboração entre a academia e os sectores da sociedade.

A aplicação do *benchmarking* nas IES enfrenta desafios por causa das diferenças internas provenientes da sua governança e eficácia institucional (Agasisti & Bonomi, 2014). Dentre os desafios destaca-se: (i) A dependência no comprometimento dos gestores para agregar e implementar as lições aprendidas das instituições congêneres (Epper, 1999); (ii) A falta de clareza sobre os mecanismos para identificar as necessidades de melhoria do desempenho organizacional (Asif, 2015); e (iii) O desalinhamento entre os princípios do *benchmarking* e as prioridades estratégicas de cada instituição (Asif, 2015).

Os argumentos acima, aliado às diferenças heterogêneas, desencorajam o uso do *benchmarking* como método de comparação do desempenho das IES, favorecendo a preferência pelos *rankings* das universidades (Agasisti & Bonomi, 2014).

Os *rankings* são preferidos devido à sua simplicidade e visibilidade, posicionando as IES na competição e impondo disciplina no ES a nível global (Marginson, 2007). Além disso, avaliam a participação das IES nas elites científicas globais e orientam os processos, serviços e o desempenho aos critérios de competitividade internacional (Hazelkorn, 2009; Kondratieva, Muravlev & Ekareva, 2015). Esses factores impulsionaram os *rankings* como uma ferramenta privilegiada no ES (Marginson, 2007), transformando-se em um fenómeno global devido à crescente demanda por informações confiáveis sobre a qualidade e serviços das IES (Marginson & Van der Wende, 2007). A demanda por essas informações incentivou a competição e a adequação das IES aos critérios de competitividade internacional, visando atrair estudantes e financiadores (Dehon et al., 2010). Além disso, estimulou os Governos e as instituições de tutela do ES a desenvolverem políticas e sistemas para fortalecer as suas IES (Hazelkorn, 2009; Pouris & Pouris, 2010).

Quanto ao conceito, o *ranking* é uma ferramenta que classifica e compara o desempenho das IES (Docampo & Cram, 2014), posicionando-as hierarquicamente com base em indicadores de qualidade e desempenho na prestação dos serviços (Lindblad, 2008). Essas definições destacam a importância dos *rankings* e incentivam a busca de informações sobre a qualidade, sistemas de ensino e serviços oferecidos pelas IES (Docampo, 2013).

Os resultados dos *rankings* satisfazem as necessidades de informação sobre a gestão das IES entre os estudantes, pesquisadores e académicos (Pouris & Pouris, 2010). Aliado a isso, a qualidade dos serviços de uma IES tem um impacto significativo nos seus gestores, tanto a nível institucional quanto o pessoal, influenciando os estudantes, governantes e a sociedade em geral (Docampo, 2011).

Consequentemente, os gestores das IES passaram a esforçar-se em melhorar o posicionamento e a reputação institucional, influenciados pela informação dos *rankings* que orienta os estudantes na escolha do local de formação e os parceiros na decisão de financiamento e recrutamento de graduados qualificados (Hazelkorn, 2008). Essa dinâmica levou os parceiros do ES a se associarem-se às IES melhor classificadas nos *rankings* (Pouris & Pouris, 2010), motivando os Governos a priorizarem os investimentos necessários para posicionar as suas instituições entre as 100 melhores do mundo (Yudkevich, Altbach, & Rumbley, 2015).

Os *rankings* das universidades indicam que para se estar entre as 100 melhores do mundo, uma IES precisa de um investimento anual de aproximadamente 1 a 1.5 bilhões de dólares americanos, com um adicional de 500 milhões para áreas como as ciências médicas (Hazelkorn, 2008). Esses montantes são destinados a instalações, laboratórios, TIC's, internet de alta qualidade, actualização das bibliotecas e bases de dados (Hazelkorn, 2008). Além disso, uma classificação destacada nos *rankings* requer a disponibilidade de sistemas administrativos adequados e docentes altamente motivados (Kondratieva et al., 2015). Isso mostra como os *rankings* influenciam as estratégias das IES para garantir uma competitividade global e nacional (Hazelkorn, 2009). No entanto, os Governos com restrições financeiras dificilmente conseguem posicionar as suas IES no topo dos *rankings* (Altbach, 2004).

Os *rankings*, tanto a nível nacional quanto global, desempenham um papel crucial como ferramenta de marketing e avaliação para as IES, influenciando significativamente na atracção de estudantes, docentes e pesquisadores qualificados (Marginson, 2007; Pouris & Pouris, 2010). Entre eles, os *rankings* globais são amplamente reconhecidos e importantes para os parceiros do ES (Hazelkorn, 2008), destacando-se pela ênfase no desempenho e na reputação institucional no campo da pesquisa e investigação (Marginson, 2007).

Os *rankings* nacionais baseiam-se na tradição histórica do país, utilizando indicadores para avaliar a pesquisa e a reputação institucional, além de seleccionar estudantes das zonas urbanas (Marginson, 2007). Já os *rankings* globais fundamentam-se no histórico das IES com altos padrões de desempenho, qualidade, competitividade internacional, formação especializada, uso de equipas multifacetadas, estratégias únicas de competitividade, e equipamentos e instalações de última geração (Yudkevich et al., 2015).

As críticas sobre os *rankings* incluem:

- O favorecimento dos pesquisadores de países onde o inglês é a língua materna (Yudkevich et al., 2015);
- As dúvidas sobre o processo de agregação de informações e os critérios metodológicos dos seus resultados (Dehon et al., 2010);
- As dificuldades na orientação dos gestores das IES e seus Governos na melhoria de políticas e estratégias eficazes (Pouris & Pouris, 2010);
- Os desafios na identificação de indicadores de qualidade e factores internos que influenciam o desempenho e classificação das IES (Agasisti & Bonomi, 2014);
- A limitação do critério único de agregação que não captura a diversidade das IES (Docampo, 2011);
- A falta de objectividade e rigor nos dados, afectando a reprodução dos resultados (Docampo, 2013).

Os *rankings* são úteis para as sociedades, pois reflectem o estágio dos sistemas do ES das nações (Marginson & Van der Wende, 2007), apesar dos debates sobre a sua validação e eficácia.

Os *rankings* mais populares e prestigiados, apesar de diferentes, adoptam a mesma metáfora e instrumentos para o posicionamento das IES ao nível global (Lindblad, 2008). Dentre os *rankings* destacam-se o Academic Rankings of World Universities (ARWU), conhecido como Shanghai Rankings, o Times Higher Education World University Rankings e o QS Rankings (Yudkevich et al., 2015). Cada um adopta critérios específicos para atender às suas audiências e áreas de interesse (Agasisti & Bonomi, 2014). Note-se que embora diferentes, estes *rankings* utilizam métodos semelhantes para posicionar as IES globalmente (Lindblad, 2008).

Dentre os *rankings*, o ARWU é amplamente reconhecido como o mais destacado (Docampo & Cram, 2014). Por isso, Marginson (2007, p.134) realça que apesar de o “Times Higher Education World University e o QS Rankings representarem o guião das elites universitárias com uma abordagem mais abrangente para além da pesquisa, não superam a robustez do *ranking* de Shanghai”.

O ARWU foi desenvolvido na década de 2000 pela Universidade de Shanghai Jiao Tong como uma ferramenta académica para avaliar o desempenho das IES na pesquisa (Docampo, 2011; Docampo, 2013). Ele se tornou na principal fonte pública de informação sobre o ES global (Docampo & Cram, 2014), ganhando popularidade anualmente devido à sua metodologia transparente, objectiva e directa (Dehon et al., 2010). Os critérios do ARWU destacam as características, qualidades e sistemas que influenciam o desempenho das IES na pesquisa (Docampo & Cram, 2014). Como resultado, "o uso agregado do ARWU transformou-se no

instrumento de monitoria do desempenho dos sistemas universitários na área da pesquisa” (Docampo, 2011, p.91).

O ARWU segundo, Dehon et al. (2010, pp. 516-517), é composto por seis indicadores, categorizados numa classificação de referência máxima de 100 pontos, que medem o desempenho das IES anualmente: (i) «Alumni»: número de prémios nobel, recebido pelos seus graduados; (ii) «prémio»: quantidade de medalhas recebidas, na área de actuação dos quadros das IES; (iii) HiCi»: número de pesquisadores das IES mais citados no âmbito da ciência; (iv) «N&S»: número de artigos publicados nos jornais de referência, nas áreas das ciências e natureza; (v) «PUB»: número de artigos indexados na lista da citação científica - expandida e das ciências sociais; e (vi) «PCP»: média ponderada das cinco variáveis anteriores, dividida pelo número actual de docentes a tempo inteiro (TI) na IES.

Os indicadores (i) e (ii), referem-se à qualidade da educação; o (iii) à qualidade do quadro docente; o (iv) e (v) à qualidade na produção da pesquisa; e (vi) à qualidade do desempenho *per capita* das IES (Academic Rankings of World Universities, 2019). Realça-se que os indicadores (iii), (iv) e (v) fundamentam-se na qualidade da pesquisa nas IES (Dehon et al., 2010).

Quanto a robustez, "a precisão das pontuações computadas (*compute scores*) do ARWU permite reproduzir os seus resultados, através dos seis indicadores que o compõem" (Docampo, 2013, p. 585). Além disso, as evidências indicam que os critérios do ARWU não se limitam à pesquisa (Docampo, 2011).

Apesar dessa robustez, Dehon et al., (2010), indicam que os critérios de avaliação através da pesquisa, limitam a captação das características e objectivos institucionais do ensino. Além disso, aponta-se que a distribuição dos seus critérios é desproporcional, evidenciada na alocação de 30% do peso total aos alumni e docentes galardoados com um prémio nobel e/ou medalhas no seu campo de estudo (Pouris & Pouris, 2010).

Os estudos sobre os *rankings* e *benchmarking* realçam a sua importância como ferramentas de avaliação por várias razões:

- São relevantes para os Governos ao fornecerem dados essenciais para a formulação de políticas e sistemas do ES (Hazelkorn, 2009);
- A simplicidade dos *rankings* guia a formulação de políticas do ES e promove a competição internacional entre as IES (Pouris & Pouris, 2010);
- O uso simultâneo dos indicadores dos *rankings* pode influenciar negativamente na eficiência global de uma IES, o que favorece a adopção do *benchmarking*, como ferramenta complementar da avaliação institucional (Agasisti & Bonomi, 2014).

Essas constatações exigem uma cultura organizacional flexível nas IES, ajustada ao contexto de actuação das universidades modernas (Kahn & Agnew, 2017). Para tal, é necessário

que as IES desenvolvam estratégias para enfrentar a escassez de RH qualificados e do stock de capital nas sociedades (Govender et al., 2018). As principais estratégias incluem:

- Adopção de mecanismos pedagógicos que privilegiam a colaboração, pluralidade, interconexão, uso de redes e actuação global (Kahn & Agnew, 2017);
- Estabelecimento de culturas favoráveis à colaboração entre os membros da IES (Gibbons, 1998);
- O envolvimento dos parceiros das IES na valorização do conhecimento como um recurso valioso para os estudantes, gestores e a sociedade (Kahn & Agnew, 2017);
- Fortalecimento da capacidade das IES através da reinvenção, reengenharia e prestígio institucional (Scott, 2000);
- Redução do tamanho das IES (números máximos e mínimos de docentes a TI e TP), optimização do acesso e uso do conhecimento e habilidades dos especialistas em diferentes locais geográficos (Gibbons, 1998).

Para continuar, segue-se o tema sobre o contexto de actuação das IES africanas.

2.1.2. O contexto das IES no século XXI em África

No século XXI, a globalização criou um ambiente favorável para o desenvolvimento das instituições africanas (Chissale, 2012). Esse contexto fortalece a africanização do conhecimento, por causa do papel das IES na criação, reprodução e disseminação do saber (Chissale, 2012). As IES africanas, portanto, tornaram-se estratégicas para a reorganização do capital e das sociedades no continente (Cruz e Silva, 2008).

Apesar do cenário encorajador, o século XXI trouxe mudanças significativas para o ES africano, com novas formas de prestação de serviços e o surgimento de novos parceiros (Sawyer, 2004). As IES africanas enfrentam um relacionamento complexo e imprevisível com os seus parceiros, levando-as a adoptar modelos de gestão alinhados às exigências do ES (Cruz e Silva, 2008). Segundo Teferra & Altbach (2004), essas instituições são vistas como a fonte da modernização e desenvolvimento para o continente.

No entanto, as IES africanas enfrentam a escassez de financiamento governamental, operando em condições complexas e incertas (Teferra & Altbach, 2004; Sawyer, 2004). Ainda assim, continuam a desempenhar um papel vital e inovador no estímulo ao desenvolvimento do continente (Cruz e Silva, 2008).

No universo das IES em África, menos da metade atinge os padrões internacionais definidos para as universidades, facto que as posiciona entre as menos desenvolvidas do mundo

(Teferra & Altbach, 2004). Exemplificando, em 2019 o *Academic Rankings of World Universities* mostrou que apenas duas universidades africanas estavam entre as primeiras 300; seis até a posição 500, e nove entre as 501 a 1000.

Esta situação é mais evidente nas IES públicas, onde os gestores são nomeados pelo Governo, levando-as a cumprir apenas com as normas e procedimentos da função pública (Teferra & Altbach, 2004). Além disso, essas instituições oferecem salários e incentivos não competitivos e adoptam sistemas de gestão ineficientes e burocráticos (Teferra & Altbach, 2004). Nessa senda, Cardoso (2005) concluiu que, nos países lusófonos da África, os Governos perderam o monopólio e o controlo sobre a prestação de serviços no ES. Aqui, Cardoso (2005) argumenta que isso ocorre porque as reformas no ES estão desalinhas com os resultados desejados, e a governança das IES é orientada pela lógica do mercado local, em vez de estratégias de desenvolvimento global.

Quanto às IES privadas, estas ganharam espaço e têm-se expandido no mercado africano, superando muitas vezes as públicas, que enfrentam restrições financeiras e não conseguem atender à demanda (Teferra & Altbach, 2004). Estes autores acrescentam que as IES privadas incluem as instituições seculares e religiosas, estas últimas dependentes do financiamento de organizações baseadas na fé, tanto locais quanto estrangeiras. Adiantam ainda que as seculares sobrevivem através das mensalidades dos estudantes e não recebem financiamento governamental directo. Para enfrentar esses desafios, as IES privadas contratam os DU das IES públicas em regime de TP, oferecendo-lhes uma fonte adicional de renda (Teferra & Altbach, 2004).

2.1.3. O contexto das IES no século XXI em Moçambique

"O ES em Moçambique é caracterizado por mudanças vibrantes e contínuas" (Langa, 2011, p. 95). Tal acontece porque, desde a sua criação até o presente momento, o sector tem passado por significativas transformações estruturais (Langa, Cumaio & Rafael, 2014). Mesmo assim, o ES continua em franco crescimento (Muianga et al., 2013; Wangenge-Ouma & Langa, 2010).

O ES moçambicano é ligeiramente novo, visto que a sua primeira IES pública foi estabelecida em 1962 e segundo MINED (2012b); Langa et al. (2014), só em 1985 é que o GdM estabeleceu a segunda da mesma natureza. E "como corolário da revisão constitucional de 1990, e orientação do Estado aos princípios da economia de mercado, foi iniciada a liberalização da educação e do ES em particular" (Langa et al., 2014, p.1).

A liberalização surgiu da preocupação do GdM e Reitores das IES com a necessidade da realização de reformas no ES, sobretudo com a promulgação da Lei 1/93 (Beverwijk, Goegebuure, & Huisman, 2008; Langa, 2011). " A Lei 1/93 foi a primeira focalizada para o ES e designada para o estabelecimento e regulamentação das IES privadas em Moçambique" (Langa & Zavale, 2015, p. 91). Esta lei, por um lado, definiu a autonomia das IES e reduziu a influência do GdM no sector e, por outro, estabeleceu o Conselho Nacional para o Ensino Superior – CNES (Beverwijk et al., 2008, p. 367).

A aprovação dessa lei, segundo Langa et al. (2014), foi um marco histórico na legislação do ES, permitindo a criação e funcionamento das IES privadas. Consequentemente, em 1995 surgiram as primeiras IES privadas, que desde então têm oferecido os seus serviços a nível nacional (Langa & Zavale, 2015).

Os esforços do GdM para expandir e garantir o acesso e a qualidade no ES resultaram em reformas, incluindo a alteração da Lei 1/93 para a Lei 5/2003 de 21 de Janeiro, e posteriormente para a Lei 27/2009, de 29 de Setembro (Langa et al., 2014; Langa & Zavale, 2015). A Lei 27/2009 reconhece como IES as universidades, institutos superiores, escolas superiores, institutos superiores politécnicos e academias (Langa & Zavale, 2015). Com isso, surgiram várias IES públicas e privadas, sendo as últimas em maior número e fortalecidas para atender à crescente demanda de candidatos ao ES (Beverwijk et al., 2008; Langa, 2011).

O ES moçambicano evoluiu reconhecendo as IES como fontes de inovação, conhecimento e desenvolvimento da capacidade humana do país (Muianga et al., 2013). Desde o regime socialista até a actualidade, o ES moçambicano tornou-se uma base crucial para o desenvolvimento do país (Chissale, 2012).

Após 16 anos da liberalização do ES, em 2011 o país já contava com 44 IES formalizadas, sendo 18 públicas e 26 privadas (MINED, 2012b). Porém, em 2010, o GdM suspendeu o licenciamento de novas IES devido ao não cumprimento dos padrões de qualidade exigidos por algumas destas instituições. O Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) 2012-2020 destaca essas irregularidades, identifica as fraquezas, estabelece as áreas estratégicas e acções prioritárias para o quadro docente (MINED, 2012a; Mosca, 2009). Além disso, o PEES 2012-2020 ressalta a falta de um pensamento crítico, a necessidade de fortalecimento das competências e habilidades no uso TIC's para a resolução dos problemas sociais nas IES (Muianga et al., 2013). Segundo Cardoso (2005); Mário et al. (2005), essas limitações estão associadas à escassez de docentes altamente qualificados nas IES.

A escassez de docentes qualificados nas IES moçambicanas está associada à falta de mecanismos e acções concretas para a formação desses profissionais, resultando em altos índi-

ces de docentes necessitando de capacitação (Guiliche, 2022). A ausência de formação adequada do corpo docente na maioria das IES do país evidencia o incumprimento da Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) (Lei 18/2018 de 28 de Dezembro) no seu Artigo 16. Nesse âmbito, Assane & Nascimento (2022) destacam que a maioria dos DU com os graus de Mestrado e Doutorado nas IES moçambicanas carece de formação específica para a docência.

Como resultado, surgiu uma intensa competição entre as IES públicas e privadas pela contratação de docentes e gestores altamente qualificados (Langa, 2011). É nessa linha que Hunguana, et al. (2014) destacam que muitos docentes das IES privadas também trabalham a TI nas públicas, sendo este sector predominantemente masculino devido às questões de gênero, que inibem a participação das mulheres. Esta situação é evidenciada no INE (2020, p. 33), onde se reporta que, em 2018, as IES públicas contrataram cerca de 74% homens e 26% mulheres, enquanto as privadas contrataram 67% homens e 33% mulheres.

Resumindo, as IES moçambicanas enfrentam vários desafios na busca do cumprimento da sua missão:

1. Dependência das IES públicas nos recursos financeiros dos parceiros de cooperação, devido às restrições financeiras do GdM (Langa, 2011; Omar, 2017).
2. Baixo retorno dos esforços de cooperação internacional devido ao desalinhamento entre as acções do GdM, a participação interna e a cooperação internacional no ES (Guiliche, 2022).
3. Restrições financeiras do GdM que resultam em baixos salários oferecidos pelas IES públicas, dificultando a atracção de profissionais jovens e levando os docentes a trabalhar em múltiplas instituições privadas (Hunguana et al., 2014).

A escassez de recursos financeiros para o ES, especialmente para as IES públicas, é um tema central no PEES 2012-2020 (MINED, 2012a). Este documento destaca que a expansão das IES públicas, junto com o custo unitário anual de setenta e cinco mil Meticais, requer um orçamento anual mínimo entre sete a nove mil milhões de Meticais para essas instituições.

Exemplificando, no exercício fiscal de 2019, a UEM recebeu do Orçamento do Estado (OE) aproximadamente 26% do valor recomendado no PEES 2012-2020 (até nove biliões de Meticais), destinado às despesas operacionais e de investimentos, conforme relatado pela UEM-GaPQEI (2019). Por outro lado, a UPM-DPDI (2020) reporta que a UPM recebeu no exercício fiscal de 2019, cerca de 5.1% do valor recomendado para as suas despesas operacionais no mesmo período. Esses dados evidenciam a escassez de recursos financeiros nas IES públicas moçambicanas.

Ainda nessa linha, Pempe & Nuvunga (2017, pp 16-17) destacam que a escassez de recursos financeiros nas IES moçambicanas limita severamente o uso das TIC's, devido a vários

factores:(i) instabilidade da rede eléctrica que afecta o funcionamento e a vida útil dos equipamentos; (ii) altos custos e dificuldades no acesso à conectividade da internet de alta qualidade; (iii) falta de treinamento e desenvolvimento de habilidades dos docentes, resultando na resistência à adopção das novas tecnologias; (iv) incapacidade para a aquisição de novas tecnologias educacionais; e (v) ausência de políticas específicas para a massificação do uso das tecnologias educativas nas IES.

Chissale (2012) argumenta que o ES em Moçambique reflecte a orientação para os princípios da economia de mercado livre, promovendo a racionalidade governativa, autossuficiência e empreendedorismo. Este autor acrescenta que o GdM tem se concentrado na redução da pobreza através da regulação, formulação de políticas, auto empoderamento, autorregulação e cultura do *managerialismo* no ES. Como parte desses esforços, o GdM tem envidado esforços para posicionar as suas IES nos *rankings* e garantir que pelo menos cinco delas estejam entre as 100 melhores de África até 2020 (MINED, 2012a).

Ainda sobre o ES moçambicano, Langa & Zavale (2015) concluíram que a liberalização para além de aumentar o número de IES, intensificou a competição no sector. E para garantir a sobrevivência, cada IES começou a estabelecer os seus campus e delegações em diferentes regiões do país, uma abordagem considerada insustentável a longo prazo (Cardoso, 2005). Aliado a isso, MINED (2012a, p.29), aponta que o GdM definiu acções prioritárias e responsabilidades para as IES no âmbito do PEES 2012-2020:

1. Desenvolvimento e implementação de planos de formação para a especialização técnica e científica dos docentes;
2. Cumprimento obrigatório dos padrões mínimos de higiene e condições de trabalho;
3. Desenvolvimento, disseminação e implementação de planos para a progressão na carreira docente;
4. Promoção de intercâmbios e estabelecimento de redes de conhecimento entre os docentes;
5. Estabelecimento de mecanismos para a identificação e qualificação das IES nacionais;
6. Reconhecimento das IES com as melhores práticas e processos de consolidação dos DU.

Relacionado às acções acima, pressupõe-se que todas as IES sejam monitoradas e reúnam evidências para mostrar o cumprimento dos padrões mínimos para o seu funcionamento (Cambré, Kippers, Veldhoven & De Witte, 2012). Para tal segundo, MINED (2012a, pp. 9-10), exige-se que as IES se ajustem aos princípios e valores da inovação contínua, especificamente: excelência e cultura académica, liberdade de expressão e pensamento crítico, autonomia, inter-

nacionalização, humanismo e integridade, igualdade e equidade, desenvolvimento gradual, actuação integral e sustentável, democraticidade e paz social, empregabilidade de qualidade, cidadania reforçada pela consciência cívica e ética, e participação activa na vida política, económica, social, cultural, desportiva e artística. Esses princípios relacionam-se com a actuação das IES como centros de conhecimento.

Porém, a Lei 27/2009 do ES, segundo Langa & Zavale (2015, p. 94), estabelece, por um lado, que os estatutos, categorias, desenvolvimento profissional, remuneração e tarefas dos DU nas IES públicas são regidos pelo Estado. Por outro lado, referem que nas IES privadas essa matéria é definida pelo regulamento interno de cada instituição e sujeita à legislação laboral do país, facto limitante da liberdade académica dos seus DU. Por isso, Guiliche (2022), realça que o fortalecimento institucional das IES moçambicanas, exige uma gestão de dados do mercado, interação com os diferentes actores da sociedade e o envolvimento das lideranças representativas na discussão de questões de interesse público que demandam a intervenção das IES.

Apresentadas as características do ambiente das IES no século XXI a nível global, de África e de Moçambique, segue-se a contextualização da adopção das NPGRH nas organizações.

2.2. A origem e contextualização das novas práticas de gestão de recursos humanos (NPGRH)

A globalização e as sociedades do conhecimento demandam o uso de abordagens flexíveis na gestão de pessoas como estratégia para a adaptação organizacional às mudanças estruturais e dos RH (Pihl-Thingvad, 2014). Esse contexto exige a adopção de mecanismos inovadores e práticas que promovem a autonomia, flexibilidade e descentralização para a valorização dos RH (Lytras, Castillo-Merino & Serradell-Lopez, 2010). Tais exigências surgem das lacunas nas abordagens tradicionais, que são vistas como desalinhas com os objectivos organizacionais (Syed & Jamal, 2012). O desenvolvimento desta matéria requer a distinção entre a abordagem tradicional e a contemporânea, pois elas se baseiam em paradigmas diferentes que evoluíram ao longo do tempo (Godard, 2009).

A abordagem tradicional na GRH é unitária, desfavorecendo os interesses e necessidades das pessoas, e é caracterizada por um ambiente de trabalho coercivo e tenso (Godard, 2010). Embora privilegie a contratação de RH altamente qualificados, essa abordagem leva à desmotivação, alta rotatividade, absentismo, sabotagem e movimentos grevistas (Godard, 2009). A sua natureza reactiva e o foco nos trabalhadores dos níveis hierárquicos mais baixos resultam na sua ineficiência (Syed & Jamal, 2012), além de uma burocracia excessiva que promove os padrões comportamentais adversos (Godard, 2010).

Em contraste, a abordagem contemporânea é multifacetada, focada no empoderamento e protecção dos trabalhadores, promovendo a segurança e a qualidade de vida no trabalho (Godard, 2010). Esta abordagem valoriza o planeamento na carreira, a selecção baseada em valores, o fortalecimento das habilidades sociais e de trabalho em equipa, a avaliação regular do desempenho, a aprendizagem contínua e políticas que minimizam a distinção de *status* entre os trabalhadores (Godard, 2009).

Essas duas abordagens influenciam a GRH, por relacionarem-se com a eficiência e os padrões comportamentais aceitáveis no seio dos trabalhadores (Armstrong & Taylor, 2014).

Nesse âmbito, a GRH pode ser analisada através de duas abordagens: a abordagem tradicional (visão *hard*) e a contemporânea (visão *soft*), cada uma com uma perspectiva diferente sobre o envolvimento do trabalhador (Baptiste, 2008). O envolvimento refere-se à conexão emocional do trabalhador com a sua organização (Naidoo, Abarantyne & Rugimbana, 2019) e é um indicador da satisfação, comprometimento e desempenho individual (Goyal & Patwardhan, 2021). Assim, o envolvimento tornou-se um indicador importante da identificação organizacional do trabalhador (Jerónimo et al., 2020).

Um trabalhador se envolve emocionalmente quando se sente valorizado, útil e trabalha em um ambiente com boas relações de trabalho (Naidoo et al., 2019). O envolvimento cognitivo ocorre quando o trabalhador percebe que os objectivos da organização, favorecem o seu crescimento e progressão na carreira (Naidoo et al., 2019). Por isso, os mecanismos que estimulam esse envolvimento contribuem para que os trabalhadores colaborem positivamente para os objectivos organizacionais (Goyal & Patwardhan, 2021).

A abordagem tradicional foca-se no controlo rigoroso dos trabalhadores, baseando-se na teoria X de McGregor, que vê o trabalhador como um homem económico (Machado, 2018). Nesta, o controlo é usado para maximizar a eficiência e minimizar os custos, por meio da imposição de regras rígidas e recompensas baseadas nos resultados (Giauque, Resenterra & Siggen, 2010; Gould-Williams & Davies, 2005). Além disso, os trabalhadores são frequentemente tratados como simples factores de produção, passíveis de aquisição e descarte conforme a conveniência organizacional (Wilkinson, Redman & Dundon, 2017). Resumindo, esta abordagem busca alcançar a vantagem competitiva organizacional através do esforço dos trabalhadores (Jenkins & Delbridge, 2013).

A perspectiva contemporânea, associada à abordagem *soft*, vê o controlo como um meio de estimular o envolvimento dos trabalhadores (Machado, 2018). Baseada na teoria Y de McGregor, considera o trabalhador um ser social, por isso, oferece um tratamento mais humanizado aos trabalhadores (Wilkinson et al., 2017). Um tratamento humanizado alinha as condi-

ções de trabalho para estimular a identificação do trabalhador, junto dos objectivos organizacionais (Giauque et al., 2010). Por isso, esta abordagem adopta práticas que promovem o bem-estar dos trabalhadores (Jenkins & Delbridge, 2013). Consequentemente é associada à abordagem de alto comprometimento, porque ambas estimulam o desempenho dos trabalhadores, através do empoderamento, desenvolvimento, colaboração e confiança nos objectivos organizacionais (Gould-Williams & Davies, 2005).

Aqui, o desempenho refere-se aos resultados alcançados pelo trabalhador, resultantes das suas habilidades, disposição e esforço no trabalho (Noor & Nursalam, 2020). Segundo Noor & Nursalam (2020), o desempenho é composto por três elementos: (i) *objectivos*: padrões comportamentais do trabalhador; (ii) *medidas*: meios de verificação do alcance dos objectivos pré-definidos; e (iii) *avaliações*: medidas de acompanhamento e monitoria desses padrões.

A importância do desempenho estimulou o uso intensivo das TIC's nas organizações modernas, devido à sua ligação com a competitividade e sobrevivência institucional (Mankidy, 2001). Além disso, as organizações passaram a adoptar práticas flexíveis para equilibrar a vida laboral e social dos trabalhadores (Baptiste, 2008). Essas práticas se tornaram essenciais, porque exploram a comunicação digital e permitem a adopção de novos formatos na estruturação do trabalho (Wilkinson et al., 2017).

As práticas flexíveis ganharam destaque nas últimas décadas, quando as organizações começaram a utilizá-las como estratégia de adequação à complexidade do ambiente organizacional (Kabalina, Zelenova & Reshetnikova, 2019). Além de promover a reaprendizagem contínua, essas práticas asseguram a atracção e retenção de profissionais altamente qualificados, motivados e focados na inovação (Cohen, Dickens & Posen, 2001).

Salienta-se que as práticas flexíveis se baseiam em duas vertentes principais: (i) a orientação para a satisfação das necessidades organizacionais e (ii) o estímulo dos trabalhadores por meio da descentralização da autoridade sobre a agenda e o local de trabalho (Zeytinoglu, Cooke & Mann, 2009). Além disso, segundo Wilkinson et al.(2017), essas práticas podem ser analisadas de duas maneiras: (i) a flexibilidade dos trabalhadores (flexibilização organizacional) e (ii) a flexibilidade para os trabalhadores (equilíbrio entre as obrigações laborais e sociais). Sendo assim:

- (i) Segundo Wilkinson et al.(2017, p.516), a flexibilidade do trabalhador atende às necessidades de maleabilidade organizacional, porque o trabalhador ganha autonomia para escolher o local e horário para realizar as suas tarefas.
- (ii) A flexibilidade para o trabalhador, conforme Wilkinson et al.(2017, p.52), permite que o trabalhador decida sobre o momento e o esforço a serem dedicados às suas tarefas,

possibilitando a redução ou alteração do horário de trabalho, bem como a opção pelo trabalho remoto, em tempo integral ou parcial).

Os benefícios das práticas flexíveis são capitalizados quando acompanhadas por mecanismos adequados de *feedback*, empoderamento, participação e partilha de informações em todos os níveis (Chow, 2012). Assim, a satisfação dos trabalhadores associa-se a um ambiente de trabalho que equilibra a vida laboral e social (Baptiste, 2008). Consequentemente, as NPGRH como práticas flexíveis, tornaram-se essenciais para a competitividade das organizações modernas (Waheed et al., 2019).

Feita a contextualização das NPGRH, segue-se o historial e as teorias da GRH.

2.2.1. Historial da Gestão de Recursos Humanos (GRH): breves notas

A GRH surgiu nos Estados Unidos da América no início do século XX, inicialmente como gestão de pessoal, visando mitigar conflitos entre empregadores e sindicatos (DeNisi, Wilson & Biteman, 2014).

O movimento das relações humanas destacou a importância do bem-estar no trabalho, levando, na década de 1980, à valorização da GRH como ferramenta essencial para a sobrevivência organizacional (DeNisi et al., 2014; Zhao & Du, 2012).

A GRH passou a fortalecer a capacidade institucional, alinhando objectivos individuais e organizacionais (Al-Hawary & Alajmi, 2017). Tornou-se um instrumento para medir o esforço dos trabalhadores e fortalecer a sua motivação, desempenho e comprometimento (Ali & Anwar, 2021; Wilkinson et al., 2017).

No entanto, a implementação eficaz da GRH enfrenta desafios que exigem práticas inovadoras e flexíveis para a mudança organizacional, impactando nos objectivos, estratégias e estrutura das organizações (Mollahajlou, Rostami & Parvar, 2015; Schuler & Jackson, 2014).

Para prosseguir, apresenta-se a seguir a relação entre a GRH e as PGRH.

2.2.2. As Práticas de Gestão de Recursos Humanos (PGRH)

As PGRH, apesar de complexas, enfrentam desafios que dificultam a compreensão do seu impacto na motivação e no comprometimento dos trabalhadores (Baptiste, 2008; Kayode & Yarie, 2016). Apesar dos desafios na avaliação do seu impacto, as PGRH são reconhecidas por valorizar o CH, estimular a motivação, comprometimento e a inovação, reforçar os padrões comportamentais de cidadania organizacional (PCCO), promover a contratação e desenvolvimento de talentos, além de equilibrar a vida laboral e social (Al-Hawary & Alajmi, 2017; Baptiste, 2008; Bui, Liu & Footner, 2016; Huselid, 1995; Waheed et al., 2019).

As PGRH estão ligadas aos processos de planeamento, recrutamento e selecção, incentivos e recompensas, formação e desenvolvimento, e avaliação de desempenho dos RH (Al-Hawary & Alajmi, 2017). Detalha-se cada um desses processos a seguir.

O planeamento de RH promove o sucesso, eficiência e competitividade organizacional (Al-Hawary & Alajmi, 2017). Essa prática orienta a realização de investimentos direccionados aos RH, especificando as necessidades que contribuem para a melhoria da sua alocação e uso eficiente (Aladwan et al. 2015; Al-Hawary & Alajmi, 2017; Al-Hawary & Nusair, 2017).

O recrutamento foca-se na atracção e selecção de profissionais qualificados, e envolve a escolha de candidatos ajustados ao perfil exigido em cada vaga (Al-Hawary & Alajmi, 2017; Si & Li, 2012). Processos de recrutamento competitivos, confiáveis e válidos garantem a contratação de profissionais altamente qualificados (Huselid, 1995). Esses profissionais, por sua vez, sentem-se satisfeitos e identificados com as suas responsabilidades e cargo na organização (Hosain, 2015).

A formação foca-se nos processos que fortalecem as habilidades cognitivas dos trabalhadores (Al-Hawary & Nusair, 2017; Lamba & Choudhary, 2013). Ou seja, refere-se a um esforço planeado para capacitar os trabalhadores (Al-Hawary & Nusair, 2017). Por isso, os retornos da formação estão positivamente relacionados ao desempenho individual e organizacional (Snell & Dean Jr., 1992). Daí que, os investimentos na formação resultam em ganhos, ao fortalecer os padrões comportamentais positivos entre os trabalhadores (Machado, 2018; Si & Li, 2012).

O impacto da formação nos padrões comportamentais segundo Machado (2018), ocorre por meio de: (i) fortalecimento do conhecimento, habilidades e desempenho individual; (ii) consolidação das competências necessárias para o trabalho; e (iii) melhoria das atitudes e dos PCCO.

Os incentivos ou recompensas são mecanismos que estimulam a atracção, retenção e motivação de profissionais qualificados (Lamba & Choudhary, 2013). Ou seja, referem-se ao conjunto de benefícios directos e indirectos (financeiros e não financeiros) atribuídos ao trabalhador, influenciando o seu *status* e padrão de vida social (Omotayo, Pavithra & Adenike, 2014). As recompensas, directas (salários, bónus) e indirectas (benefícios e subsídios), influenciam o status e a motivação dos trabalhadores (Omotayo et al., 2014). Além do salário, o reconhecimento actua como uma compensação intangível que fortalece a moral, satisfação e desempenho (Ali & Anwar, 2021; Shah, Rehman, Akhtar, Zafar & Riaz, 2012). A gestão eficaz da compensação, com incentivos competitivos e equitativos, impacta positivamente na motivação e retenção dos DU (Mabaso & Dlamini, 2018), assim como no comprometimento e retenção dos trabalhadores (Ali & Anwar, 2021).

A *avaliação de desempenho* é um processo formal de gestão que define critérios, deveres e responsabilidades dos trabalhadores, além de recolher informações sobre o cumprimento de padrões (Fletcher, 2001; DeNisi & Pritchard, 2006). Estudos indicam que esta prática tem uma relação positiva com a motivação e o DO no sector público (Giauque, Anderfuhren-Biget & Varone, 2013), com o CO (Lamba & Choudhary, 2013) e e com o desempenho individual e organizacional nas IES (Amin & Wan Ismail, 2014).

Abordados os aspectos introdutórios das PGRH, apresentam-se a seguir algumas teorias relevantes para a condução desta pesquisa.

2.2.3. As teorias das práticas de gestão de recursos humanos (PGRH)

Existem várias teorias que sustentam as PGRH nas organizações, porém para os objetivos desta pesquisa foram selecionadas seis principais: Troca Social, Contigência, Melhores Práticas de Gestão, Visão Baseada em Recursos, Capital Humano e Comportamental, descritas a seguir.

Teoria da troca social (TTS)

A Teoria da Troca Social (TTS) explica as relações organizacionais com base na confiança, lealdade e comprometimento. Quando a organização oferece benefícios econômicos e sociais, recebe em troca maior dedicação e senso de obrigação dos trabalhadores (Cropanzano & Mitchell, 2005; Razak et al., 2016; Thompson & Heron, 2005).

A TTS baseia-se na reciprocidade mútua, (Alfes, et al., 2013), onde a confiança, o comprometimento e o envolvimento resultam da percepção dos benefícios recíprocos (Giauque et al, 2013). Portanto, a adoção de práticas adequadas pode reforçar ou inibir a prevalência de PCCO (Bui et al., 2016;Gould-Williams & Davies, 2005).

Quando os trabalhadores percebem que as suas metas são valorizadas, exibem comportamentos positivos. Caso contrário, podem reagir negativamente (Bui et al., 2016). A orientação para a promoção gera o envolvimento e a motivação no trabalho, enquanto o estado emocional influencia as atitudes dos trabalhadores (Bui et al., 2016; Meyer, Becker & Vandenberghe, 2004, 2004).

A TTS aplica-se às NPGRH, porque quando os trabalhadores percebem nelas um investimento em seu benefício, demonstram comportamentos positivos no trabalho (Mostafa, Gould-Williams, & Bottomley, 2015).

Teoria da contingência ou ajustamento organizacional

A teoria da contingência reconhece o impacto dos factores situacionais na gestão, destacando a necessidade da adaptação organizacional ao ambiente para garantir a sobrevivência a curto, médio e longo prazo (Luthans & Stewart, 1977; Thomas, 1991). Esta teoria explica o ajuste organizacional ao ambiente, destacando a importância do alinhamento entre as estratégias de RH e os factores contextuais para a sustentabilidade (Sousa & Voss, 2008; Leede & Looise, 2005). Apesar das críticas sobre as suas limitações teóricas e empíricas (Drazin & Van de Ven, 1985), ela continua relevante para a compreensão da relação entre o contexto, a gestão e o desempenho organizacional (Luthans & Stewart, 1977).

O desempenho organizacional é resultado do alinhamento entre o contexto, a estrutura e os processos, baseado no conceito de "ajustamento ou fit" (Drazin & Van de Ven, 1985). Quanto maior a adequação entre estratégia e estrutura, maior o desempenho organizacional (Storey & Hull, 2010). Esse conceito é fundamental em várias áreas de gestão e destaca a importância de adaptar a estrutura e processos ao contexto cultural, ambiental, tecnológico e de tarefas para garantir a eficácia e sobrevivência organizacional (Drazin & Van de Ven, 1985; Volberda, Weerdt, Verwaal, Stienstra & Verdu, 2012).

Na abordagem contingencial, as variáveis incluem o contexto nacional, cultural, estratégico e da dimensão organizacional (Sousa & Voss, 2008). Os gestores devem ser capacitados para analisar os factores do ambiente interno e ajustá-los às práticas organizacionais, identificando e agrupando as variáveis que influenciam a sua estrutura organizacional (Sousa & Voss, 2008; Volberda et al., 2012).

Teoria das melhores práticas de gestão de recursos humanos

A teoria das melhores práticas de GRH surge para complementar a teoria contingencial, enfatizando a necessidade de adoptar práticas alinhadas ao ambiente organizacional (Leede & Looise, 2005). Baseada no universalismo, a teoria defende que a implementação de um conjunto de práticas melhora o desempenho organizacional (Majovski, 2008). Isso implica colocar os RH no centro das prioridades e adoptar múltiplas práticas simultaneamente para fortalecer a capacidade, desempenho e competitividade organizacional (Beh & Loo, 2013; Marchington & Grugulis, 2000).

Porém, “ não existe um conjunto de melhores práticas de RH universalmente adequadas para todas as organizações, nem para todos os trabalhadores”(Lepak & Snell, 1999, p.45). Essa indefinição gera dúvidas sobre as práticas ideais e o ajuste organizacional contextualizado à

GRH (Paauwe & Boselie, 2005), além de não esclarecer os critérios para a escolha das melhores práticas (Gould-Williams & Mohamed, 2010).

Apesar disso, esta teoria é utilizada para estimular a motivação, as habilidades, atitudes e os padrões comportamentais favoráveis ao DO (Kuvaas & Dysvik, 2010), e a falta da compreensão sobre a relação entre essa teoria e o desempenho organizacional continua a ser um desafio para as organizações (Gould-Williams & Mohamed, 2010).

Teoria da visão baseada nos recursos (VBR)

A teoria VBR explica como as organizações utilizam os seus recursos para garantir uma vantagem competitiva, destacando que o CH disponível no mercado de trabalho é um factor determinante para as diferenças de desempenho entre as organizações (Crook et al., 2011; Parker, Parsons & Isharyanto, 2015). O CH é considerado valioso e raro devido às habilidades individuais, como a formação, experiência, capacidade analítica, inteligência e qualidade das relações interpessoais (Coff & Kryscynski, 2011; Barney, 1991). Nesta teoria, os recursos incluem os activos tangíveis, intangíveis e humanos que, quando bem geridos, estimulam a produtividade, minimizam custos e maximizam lucros (Teece, 2014).

Através da VBR, os académicos buscam entender como explorar o potencial do CH nas organizações (Nyberg, Moliterno, Hale & Lepak, 2012). E desde a década de 1990, os trabalhadores passaram a ser destacados como recursos essenciais para a sustentabilidade organizacional, tornando o CH uma fonte crucial da competitividade (Boxall, 1996; Coff & Kryscynski, 2011; Jackson, Schuler & Jiang, 2014; Leede & Looise, 2005; Messersmith, Patel, Lepak, & Gould-Williams, 2011; Tabiu, 2019).

A competitividade organizacional depende de recursos valiosos, raros, difíceis de imitar e insubstituíveis (VRIN), que conferem vantagem sustentável (Armstrong & Taylor, 2014; Jenkins, Ambrosini & Collier (2016). Proteger esses recursos internamente é essencial para evitar o acesso aos concorrentes (Coff & Kryscynski, 2011). As especificidades e complexidade de cada organização influenciam como o CH se torna uma vantagem competitiva (Coff & Kryscynski, 2011). A escassez de recursos exige a implementação de mecanismos adequados para gestão e controlo, além de monitoria contínua dos padrões comportamentais e competências dos trabalhadores (Lado & Wilson, 1994; Parker et al., 2015;). Consequentemente, as organizações com vantagem competitiva sustentável colocam os RH no centro dos seus activos valiosos (Pfeffer, 1998).

Teoria do Capital Humano

A teoria do CH examina como as habilidades, experiências e conhecimentos individuais se tornam activos organizacionais (Jackson et al., 2014). Ela destaca que a motivação, capacidades e aptidões humanas são propriedades individuais (Pfeffer, 2007). Quando um trabalhador se desvincula, há perdas na memória organizacional, que é o conhecimento tácito e complexo difícil de imitar, representando um risco à estabilidade institucional (Kong & Thomson, 2009; Henriques & Curado, 2009).

A teoria do CH destaca que o desenvolvimento das nações depende do acesso ao seu capital físico e humano (Olaniyan & Okemakinde, 2008). Composto por habilidades, experiências e conhecimentos individuais, o CH aumenta o valor económico organizacional (Snell & Dean Jr., 1992). Investimentos na formação e capacitação impulsionam a produtividade e a eficiência (Olaniyan & Okemakinde, 2008), tornando o CH essencial para a competitividade, qualidade, inovação e renovação estratégica das organizações (Bontis, 1998; Gamerschlag, 2013; Jiang, Lepak, Hu & Baer, 2012).

A transformação dos RH em CH requer investimentos estratégicos para o sucesso organizacional e desenvolvimento profissional (Lepak & Snell, 1999; Olaniyan & Okemakinde, 2008; Si & Li, 2012). Por isso, o CH gera valor quando fortalece a colaboração, apresenta retorno superior ao custo e contribui para a vantagem competitiva (Snell & Dean Jr., 1992).

A teoria do capital humano fundamenta as decisões na GRH e se integra à VBR, ao reconhecer que profissionais com forte CH mantêm vínculos sólidos com suas organizações (Tarique & Schuler, 2010; Jiang et al., 2012). Assim, recomenda-se cultivar uma cultura organizacional que promova o desenvolvimento do CH (Kong & Thomson, 2009).

Teoria comportamental

A teoria comportamental sustenta que a frequência de um comportamento depende de suas consequências (Nord, 1969) e pode ser compreendida por diferentes abordagens (Ajzen, 1991). Ela questiona o impacto das práticas de gestão na produtividade, desempenho individual e percepção das políticas de RH (Pfeffer, 2007), destacando que os sistemas de GRH são fundamentais para estimular os PCCO (Jackson et al., 2014). Dessa forma, a teoria fundamenta-se na explicação dos processos psicológicos em níveis individual e organizacional (Ajzen, 1991).

Pfeffer (2007) recomenda a análise da teoria comportamental a partir de três componentes: o foco nas pessoas influenciadas pelas relações sociais, a busca pela igualdade e justiça na distribuição dos resultados, e a visão das organizações como sistemas sociais abertos, moldadas pelo ambiente. Já Jackson et al. (2014) sugerem um modelo de quatro tarefas para essa análise,

que consiste em identificar os padrões comportamentais positivos, seleccionar mecanismos para fortalecer as competências e o desempenho, realçar factores que estimulam esses comportamentos e avaliar oportunidades para o desenvolvimento dos RH.

A teoria comportamental pode também ser analisada pelo modelo das Aptidões, Motivação e Oportunidades (AMO), semelhante ao das quatro tarefas, mas exclui a análise dos padrões comportamentais positivos ajustados aos sistemas da GRH e eficácia organizacional (Jackson et al., 2014).

Finalmente, a teoria comportamental pode ser analisada através da abordagem do comportamento planeado (*TPB*) focada na gestão dos padrões comportamentais dos trabalhadores, diferenciando as suas reações psicológicas durante mudanças organizacionais (Ajzen, 1991; Straatmann, Nolte & Seggewiss, 2018). Ela destaca que os estímulos que determinam esses padrões têm intensidade directamente relacionada à probabilidade da sua ocorrência, tornando a *TPB* uma ferramenta essencial para explorar os processos psicológicos do comportamento organizacional em períodos de mudança. (Ajzen, 1991; Straatmann et al., 2018).

Apresentadas as teorias que guiam a presente pesquisa, vão a seguir os diferentes formatos das NPGRH.

2.2.3. As denominações e formatos das NPGRH no presente estudo

Desde o início do século XXI, os recursos humanos (RH) têm se destacado como uma fonte primária da competitividade organizacional (Zhao & Du, 2012). Neste século, a força de trabalho é composta por quatro gerações distintas (tradicionalistas, baby *boomers*, geração *Xers* e *millennials*), cada uma com expectativas únicas (Plaskoff, 2017). Por isso, desde a década de 1990 essa diversidade geracional impulsionou à realização de pesquisas sobre os diferentes formatos de organização do trabalho (Capelli & Neumark, 2001).

As mudanças na divisão social do trabalho, impulsionaram a adopção de práticas de trabalho flexíveis (Pyöriä, 2009). Essas práticas, associam-se às NPGRH, porque promovem a inovação, descentralização e a delegação da autoridade para a resolução de problemas no trabalho (Laursen & Foss, 2003).

As NPGRH não possuem uma definição única (Siyal, Xin, Peng, Siyal, & Ahmed, 2020), mas podem ser compreendidas como:

- Ferramentas que impulsionam incentivos, flexibilidade no trabalho em equipa, segurança contratual e capacitação organizacional (Ichniowski et al., 1997);
- Mecanismos participativos na estruturação do trabalho, como grupos de resolução de problemas e partilha de informações (Godard, 2009);

- Modelos flexíveis que promovem equipas autónomas ou semiautónomas (Godard, 2009);
- Estruturas que incentivam a aprendizagem contínua, descentralização e partilha do conhecimento (Laursen & Foss, 2003);
- Sistemas que estimulam os trabalhadores e adoptam compensações competitivas (Messersmith et al., 2011; Laursen & Foss, 2014);
- Práticas voltadas para a selecção de RH com base em valores, habilidades sociais, avaliação contínua, planeamento de carreira e redução das diferenças hierárquicas (Godard, 2010).

Estes conceitos sugerem que as NPGRH promovem a descentralização da autoridade para a resolução de problemas em todos os níveis hierárquicos (Santangelo & Pini, 2011). Elas são vistas como o instrumento essencial para o desenvolvimento de políticas e estratégias de GRH em organizações de uso intensivo do conhecimento (Waheed et al., 2019). Por isso, o seu carácter descentralizado associa-se positivamente com o DO (Hosain, 2015).

Embora as NPGRH não se adequem a todas as configurações organizacionais, elas são reconhecidas por fortalecerem o bem-estar, reduzirem o absentismo e melhorarem o desempenho individual e organizacional (Baptiste, 2008). Isso ocorre porque as NPGRH incentivam a realização do trabalho em domicílio ou em locais convenientes para os trabalhadores (Beâlan-ger, 1999).

Desse contexto, as NPGRH recebem diversas denominações, incluindo: (i) práticas de gestão de alto comprometimento; (ii) práticas de gestão de alto desempenho; e (iii) práticas alternativas de trabalho; e (iv) práticas sustentáveis de gestão dos recursos humanos.

- a. *As práticas de gestão de alto comprometimento (PGAC)* se concentram na disseminação de informações, formação de grupos para resolução de problemas, redução da diferenciação de *status* entre os trabalhadores e flexibilidade no trabalho (Wood & Menezes, 1998). Estas práticas são implementadas por meio de políticas, abordagens e procedimentos de GRH que visam aumentar a motivação e o comprometimento dos trabalhadores (Whitener, 2001). Segundo Godard (2004, p. 351), as PGAC são caracterizadas por sete abordagens principais:
 1. Selecção e formação baseadas em valores, conhecimentos e habilidades interpessoais.
 2. Avaliação de padrões comportamentais e critérios de desenvolvimento individual.
 3. Estabelecimento de políticas neutras em relação ao *status* dos profissionais.
 4. Atribuição de bónus e lucros com base no conhecimento individual.
 5. Uso de mecanismos para fortalecer a segurança no emprego.

6. Atribuição de recompensas acima da média.
7. Institucionalização de sistemas para resolução de contenciosos internos.

Note-se que as primeiras quatro abordagens são as mais representativas das NPGRH (Godard, 2004).

- b. *As práticas de gestão de alto desempenho* estão focadas para a eficiência dos RH por meio da descentralização da autoridade e no fortalecimento das habilidades, capacidade e criatividade para a resolução de problemas (Taplin, 2006).

De acordo com Chow (2012), essas práticas incluem: (i) a formação e seleção especializada dos RH; (ii) os incentivos à criatividade individual; (iii) a atribuição de recompensas acima da média; (iv) a aprendizagem contínua; os contratos seguros; e (v) a partilha do conhecimento organizacional. À essa lista, Mostafa et al. (2019) acrescentam: (vi) a promoção e o desenvolvimento na carreira; (vii) a autonomia no trabalho; (viii) a cultura de comunicação e retroalimentação; e (ix) avaliação contínua do desempenho.

- c. *As práticas alternativas de trabalho*, focam-se na estruturação do trabalho com base em ferramentas participativas para fortalecer as habilidades de trabalho em grupo, resolução de problemas e partilha de informação (Godard, 2010).

A partilha de informação, característica das NPGRH, incentiva o uso intensivo das TIC's para disseminação de documentos, participação em eventos virtuais e conexão remota de profissionais em diferentes locais geográficos (Cañibano, 2013).

- d. *As práticas sustentáveis de gestão dos recursos humanos*, são multifacetadas, focando-se no bem-estar individual e organizacional (Mishra & Sarkar, 2020; Kramar, 2014). Elas relacionam-se com os resultados sociais e humanos do sucesso, sobrevivência e sustentabilidade organizacional (Kramar, 2014).

De acordo com Jerónimo et al. (2020), essas práticas incluem: o envolvimento e desempenho, saúde e segurança no trabalho, formação contínua; motivação, minimização do *status* e a partilha de informação. Além disso, englobam o equilíbrio entre a vida social e laboral, diversidade e inclusão, igualdade de género, justiça nos sistemas de recompensa, aprendizagem e crescimento no trabalho, flexibilidade, sistemas de comunicação e diálogo eficientes (Mishra & Sarkar, 2020).

Os benefícios da adoção dessas práticas são maximizados quando: (i) a organização investe nas pessoas, garantindo assim a disponibilidade de profissionais qualificados a longo

prazo (Mishra & Sarkar, 2020); (ii) os gestores reconhecem a necessidade de regeneração contínua através dos trabalhadores (Kramar, 2014); (iii) é estabelecida uma cultura que promove os padrões comportamentais favoráveis à inovação organizacional (Waheed et al., 2019); e (iv) duas ou mais práticas são adotadas simultaneamente (Laursen & Foss, 2003).

Ainda nesse contexto, Wood & Menezes (1998, p.488) acrescentam que os benefícios das NPGRH são maximizados quando a organização: (i) valoriza a formação, o desenvolvimento na carreira e o comprometimento dos trabalhadores; (ii) descreve os cargos de forma flexível e funcional; (iii) minimiza o *status* hierárquico entre os trabalhadores; e (iv) estabelece equipas baseadas na confiança para disseminação de informações, trabalho colaborativo e resolução de problemas.

As quatro denominações aqui apresentadas sustentam a ampliação do trabalho, fortalecendo as habilidades dos trabalhadores (Cohen et al., 2001). Por isso, Godard (2004) divide-as em dois grupos: (i) *práticas alternativas no esboço do trabalho*, que incluem as equipas de trabalho (autónomas e não autónomas), enriquecimento, rotatividade e reformas no trabalho; e (ii) *formalização das práticas participativas*, que incluem círculos de qualidade, trabalho remoto, equipas de discussão e comités de direccionamento conjunto.

Apesar da sua popularidade, apontam-se as seguintes lacunas:

- Falta de clareza sobre os procedimentos metodológicos e qualitativos para a sua mensuração (Capelli & Neumark, 2001).
- Ausência de elementos que sustentem a relação entre as NPGRH e a inovação organizacional (Waheed et al., 2019).
- Insuficiência de evidências sobre as medidas que captam o seu impacto no DO (Capelli & Neumark, 2001).

Estas lacunas geram conflitos entre a capitalização dos ganhos da adopção das NPGRH e a amplificação da eficiência por meio de mecanismos participativos (Taplin, 2006). Apesar disso, as NPGRH são reconhecidas como ferramentas que promovem a inovação organizacional (Laursen & Foss, 2003) e fortalecem o desempenho, o desenvolvimento profissional, a partilha e aplicação do conhecimento e das habilidades nas organizações (Godard, 2004).

De acordo com a literatura a adopção das NPGRH requer:

- Profissionais altamente qualificados, habilidosos e flexíveis (Taplin, 2006);
- O reconhecimento dos trabalhadores face a preocupação organizacional em concordância com os seus interesses (Mostafa et al., 2019);
- O comprometimento dos gestores e supervisores com essa abordagem (Bonache & Trullen, 2015).

Para continuar e por associar-se às NPGRH apresenta-se a essência e as características da inovação. A inovação refere-se a mudanças nos processos ou produtos que contribuem para a vantagem e sustentabilidade organizacional (Leede & Looise, 2005). Suas características incluem:

- A introdução de novidades nos processos produtivos.
- A formulação de objectivos no desenho, implementação e avaliação dos formatos de trabalho.
- As mudanças radicais para a continuidade ou descontinuidade dos processos ou produtos.
- O uso de mecanismo visando alcançar a vantagem competitiva organizacional.

Lembra-se que as IES desempenham um papel mediador crucial na inovação, desenvolvimento do capital humano e crescimento económico das nações (Cervantes, 2017). Tal acontece por causa da relação positiva entre o desempenho das IES e o nível de inovação na sociedade (Laursen & Foss, 2003).

Nesta secção, foram apresentados os aspectos essenciais das NPGRH. A seguir, destacam-se quatro práticas representativas adoptadas nesta pesquisa. Embora a literatura mencione diversas práticas que compõem as NPGRH, este estudo seleccionou aquelas que melhor se adequam às IES e à execução das tarefas dos DU: teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e formação.

O teletrabalho

No contexto das sociedades do conhecimento, não há uma definição clara do local ideal para a realização das tarefas, o que impulsionou o surgimento das organizações virtuais (Pyöriä, 2009). Essas organizações virtuais são compostas por membros situados em diferentes locais, mas conectados por meio de TIC's (Ahuja & Carley, 1999). Os seus membros permanecem sincronizados para cumprir com as tarefas relacionadas aos objectivos organizacionais (Hunton & Norman, 2010; Mahler, 2012; Pangil & Chan, 2014; Wilkinson et al. 2017). Embora as tarefas sejam realizadas fora do ambiente convencional de trabalho, o espaço virtual apresenta características similares às das estruturas organizacionais tradicionais (Mahler, 2012).

O teletrabalho surgiu na década de 1970, durante a crise do petróleo, quando a preocupação com o custo do combustível se intensificou (Bailey & Kurland, 2002; Pérez, Sánchez, & de Luís Carnicer, 2002). Além disso, os gestores do sector privado, visando aumentar a produtividade e reduzir os custos operacionais, também impulsionaram essa prática (Mahler, 2012). Na época, acreditava-se que o teletrabalho poderia minimizar os problemas urbanos como os

elevados custos de combustível, congestionamentos e longas distâncias de deslocamento (Pyöriä, 2011), assim como de promover um melhor equilíbrio entre a vida laboral e social dos trabalhadores (Bailey & Kurland, 2002).

Na década de 1990, o teletrabalho passou a ser visto como um formato de trabalho flexível, sustentado pelas TIC's (Ye, 2012; Cañibano, 2013). Acreditava-se que essa flexibilidade fortaleceria a capacidade da resolução criativa de problemas, resultando em um melhor desempenho individual (Pyöriä, 2011). Nessa época, as organizações virtuais coordenavam as suas acções principalmente por meio de correio electrónico. No entanto, o avanço tecnológico levou ao uso sincronizado de diversos mecanismos de conexão (Ahuja & Carley, 1999; Mahler, 2012).

O teletrabalho se caracteriza pela comunicação informal e pelo uso de ferramentas tecnológicas que facilitam a interação entre pessoas e grupos (Ahuja & Carley, 1999). Essas ferramentas aumentam a capacidade individual na tomada de decisões sobre o trabalho (Chen & McDonald, 2015). Como resultado, o teletrabalho tem recebido uma crescente atenção dos académicos e pesquisadores (Shin, Sheng & Higa, 2000; Wilkinson et al., 2017).

Apesar da sua popularidade entre os gestores e trabalhadores do conhecimento, a integração no teletrabalho exige uma pré-negociação entre o superior hierárquico e o subordinado (Beâlanger, 1999). Essa pré-negociação é necessária para:

- Definir o período e o local adequados para a realização das tarefas (Caillier, 2016; Pyöriä, 2011).
- Colher informações individuais sobre conhecimentos e habilidades no uso das TICs, capacidade de equilibrar a vida social e laboral, confiabilidade, auto-suficiência, concentração e independência na resolução de problemas (Beâlanger, 1999).

O desempenho dos trabalhadores no teletrabalho é aprimorado quando eles recebem uma capacitação em metodologias de jogos, que estimula a autonomia, o trabalho em equipa, a motivação intrínseca e redução do isolamento social (Venkatesh, 2000). Como resultado, esses profissionais capacitados tendem a manifestar maior bem-estar no teletrabalho (Cañibano, 2013). O bem-estar no teletrabalho provém da autonomia para decidir sobre o tipo, momento e local para a realização das tarefas (Kanellopoulos, 2011; Wilkinson et al., 2017). Essa autonomia, que envolve a liberdade de tomar decisões no trabalho, é especialmente prevalente em organizações que utilizam intensivamente o conhecimento (Cañibano, 2013). Embora o teletrabalho dependa de tecnologias, é fundamental que o profissional esteja em um ambiente isolado e silencioso para activar a sua criatividade, autonomia e flexibilidade na resolução de problemas (Pyöriä, 2011).

Não há uma definição exacta do teletrabalho, mas ele é comumente associado ao trabalho remoto ou domiciliar, à troca de dados electrónicos e ao trabalho em equipa (Pérez et al., 2002). O teletrabalho refere-se à prática de realizar as tarefas na casa do profissional ou em um local flexível e conveniente para o trabalho virtual (Kowalski & Ann, 2005). A literatura define o teletrabalho como:

- Uma estrutura de organização do trabalho sustentada pelas TIC's, comunicação e GRH (Pérez et al., 2002).
- A realização de tarefas em um local remoto e conveniente para o trabalhador (Mahler, 2012; Ye, 2012).
- As definições do teletrabalho convergem na realização de tarefas coordenadas e sustentadas pelas TIC's, gestão da inovação e do conhecimento (Pérez et al., 2002).

Segundo Pérez et al. (2002, p. 775), o local do teletrabalho pode ser:

1. *Na casa do trabalhador*: onde ele se conecta à organização usando dispositivos tecnológicos (telefone, correio electrónico ou computador portátil).
2. *No escritório satélite*: local preparado com uma estrutura administrativa e dispositivos tecnológicos.
3. *Em locais públicos*: espaços não definidos (automóvel, avião, hotel, entre outros) que garantem a conexão entre o profissional e a organização.

Em qualquer um desses três locais, é essencial que haja apoio, comunicação e confiança tanto a nível organizacional quanto individual (Kowalski & Ann, 2005, p. 240; Solís, 2016b):

1. *Apoio organizacional*: envolvimento dos gestores na provisão de recursos, ferramentas tecnológicas, formação e suporte familiar para os profissionais.
2. *Comunicação*: fortalecimento das habilidades comunicativas e interactivas dos gestores.
3. *Confiança*: promoção de uma cultura organizacional que favoreça os sistemas adequados da gestão do desempenho.

Aqui, a confiança fortalece a colaboração e o apoio mútuo entre os membros (Pangil & Chan, 2014), porém, é necessário que o profissional tenha um espaço isolado para concentrar-se e equilibrar as suas responsabilidades laborais e sociais (Solís, 2016a).

O teletrabalho oferece várias vantagens, incluindo a redução de custos com escritórios, pessoal e deslocações, além de estimular e fortalecer:

- As habilidades de autogestão, resiliência, autonomia e equilíbrio entre a vida laboral e social (Basile & Beauregard, 2016; Mahler, 2012; Pérez et al., 2002; Pyöriä, 2011; Ye, 2012).

- A produtividade e a competitividade organizacional, facilitando a atracção, recrutamento e retenção de profissionais qualificados (Kowalski & Ann, 2005; Shin et al., 2000).
- A lealdade, sentido de pertença, e satisfação no trabalho, contribuindo para a atracção de profissionais qualificados (Bailey & Kurland, 2002; Pérez et al., 2002).
- O comprometimento e o DO (Hunton & Norman, 2010).
- A concentração e o desempenho no trabalho (Basile & Beauregard, 2016).
- A imagem corporativa e a modernização organizacional (Pyöriä, 2011).

Essas vantagens são maximizadas quando há uma cultura organizacional que promove a gestão do tempo, confiança e respeito mútuo entre trabalhador e empregador (Pyöriä, 2011). Aqui, a confiança organizacional e a colaboração na partilha do conhecimento são fundamentais para o sucesso do teletrabalho (Pangil & Chan, 2014).

Contrariamente às vantagens apontadas, o teletrabalho apresenta algumas desvantagens destacadas na literatura:

- Dependência excessiva nas TIC's e variação nos níveis de satisfação e desempenho (Mahler, 2012; Pérez et al., 2002).
- Emergência de sentimentos como culpa, isolamento, estagnação na carreira e tensão social (Ojala, Nätti & Anttila, 2014).

No entanto, essas desvantagens podem ser mitigadas por meio de encontros formais e informais, treinamento contínuo e sistemas de *feedback* (Pyöriä, 2011; Ye, 2012). A capacitação em autogestão também é crucial para o trabalho autónomo (Basile & Beauregard, 2016).

Pelas razões apresentadas, a TTS é considerada a abordagem adequada para analisar a relação entre o teletrabalho e a motivação dos trabalhadores (Caillier, 2016; Mahler, 2012). Isso ocorre porque o teletrabalho é uma prática que pode ter diversos impactos na dinâmica organizacional (Caillier, 2016; Mahler, 2012).

As equipas de trabalho

As equipas de trabalho fortalecem as habilidades dos seus membros e, quando bem adoptadas contribuem para o sucesso organizacional (Sanyal & Hisam, 2018). Essa prática está relacionada com as NPGRH, porque explora o conhecimento local e promove a sinergia para a inovação organizacional (Laursen & Foss, 2003). Os benefícios das equipas de trabalho são maximizados quando há:

- Coordenação eficaz entre os membros (Machado, 2018).
- Autonomia dos seus membros (Sundstrom, McIntyre, Halfhill & Richards, 2000).

Assim, o sucesso da adopção das equipas de trabalho depende da eficácia na partilha de informações entre os seus integrantes (Baptiste, 2008). As equipas de trabalho se referem a:

- Uma estrutura moderna de trabalho que promove as práticas distributivas (Pyöriä, 2009).
- Grupo de profissionais interdependentes que partilham responsabilidades em direcção a determinado objectivo organizacional (Sanyal & Hisam, 2018; Sundstrom, De Meuse & Futrell, 1990; Sundstrom et al., 2000).
- Conjunto de profissionais interdependentes que formam uma entidade social onde o desempenho individual se interliga ao colectivo (Guzzo & Dickson, 1996).

As equipas de trabalho podem ter estruturas multifuncionais ou especializadas, temporárias ou permanentes, com liderança gestora ou auto-geridas, dependendo da sua funcionalidade e objectivos (Edmondson, 1999). Elas são frequentemente inovadoras em comparação com as estruturas simples de trabalho (Shipton, West, Dawson, Birdi & Patterson, 2006).

A literatura destaca algumas lacunas sobre as equipas de trabalho. Guzzo & Dickson (1996) apontam a ausência de um mecanismo específico para medir o seu desempenho, sendo frequentemente avaliadas apenas pelo número de membros e o seu nível de autonomia (Smith et.al., 2003). Esses indicadores podem limitar a eficiência, eficácia e motivação dos seus membros (Tasa, Sears & Schat, 2011). A eficiência das equipas de trabalho depende da selecção criteriosa dos membros, considerando os traços, formação, habilidades interpessoais e de trabalho conjunto, bem como a qualidade dos mecanismos de compensação adoptados (Lopez-Cabrales, Pérez-Luño & Cabrera, 2009).

Sendo assim, o sucesso das equipas de trabalho depende do estabelecimento de uma cultura que favoreça a partilha de valores, visão e objectivos institucionais, e que desincentive as estruturas rígidas de controlo e comando (Pihl-Thingvad, 2014). Isso demonstra a preocupação da organização com as necessidades dos trabalhadores, estimulando neles os sentimentos de compromisso social e troca recíproca com a instituição (Mossholder, Richardson & Settoon, 2011).

Associando os argumentos acima ao contexto das IES realça a partilha de conhecimento, como um factor vital para a sua sustentabilidade (Norulkamar & Hatamleh, 2014).

Pesquisas passadas mostram que as equipas de trabalho impactam positivamente nos objectivos organizacionais e individuais:

- Fortalecem a ideologia do comprometimento e flexibilidade dos trabalhadores (Taplin, 2006).

- Correlacionam-se positivamente com o estilo de liderança, responsabilidades, políticas de RH, estrutura social e empoderamento dos membros (Kirkman & Rosen, 1999).
- Relacionam-se positivamente com o comprometimento e os PCCO (Bishop, Scott & Burroughs, 2000).
- São influenciadas pelo CA, afectando a percepção da cultura da equipa, sucesso dos estudantes e absentismo voluntário dos professores, enquanto a intenção de saída é mediada pelo comprometimento normativo (CN) dos professores (Shapira-Lischshinsky & Aziel, 2010).
- O empoderamento dos membros fortalece a produtividade, proactividade, satisfação e o comprometimento organizacional (Kirkman & Rosen, 1999).
- Contribuem para alcançar os objectivos organizacionais e bem-estar dos membros, dependendo da qualidade da coordenação (Wilkinson et al., 2017).
- Correlacionam-se positivamente com a criatividade e a motivação intrínseca, mediadas pela ME dos membros (Zhu, Gardner & Chen, 2018).

As equipas de trabalho autogeridas

As equipas de trabalho autogeridas originaram-se dos sistemas sociotécnicos e das abordagens da qualidade de vida no trabalho, que introduziram diversas ideias sobre a sua aplicabilidade nas organizações (Polley & Ribbens, 1998). Essas equipas ganharam destaque há mais de 40 anos como uma ferramenta para enfrentar os desafios organizacionais do final do século XX (Cohen & Ledford Jr., 1994; Polley & Ribbens, 1998).

Desde então, essa prática tem sido fundamental nos valores, visão e objectivos organizacionais (Pihl-Thingvad, 2014). A popularidade das equipas de trabalho autogeridas se deve ao facto de elas:

- Estimularem a produtividade e a competitividade organizacional por meio do empoderamento e comprometimento dos membros (Barker, 1993).
- Encorajarem a tomada rápida e inovadora de decisões (Thibodeaux & Faden, 1994).
- Ajustarem-se aos sistemas técnico-sociais, promovendo a qualidade de vida no trabalho e a eficiência organizacional (Polley & Ribbens, 1998).
- Melhorarem a qualidade de vida e motivação dos membros por meio da autorregulação (Cohen & Ledford Jr, 1994).
- Priorizarem a eficiência e eficácia organizacional (Roper & Phillips, 2007; Sexton, 1994).

Resumindo, as equipas de trabalho autogeridas “melhoram a qualidade de vida no trabalho, fortalecem a eficiência e produtividade organizacional e equilibram os objectivos organizacionais e dos trabalhadores” (Roper & Phillips, 2007, p. 24; Sexton, 1994, p.46). Sua eficácia está associada à autonomia na tomada de decisões sobre o planeamento, organização, controlo, selecção, monitoria, espírito de equipa e colaboração (Yang & Guy, 2011). Consequentemente, elas se tornaram na prática adequada para as organizações modernas (Neck & Manz, 1994). Concretamente, uma equipa de trabalho autogerida representa:

- Uma estrutura de trabalho que descentraliza a autoridade, empodera e estimula a gestão participativa dos membros, (Lee & Edmondson, 2017).
- Um mecanismo que atribui responsabilidades individuais para organizar, regular e controlar os factores e condições para a realização das tarefas (Roper & Phillips, 2007).
- Uma estrutura autónoma e democrática, onde cada membro é responsável pela organização e controlo das tarefas alinhadas aos objectivos individuais e organizacionais (Sexton, 1994).
- Um “grupo interdependente de profissionais que auto-regulam os seus padrões comportamentais para realizar as tarefas do grupo”(Spreitzer, Cohen & Ledford, 1999, p.340).

As equipas de trabalho autogeridas, compostas por seis a quinze membros, são responsáveis pela sua própria gestão, incluindo a selecção, planeamento, execução e avaliação da liderança. A sua eficiência é maior quando compostas por dez integrantes (Barker, 1993; Elloy, 2005; Kulisch & Banner, 1993; Roper & Phillips, 2007). As características de uma equipa de trabalho autogerida incluem:

- A autonomia, auto-regulação e auto-gestão (Sexton, 1994).
- Ausência de uma supervisão formal (Markova & Perry, 2014).
- Autoridade e responsabilidade dos membros para gerir o seu funcionamento (Solansky, 2008).
- Responsabilidade de cada membro em controlar o seu trabalho, o desempenho da equipa e as habilidades de liderança do coordenador informal (Elloy, 2005).

Apesar de não terem uma liderança formal, as equipas de trabalho autogeridas são orientadas pela visão e objectivos organizacionais (Barker, 1993). Os desafios dessa prática incluem: (i) necessidade de lideranças informais com habilidades para orientar profissionais altamente qualificados (Neck & Manz, 1994); e (ii) estabelecimento de uma cultura organizacional que promova a partilha de conhecimento entre os membros (Zárraga & Bonache, 2005). Assim, o seu sucesso ocorre quando:

- Consideram-se os pontos de vista, as relações e os resultados de cada membro (Markova & Perry, 2014);
- A execução das tarefas, discussões interpessoais e coordenação são responsabilidades mútuas (Neck & Manz, 1994);
- Cada membro reconhece a sua interdependência e responsabilidade nos objectivos institucionais (Polley & Ribbens, 1998);
- Existe uma cultura organizacional favorável à coesão e bem-estar dos membros (Markova & Perry, 2014).

Segundo Kulisch & Banner (1993, pp.26-27), é importante compreender as três fases estratégicas no desenvolvimento das equipas de trabalho autogeridas:

- (i) *Seleção criteriosa dos integrantes*: Baseada em habilidades técnicas e interpessoais.
- (ii) *Desenvolvimento da equipa*: Consolidação através da autoconsciência, comunicação e decisões consensuais.
- (iii) *Mecanismos adequados de compensação*: Sistemas de incentivo que promovem o controlo, responsabilidade e oportunidades para o uso da criatividade individual.

No contexto das NPGRH, as equipas de trabalho autogeridas são recomendadas para as organizações que enfrentam problemas de motivação, absentismo e rotatividade do pessoal (Kulisch & Banner, 1993). As pesquisas sobre esta prática evidenciam que elas estão associadas aos objectivos organizacionais e individuais porque:

- O estilo de liderança do coordenador correlaciona-se positivamente com a motivação e o equilíbrio social e cognitivo dos membros (Solansky, 2008).
- As qualificações e características do coordenador influenciam positivamente o comprometimento, a satisfação e a auto-estima dos membros (Elloy, 2005).
- Os mecanismos de retroalimentação adequados esclarecem as dúvidas e fortalecem a motivação, satisfação e produtividade dos membros (Pearson, 1991).
- Quando funcionais, as equipas de trabalho autogeridas impactam positivamente na satisfação e no desempenho dos membros (Yang & Guy, 2011).
- O empoderamento dos membros fortalece a sua produtividade, proactividade, satisfação e CO (Kirkman & Rosen, 1999).

Para finalizar, salienta-se que a adopção desta prática exige uma compreensão prévia das características individuais dos membros, incluindo as atitudes, padrões comportamentais e habilidades profissionais (Kulisch & Banner, 1993).

A formação

A formação está ligada à aquisição de novos conhecimentos, estimulando a inovação na produção e prestação de serviços. Sua eficácia depende do tipo, qualidade e frequência (Laursen & Foss, 2003).

No contexto das NPGRH, a formação é altamente recomendada por promover a aprendizagem, inovação e fortalecimento do conhecimento organizacional (Shipton et al., 2006). A formação influencia o desempenho individual ao fortalecer as competências, habilidades na realização das tarefas e satisfação no trabalho (Syed & Jamal, 2012).

A formação é essencial para minimizar a desatualização, estimular o comprometimento, desenvolver as competências, aumentar a flexibilidade, promover a hospitalidade e integrar o trabalhador (Machado, 2018). Conceptualmente, a formação é definida como:

- Um mecanismo que fortalece a eficiência, habilidades, competências e relações interpessoais no local de trabalho, (Al Karim, 2019);
- Um processo de curto prazo que estimula o desenvolvimento de habilidades, competências e capacidades do trabalhador (Machado, 2018);
- A capacitação, integração e socialização do trabalhador em relação a padrões, procedimentos e políticas organizacionais (Hosain, 2015);
- O conjunto de ações planejadas e sistemáticas que promovem a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes (Salas, Tannenbaum, Kraiger & Smith-Jentsch, 2012).

A eficiência organizacional é alcançada quando a formação é focada no desenvolvimento de RH (Absar & Mahmood, 2011). Estudos mostram que a formação tem várias influências no nível organizacional e individual:

- Está positivamente relacionada com o CA e o CN (Kwon, 2002);
- Correlaciona-se positivamente com o CO (Meyer & Smith, 2000);
- Relaciona-se positivamente com o desempenho e motivação dos trabalhadores (Khan, 2012; Ozkeser, 2019);
- Estimula positivamente a percepção e a MI dos trabalhadores (Dysvik & Kuvaas, 2008);
- Não se correlaciona com o CO, mesmo que a organização ofereça oportunidades de desenvolvimento (Thanacoody & Hui, 2011);
- Correlaciona-se positivamente com a satisfação, gestão de recompensas, motivação e o CO dos trabalhadores (Hussain, Rizwan, Nawaz & Hameed, 2013).

Feita a apresentação da essência, dinâmica e formatos das NPGRH, segue-se a exposição do seu alinhamento com a motivação e o comprometimento dos recursos humanos.

2.3. Alinhando as NPGRH com a motivação e com o comprometimento dos recursos humanos

Apesar de serem conceitos distintos, a prática mostra que a motivação e o comprometimento estão inter-relacionados, onde o último é componente do primeiro (Meyer et al., 2004). O comprometimento refere-se a processos decisórios de longo prazo, enquanto a motivação impulsiona ações rotineiras ou triviais de curto prazo (Meyer et al., 2004).

Os trabalhadores com altos níveis de motivação e de comprometimento são impulsionados pela satisfação no trabalho (Salleh, Zahari, Said & Ali, 2016). Assim, a relação entre esses dois conceitos baseia-se nas forças que impulsionam os comportamentos de cidadania organizacional (Meyer, et al., 2004).

Logo, “o fortalecimento dos níveis de motivação, comprometimento e envolvimento dos recursos humanos é crucial para a sobrevivência organizacional” (Ali & Anwar, 2021, p.22). Por isso, “é impossível que os profissionais estejam comprometidos sem estarem suficientemente motivados” (Islam & Ismail, 2008, p.345). Portanto, a adoção das NPGRH é uma estratégia fundamental para garantir a existência de profissionais altamente comprometidos e motivados nas organizações (Lamba & Choudhary, 2013).

Embora frequentemente analisados separadamente, o comprometimento e a motivação devem ser compreendidos em suas semelhanças, diferenças e impacto no comportamento dos trabalhadores (Meyer et al., 2004). É imperativo entender os mecanismos que estimulam a partilha de conhecimento e o envolvimento no trabalho através da motivação e do CO (Razak et al., 2016). Profissionais motivados e comprometidos contribuem para que a organização enfrente seus desafios de forma eficaz (Hosain, 2015), se sintam valorizados como activos estratégicos (Absar & Mahmood, 2011), e envidem esforços adicionais em prol da organização (Macduffie, 1995).

Existe uma correlação positiva entre a motivação e o CO (Salleh et al., 2016), fundamentada nas abordagens *hard* (focadas na produtividade e desempenho) e *soft* (priorização do envolvimento do trabalhador como objectivo organizacional) (Jenkins & Delbridge, 2013). A partir desse contexto, segue-se a essência, dinâmica e teorias que elucidam os fenómenos da motivação e do CO dos recursos humanos.

2.3.1. A motivação

A motivação deriva da palavra Latina *movere*, que significa mover ou ser movido (Ryan, Lynch, Vansteenkiste, & Deci, 2010). «Desde o início do século XX, os estudiosos têm utilizado este conceito para analisar e explicar os padrões comportamentais» (Lee, 2007, p. 788).

Esses padrões comportamentais são influenciados por motivos primários e secundários, que reflectem as condições psicológicas e orientam as acções individuais (Ozsoy, 2019).

Portanto, o sucesso e a felicidade na vida social e laboral são positivamente relacionados aos mecanismos que promovem a motivação dos trabalhadores (Ozsoy, 2019). Assim, a motivação é vista como o impulso que estimula os trabalhadores a realizarem as suas tarefas com dedicação e zelo (Paais & Pattiruhu, 2020).

Portanto, a falta de mecanismos adequados para motivar os RH pode levar as organizações a enfrentarem perdas financeiras, culturais, psicológicas, emocionais, físicas e espirituais (Taylor, 2015). A literatura associa a motivação:

- Ao impulso que influencia os padrões comportamentais, abrangendo os aspectos biológicos, cognitivos e de regulação social (Ryan & Deci, 2000).
- Ao esforço extra que os trabalhadores dedicam para alcançar os objectivos organizacionais (De Sousa Sabbagha, Ledimo & Martins, 2018; Franco, Bennett & Kanfer, 2002).
- Ao conjunto de práticas adoptadas pelas organizações para reconhecer e valorizar o desempenho e talento dos seus colaboradores (Al-Hawary & Banat, 2017).

Os benefícios da adopção de mecanismos para a motivação são perceptíveis quando os trabalhadores experimentam um ambiente de bem-estar e autonomia (Paais & Pattiruhu, 2020). Nesse contexto, a motivação e a autonomia se entrelaçam, pois os trabalhadores percebem que as suas necessidades, interesses e objectivos são atendidos através do trabalho (De Sousa Sabbagha et al., 2018). Compreender os factores que despertam a motivação dos trabalhadores é crucial (Guga, 2012), especialmente ao estabelecer os mecanismos motivacionais que promovam a utilização do conhecimento organizacional (Islam & Ismail, 2008).

Essas razões alertaram os gestores sobre a importância dos mecanismos motivacionais para os retornos financeiros e a qualidade de vida na organização (Taylor, 2015). Isso inclui a busca por ferramentas e estratégias eficazes para motivar os trabalhadores (Ryan & Deci, 2000; Vaslavskaya, Bilyalova, Ziganshina, & Murtazina, 2020).

As organizações bem-sucedidas ajustam os seus mecanismos motivacionais para: (i) alcançar o desempenho e os objectivos organizacionais (Achim, Dragolea, & Bălan, 2013; Al-Hawary & Banat, 2017); (ii) apoiar a retenção de talentos e a competitividade (De Sousa Sabbagha et al., 2018); e (iii) estimular o desenvolvimento de capacidades, a disponibilização de recursos e processos que melhoram o desempenho (Franco et al., 2002).

A motivação impacta o desempenho, ao incentivar os padrões comportamentais no ambiente de trabalho (Taylor, 2015). Assim ela está ligada ao desempenho, eficiência e eficácia

organizacional (Hosain, 2015). No entanto, isso pressupõe uma liderança e um clima organizacional favorável ao profissionalismo dos trabalhadores (Paais & Pattiruhu, 2020). Esses factores destacam a motivação como um fenómeno central na GRH (Ertas, 2015).

A motivação destaca-se na GRH ao alinhar os objectivos organizacionais (desempenho) com as expectativas individuais (recompensas) (Franco et al., 2002). Devido a complexidade da motivação e seu impacto na sobrevivência organizacional (Conrad, Ghosh & Isaacson, 2015), são consideradas as características individuais únicas, traços e aspirações dos membros (Zvavahera, 2015). A relação entre as necessidades individuais e os padrões comportamentais dos trabalhadores também é crucial (Aly & Anwar, 2021). Essa complexidade na motivação gerou diversos pontos de vista sobre a sua definição (Al-Hawary & Banat, 2017; Yeheyis, Reza, Hewage, Ruwanpura & Sadiq, 2016).

A falta de consenso sobre a definição da motivação leva a uma abordagem ambígua (Harris, Murphy, DiPietro & Line, 2017; Vaslavskaya et al., 2020). No entanto, a motivação é geralmente entendida como:

- As emoções e crenças que orientam, estimulam e regulam as acções individuais (Ford, 1992; Ryan et al., 2010).
- Um estado de carência que impulsiona a tomada de decisões visando a satisfação (Achim et al., 2013).
- Os desejos, necessidades, objectivos, metas, motivos e incentivos que guiam os comportamentos individuais (Rahman & Nurullah, 2014).
- O estado psicológico que alicia, controla e sustenta os comportamentos relacionados ao propósito individual (Kayode & Yarie, 2016; Popa, 2016).

Essas definições consideram a motivação como a força que energiza e induz acções que influenciam a forma, direcção, intensidade e duração dos comportamentos (Meyer et al., 2004). Além disso, «identificam três aspectos comuns: factores ou eventos que estimulam, canalizam e sustentam o comportamento humano ao longo do tempo» (Steers, Mowday & Shapiro, 2004, p.379). Pressupõem, ainda, que os profissionais estejam suficientemente estimulados para perseguir os seus objectivos a curto, médio e longo prazo (Islam & Ismail, 2008).

Para prosseguir seguem as fontes e adinâmica da motivação dos recursos humanos.

2.3.1.1. Fontes da motivação

A teoria da autodeterminação associa a motivação a factores situacionais, contextuais e globais, reflectindo assim a sua complexidade (Taylor, 2015). As diferenças entre as nações

podem ser explicadas pelo desenvolvimento económico, contexto cultural e estado motivacional dos trabalhadores (Ozsoy, 2019).

A teoria da autodeterminação analisa a motivação considerando as condições socio-contextuais, auto motivacionais e comportamentais dos trabalhadores (Ryan & Deci, 2000). Segundo Taylor (2015), esta teoria aborda a motivação sob três perspectivas (i) *global*: factores individuais como a personalidade, percepção, autonomia, competência, relacionamentos e poder; (ii) *contextual*: interpretações cognitivas individuais relacionadas ao ambiente de trabalho, cultura organizacional, interações grupais e individuais; e (iii) *situacional*: tarefas, retroalimentação e respostas contextualizadas ao mundo em tempo real.

A teoria da autodeterminação investiga os motivos por trás dos padrões comportamentais e questiona as razões que impulsionam as acções (Taylor, 2015). Assim como, avalia o nível e a conceptualização da motivação, de forma multidimensional (Lafrenière, Verner-Filion & Vallerand, 2012). Consequentemente, a compreensão dos padrões comportamentais autodeterminados, é um desafio para as organizações (Taylor, 2015).

A literatura identifica duas principais fontes de motivação: motivação intrínseca (MI) e motivação extrínseca (ME) (Aly & Anwar, 2021; Rasheed et al., 2016; Yeheyis et al., 2016).

1. *Motivação intrínseca (MI)*:

- Refere-se à satisfação psicológica derivada dos elogios recebidos pelo desempenho ou tarefa realizada pelo trabalhador (Kayode & Yarie, 2016).
- Ocorre quando o trabalhador é psicologicamente estimulado a realizar uma tarefa visando o prazer individual (Aly & Anwar, 2021; Fernet, Gagné, & Austin, 2010; Guay, Ratell, Roy & Litalien, 2010; Lohmann et al., 2017).
- Associada à paixão e sentimentos positivos, derivados do cargo, natureza e ambiente de trabalho (Gov, 2015; Rasheed et al., 2016).
- Resulta da satisfação individual pelas conquistas, reconhecimento, expansão, responsabilidades e crescimento no trabalho (Paais & Pattiruhu, 2020).
- Relacionada ao crescimento profissional: responsabilidade, liberdade de actuação, desenvolvimento individual e realização de tarefas prazerosas (Aly & Anwar, 2021).
- Estimulada por recompensas internas que promovem a criatividade, habilidades para realizar tarefas desafiadoras, reconhecimento dos pares e superiores, e um tratamento digno e justo (Gov, 2015; Kayode & Yarie, 2016; Rasheed et al., 2016).

A MI é fundamentada na satisfação derivada das oportunidades que favorecem o desenvolvimento do trabalhador (Ryan & Deci, 2000; Gov, 2015; Houston, 2011; Ryan et al., 2010). Assim, presume-se que «todos os padrões comportamentais são baseados na MI» (Guay et al., 2010, p. 645).

A análise dos padrões comportamentais da MI baseia-se na teoria da autodeterminação “*Self Determination Theory-SDT*” (Gov, 2015; Oostlander, Güntert & Wehner, 2014). Esta teoria pressupõe que os indivíduos são proactivos e envolvidos ou passivos em relação às condições do seu ambiente social (Ryan & Deci, 2000). Ela focaliza-se exclusivamente na motivação para o trabalho (Lohmann et al., 2017), que é influenciada por forças institucionais, ambientais, aspirações e necessidades individuais (Perry, Hondeghem & Wise, 2010). A motivação para o trabalho está relacionada com a MI do trabalhador e pode levar à viciação pelo trabalho, afectando as fronteiras entre a vida laboral e social (Taylor, 2015).

Em conclusão, embora a maioria dos trabalhadores nunca tenha manifestado a MI, eles permanecem positivos no trabalho para satisfazer as suas necessidades individuais (Taylor, 2015).

2. *A motivação extrínseca (ME):*

- Refere-se a força externa que incentiva o envolvimento do trabalhador no trabalho (Taylor, 2015).
- Representa o esforço dos gestores para estimular os RH (Aly & Anwar, 2021).
- Ocorre quando o trabalhador realiza as suas tarefas visando alcançar os objectivos pessoais (Guay et al., 2010).

As organizações incentivam a ME dos trabalhadores por meio de mecanismos como o salário, benefícios sociais, promoções e outros incentivos financeiros (Aly & Anwar, 2021; Kayode & Yarie, 2016; Rasheed et al., 2016). Esses mecanismos encorajam os trabalhadores a realizar as suas tarefas enquanto atendem as suas necessidades individuais (Houston, 2011). No entanto, esses incentivos são mais comuns em organizações tradicionais, que privilegiam as abordagens de trabalho mais rígidas e burocráticas (Gov, 2015).

A ME pode ser compreendida pela teoria da autodeterminação, que analisa a sua internalização de forma multidimensional (Lafrenière et al., 2012). Segundo essa teoria, as acções motivadas pela ME são de curto prazo e tornam-se autodeterminadas à medida que o indivíduo as identifica e assimila (Ryan & Deci, 2000). Assim, os padrões comportamentais da ME variam entre a desmotivação e a MI, dependendo do grau de autonomia da regulação (Ryan & Deci, 2000; Taylor, 2015). Como resultado, a ME se manifesta quando o trabalhador aceita e valoriza determinado padrão comportamental (Ryan & Deci, 2000).

A ME começa com a regulação externa (RE), que pode ser regulação social externa (RSE) ou regulação económica externa (REE), e progride para a regulação introjectada até a regulação identificada e integrada (RI/I) (Guay et al., 2010; Lafrenière et al., 2012; Taylor, 2015). Nesse percurso, o envolvimento do trabalhador é influenciado pela: *RE*- recompensas económicas ou sociais; *regulação introjectada*- sentimentos negativos pela falta de empenho;

regulação *identificada*- relevância pessoal da acção; e *regulação integrada*- apropriação e identificação pessoal com a tarefa (Van den Broeck, Carpini, & Diefendorff, 2019).

A RE é a base da ME, pois está ligada a comportamentos não auto determinados, motivados por recompensas ou punições externas (Guay et al., 2010; Lafrenière et al., 2012). Consequentemente, um padrão comportamental da RE, orienta-se para a satisfação de um pedido externo ou recompensa situacional (Meyer et al., 2004). Além disso, a RE está associada a comportamentos negativos, como insatisfação, baixo esforço e dificuldades na realização das tarefas (Meyer, et al., 2004).

A regulação introjectada não é totalmente autodeterminada, porque, ao perceber a existência de recompensas ou punições associadas a uma tarefa, o trabalhador pode manifestar falta de autonomia e motivação (Taylor, 2015). Assim, o trabalhador adopta comportamentos desejáveis para evitar a culpa, ansiedade e para obter apoio dos pares (Lafrenière et al., 2012; Meyer et al., 2004; Ryan & Deci, 2000). Dessa forma, o trabalhador internaliza parcialmente os seus comportamentos que ainda não se alinham completamente aos princípios da autodeterminação (Guay et al., 2010).

A regulação identificada ocorre quando o trabalhador reconhece a importância e as consequências de seguir determinado padrão comportamental (Meyer et al., 2004; Taylor, 2015). Nesse caso, o trabalhador realiza uma tarefa porque ela tem um significado pessoal (Lafrenière et al., 2012), o que está associado a comportamentos escolhidos individualmente (Guay et al., 2010).

Finalmente, a regulação integrada refere-se ao envolvimento voluntário no trabalho, ligado ao autoconceito individual (Taylor, 2015). Aqui, o autoconceito actua como um vector das energias para a realização de determinado padrão comportamental (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink & Hofman, 2012). Isso significa que os comportamentos surgem de uma vontade livre e espontânea, baseando-se nos valores que satisfazem as necessidades individuais (Meyer et al., 2004). Ou seja, quando as tarefas estão alinhadas com os objectivos e valores pessoais do trabalhador, ocorre uma associação mais forte (Lafrenière et al., 2012). Consequentemente, os padrões comportamentais da regulação integrada estão intimamente relacionados aos valores e necessidades individuais (Guay et al., 2010).

Nos quatro níveis hierárquicos da ME, a RE e a introjectada tendem a não ser plenamente internalizadas pelo trabalhador, porque podem gerar sentimentos de pressão e controlo (Broeck et al., 2019). Em contraste, a regulação identificada e a integrada (RI/I) são internalizadas, especialmente quando complementadas pela MI, reflectindo um alto nível de autodeterminação associado aos comportamentos de bem-estar (Broeck et al., 2019). Assim, a MI e a

regulação integrada estão alinhadas com as necessidades individuais de competência, autonomia e afiliação organizacional (Ryan & Deci, 2000).

Para continuar, vão a seguir algumas teorias e abordagens relevantes da motivação.

2.3.1.2. Teorias e modelos de motivação

As teorias sobre a motivação têm suas raízes nos filósofos gregos, inicialmente explorando o *hedonismo* para entender os padrões comportamentais humanos, buscando maximizar o prazer e minimizar a dor (Steers et al., 2004). A partir do século XX, as pesquisas evoluíram com influências do *Taylorismo* e do *Hawthorne*. Enquanto o *Taylorismo* via o Homem como naturalmente preguiçoso e dependente de estímulos externos, o *Hawthorne* considerava-o intrinsecamente motivado e não tão dependente desses estímulos (Bassett-Jones & Lloyd, 2005). Desde então, as teorias como as de Maslow (1954), Herbert et al. (1959), Vroom (1964), Alderfer (1972), McClelland (1961) e Locke et al. (1981) têm sido fundamentais, fornecendo abordagens tanto de conteúdo quanto de processo para entender as necessidades, reforços e dinâmicas de trabalho (Ali & Anwar, 2021; Bassett-Jones & Lloyd, 2005; Rahman & Nurullah, 2014).

A diversidade de teorias sobre a motivação torna desafiadora a identificação da abordagem mais adequada para analisar este fenómeno (Ozsoy, 2019). Essas teorias abrangem uma complexidade que ultrapassa os limites individuais, organizacionais e ambientais (Rahman & Nurullah, 2014). Embora essa ambiguidade possa limitar a universalidade do conhecimento sobre a motivação, o fenómeno ainda é amplamente associado ao esforço e à qualidade do desempenho dos trabalhadores (Harris et al., 2017; Ozsoy, 2019). Na verdade, as diferentes teorias não se contradizem, mas sim, se complementam (Vaslavskaya et al., 2020).

No campo da motivação, destacam-se quatro modelos principais: racional-económico, social, da auto-realização e complexo (Rowley, 1996). Os modelos racional-económico, social e da auto-realização, são referências importantes na gestão e integram as teorias de conteúdo do trabalho (Rowley, 1996), que abordam os factores ou necessidades motivacionais específicas (Rahman & Nurullah, 2014). Em contraste, o modelo complexo e o de Vroom fazem parte das teorias de processo do trabalho, que exploram como os processos motivacionais influenciam o comportamento (Bassett-Jones & Lloyd, 2005; Rowley, 1996). A seguir, se descreve cada um dos modelos.

O *modelo racional-económico* vê os trabalhadores como naturalmente preguiçosos e avessos a responsabilidades, sugerindo que devem ser motivados e controlados através de recompensas financeiras (Rowley, 1996). Nesse contexto, o oportunismo dos trabalhadores demanda a implementação de mecanismos de controlo, como sanções ou incentivos (Donaldson, 1990).

O *modelo social* da motivação baseia-se em quatro pressupostos: (i) a motivação é impulsionada por necessidades sociais como amizade, aceitação e senso de identidade; (ii) busca constante de significado nas relações sociais; (iii) maior influência da pressão dos pares do que dos incentivos e controlo gerencial; e (iv) percepção positiva das práticas de gestão quando estas atendem às necessidades de pertença, aceitação e senso de identidade (Rowley, 1996, p. 13).

O *modelo da auto-realização* é composto por duas teorias: (i) a hierarquia das necessidades de Maslow e (ii) dois factores de Herzberg (Rowley, 1996). Essas teorias propõem que há uma interacção complexa entre os factores internos e externos que, quando estimulados produzem respostas em diferentes níveis (Bassett-Jones & Lloyd, 2005).

A teoria da hierarquia das necessidades de Maslow propõe que os indivíduos possuem autonomia e independência natural para desenvolver as suas aptidões e se sentem satisfeitos quando os objectivos organizacionais são alinhados aos pessoais (Guga, 2012; Maslow, 1943; Rahman & Nurullah, 2014; Rowley, 1996). Isso ocorre quando as necessidades de auto-expressão se conectam com as fisiológicas e de segurança, incentivando o trabalhador a realizar tarefas com significado e desafio pessoal (Rowley, 1996; Bassett-Jones & Lloyd, 2005). Desse modo, o desempenho e o potencial individual são fortalecidos por incentivos emocionais (Vaslavskaya et al., 2020).

Na teoria de Maslow, a auto-realização é a necessidade que impulsiona as acções visando a concretização das capacidades e o potencial de crescimento individual (Guga, 2012; Maslow, 1943; Rahman & Nurullah, 2014; Rowley, 1996). Nesta teoria as necessidades humanas são organizadas em cinco níveis: fisiológicas, de segurança, sociais, de estima e de auto-realização. A satisfação das necessidades de baixa ordem (fisiológicas, de segurança e sociais) consome mais energia até que se atinjam as necessidades de alta ordem (estima e auto-realização) (Guga, 2012; Maslow, 1943; Rahman & Nurullah, 2014; Rowley, 1996).

A teoria dos dois factores de Herzberg propõe que o desempenho do trabalhador é impulsionado quando os incentivos motivacionais da organização atendem às suas necessidades individuais (Vaslavskaya et al., 2020). Esta teoria destaca os factores contextuais e a satisfação no trabalho, dividindo-os em: (i) *motivacionais*: factores intrínsecos de foro individual, relacionados ao trabalho; e (ii) *higiénicos*: factores que causam a desmotivação quando ausentes ou inadequados (Bassett-Jones & Lloyd, 2005; Ozsoy, 2019; Rowley, 1996).

Os factores motivacionais estão relacionados à essência e natureza do trabalho, enquanto os factores higiénicos dizem respeito às condições de trabalho, salário e ambiente ajustado às necessidades psicológicas individuais (Vaslavskaya et al., 2020). Ou seja, os factores motivacionais incluem a realização, reconhecimento, natureza do trabalho, responsabilidades e

oportunidades de desenvolvimento individual (Bassett-Jones & Lloyd, 2005; Ozsoy, 2019; Rowley, 1996). Já os factores higiénicos envolvem as políticas organizacionais, qualidade da supervisão, recompensas salariais e condições de trabalho (Bassett-Jones & Lloyd, 2005; Ozsoy, 2019; Rowley, 1996). Os factores higiénicos estão associados às necessidades de auto-expressão no ambiente de trabalho (Vaslavskaya et al., 2020). Embora não causem a motivação directamente, a sua ausência pode levar à desmotivação (Bassett-Jones & Lloyd, 2005; Ozsoy, 2019; Rowley, 1996; Vaslavskaya et al., 2020).

Finalmente o *modelo complexo*, considera que os indivíduos veem o trabalho como um meio para satisfazer as suas necessidades de segurança, motivando-os a realizar tarefas desafiantes que correspondem às suas capacidades e habilidades (Rowley, 1996). A complexidade da motivação está ligada aos diversos factores pessoais, organizacionais e contextuais que influenciam o indivíduo (Ozsoy, 2019). Além disso, a sua análise exige uma fundamentação, interdisciplinar, abrangendo a economia, psicologia, desenvolvimento organizacional, GRH, sociologia, entre outras áreas (Franco et al., 2002). Uma das teorias que fundamenta o modelo complexo é a da expectativa de Vroom, que integra os conhecimentos da psicologia vocacional e motivacional (Lee, 2007). Nesta teoria, a expectativa incentiva a avaliação individual na realização de determinado comportamento (Vaslavskaya et al., 2020). Esta teoria é amplamente utilizada em pesquisas sobre o esforço, desempenho e satisfação no trabalho (Nebeker & Mitchell, 1974). A teoria de Vroom investiga os mecanismos individuais que determinam os padrões comportamentais (Lee, 2007). Seus questionamentos elucidam a dinâmica do esforço visando à maximização do retorno individual esperado (valor esperado- EV) (Nebeker & Mitchell, 1974). Assim, a teoria de Vroom tornou-se um instrumento para prever os padrões comportamentais no local de trabalho (Nebeker & Mitchell, 1974).

Resumindo, as teorias de motivação destacam diferentes factores, mas todas reconhecem os três níveis de impacto individual: (i) objectivos, motivos e valores; (ii) autoconceito e variáveis pessoais como a auto-estima e a auto-eficácia; e (iii) expectativas cognitivas sobre as acções e suas consequências (Franco et al., 2002).

Após a análise dos aspectos considerados essenciais da motivação, o próximo tema é o comprometimento organizacional. Serão abordados os elementos que o definem, elucidando sua essência, conceito, dinâmica e teorias associadas.

2.3.2. O comprometimento organizacional (CO)

O comprometimento organizacional refere-se à afinidade entre um membro e sua organização, influenciando a decisão de permanecer vinculado a ela (Noor & Nursalam, 2020, p.236). Essa “afinidade é impulsionada por três factores principais: forte crença e aceitação dos

valores organizacionais, disposição para realizar esforços adicionais no trabalho e o desejo de manter os laços vinculativos” (Giauque et al., 2010, p.189). Esses factores tornaram o comprometimento organizacional um tema atraente para os pesquisadores da GRH (Cohen, 1992). O CO é relevante porque:

- Estimula a implementação de práticas adequadas de GRH (Halbesleben, 2011).
- Fomenta a lealdade e o desempenho organizacional através dos RH (Buchanan, 1974; Al-Hawary & Alajmi, 2017).
- Permite identificar os factores que impactam os padrões comportamentais relacionados à partilha do conhecimento organizacional (Gupta, Agarwal, Samaria, Sarda & Bucha, 2012; Mowday, Steers & Porter, 1979).
- Facilita a compreensão dos factores relacionados à retenção, rotatividade, lealdade e controlo dos trabalhadores (Mowday et al., 1979; Mosadeghrad, Ferlie, & Rosenberg, 2008).

Assim, o «CO passou a assumir um papel relevante, no esclarecimento das diferentes relações laborais, contextualizadas ao trabalho» (Nascimento, Lopes & Salgueiro, 2008, pp. 115-116). No entanto, não há consenso sobre os mecanismos apropriados para medir o comprometimento (Allen & Meyer, 1990; Buchanan, 1974; Khan et al., 2010; Mowday et al., 1979; Meyer & Allen 1991; Gark & Ramjee, 2013; Al-Hawary & Alajmi, 2017), nem a melhor forma de interpretar os seus resultados (Mowday et al. 1979; Meyer & Allen 1991). Por isso, os pesquisadores consideram relevante analisar o CO através das variáveis sociodemográficas, como idade, género, estilo de liderança e confiança na organização (Gark & Ramjee, 2013). Além disso, as qualificações académicas e o estado civil também são apontados como factores influenciadores do CO (Saha, 2016).

Nesse contexto, Saha (2016, p. 45) destaca três factores associados ao CO: (i) *satisfação no trabalho*, abrangendo o ambiente, condições e segurança no trabalho, compensações, oportunidades de promoção, relacionamento com o supervisor e práticas de gestão; (ii) *estilo de liderança*; e (iii) *clima organizacional*, incluindo a formação e desenvolvimento, satisfação, avaliação de desempenho, empoderamento, participação nos processos decisórios, motivação, trabalho em equipa, confiança entre supervisor e subordinado, bem-estar e reputação organizacional. É importante destacar a relação entre o CO e o envolvimento do trabalhador, porque ambos refletem o apego emocional, o desejo de manter vínculos e comportamentos positivos no trabalho (Bakker, Albrecht & Leiter, 2011; Wiener & Gechman, 1977). Esses conceitos são positivamente relacionados (Baptiste, 2008) e incentivam os trabalhadores a expressar publicamente os seus sentimentos (Wiener & Gechman, 1977).

As atitudes do CO reflectem-se no esforço físico, cognitivo, emocional, bem como nas posturas relacionadas ao desempenho individual (Christian, Garza & Slaughter, 2011). Um trabalhador comprometido demonstra posturas vinculadas aos seis atributos organizacionais: valores, características do trabalho, apoio, relações sociais, liberdade de expressão e integridade (Jenkins & Delbridge, 2013). Nessa conjuntura, o CO é associado ao estilo de gestão organizacional, à interação entre os trabalhadores, à situação na carreira profissional e ao poder dos grupos informais (Baptiste, 2008). Assim, há uma relação positiva entre os determinantes do CO e as características do ambiente organizacional (Noor & Nursalam, 2020). Consequentemente, o CO passou a ser descrito de forma multidimensional (Gark & Ramjee, 2013; Meyer & Allen, 1997). Na abordagem multidimensional, o CO é visto como um vector de equilíbrio entre os interesses externos e a participação do trabalhador na organização (Becker, 1960). Isso porque, o estado psicológico do trabalhador leva a um engajamento em prol da organização (Gardner, Wright & Moynihan, 2011). Assim, o CO tornou-se um indicador de eficácia organizacional, baseado nos padrões comportamentais dos trabalhadores (Gark & Ramjee, 2013; Johnson, Chang & Yang, 2010).

Na sociologia, o CO é utilizado para analisar padrões comportamentais individuais e grupais (Becker, 1960). Na gestão o CO descreve o apego e a orientação afectiva do trabalhador em relação à organização (Meyer & Allen, 1991).

O conceito do CO evoluiu ao longo do tempo, passando por diferentes fases de desenvolvimento:

Primeira fase:

- Kanter (1968): Vinculação dos interesses organizacionais aos padrões comportamentais aceites socialmente, alinhando-se às necessidades individuais.
- Porter, Steers & Boulian (1973): Força de identificação e envolvimento do trabalhador com os valores e objectivos organizacionais.
- Buchanan (1974): Apego afectivo que transcende o valor experimental dos objectivos e valores organizacionais.
- Meyer & Allen (1991): Estado psicológico que reflecte o desejo, necessidade e obrigação de manter o vínculo com a organização.

Segunda Fase (a partir de 2000):

- Joo (2010): Conjunto de sentimentos do trabalhador em relação à organização.
- Klein, Molloy & Brinsfield (2012): Vínculo psicológico expresso pela dedicação e responsabilidade face aos objectivos organizacionais.

- Alniack, Alniacik, Erat, & Akcin (2013): Identificação e expressão do apego, por meio da aceitação, internalização e disposição para esforços adicionais em favor da organização.
- Lamba & Choudhary (2013): Apego psicológico que intensifica a vinculação afectiva do trabalhador.
- Fu & Deshpande (2014): Laço afectivo de identificação do trabalhador com a organização.
- Khan et al. (2014): Padrões comportamentais que impulsionam o envolvimento do trabalhador.

Últimos anos:

- Çelebi & Korumaz (2016): Impulso que leva o trabalhador a dedicar mais tempo e energia aos objectivos organizacionais.
- Al-Hawary & Alajmi (2017): Ajustamento psicológico do trabalhador para manter-se vinculado à organização.
- Noor & Nursalam (2020): Nível de confiança e aceitação que incentiva o trabalhador a equilibrar os objectivos organizacionais com a manutenção da sua vinculação.

As definições do CO convergem em três aspectos principais: o apego afectivo, a percepção dos custos associados à desvinculação e a obrigação de manter o vínculo com a organização (Al-Hawary & Alajmi, 2017; Meyer & Allen, 1991). Assim, o foco do CO tem se voltado para: (i) a percepção e sentimentos do trabalhador em relação aos objectivos e valores da organização (Baptiste, 2008); e (ii) a identificação dos contextos e factores que podem gerar conflitos nas relações laborais (George, 2011).

Portanto, a análise do CO do ponto de vista do trabalhador abrange tanto as recompensas extrínsecas, como o salário e benefícios sociais, quanto as recompensas intrínsecas, como o sentido de pertença e satisfação no trabalho (Baptiste, 2008). Sob a perspectiva comportamental, o CO foca-se no vínculo gerado pela consciência dos custos associados à desvinculação (Khan et al., 2014).

Esses argumentos tornam o CO um fenómeno complexo, fundamentado em factores valorizados tanto a nível individual quanto grupal (Becker, 1960). Entre esses factores, destacam-se:

- As atitudes e padrões comportamentais (Sabir, Sohail, & Khan, 2011).
- Aspectos valorizados pelos trabalhadores e o contexto cultural, incluindo a etnicidade, género, classe social e faixa etária (Becker, 1960).
- O estilo de liderança e a qualidade da supervisão no trabalho (Joo, 2010).

Como resultado, um trabalhador com baixos níveis de comprometimento tende a permanecer na organização enquanto busca por outras alternativas de emprego (Joo, 2010). Em contraste, um trabalhador com altos níveis de comprometimento demonstra valores compartilhados e uma forte identificação com a organização (Fu & Deshpande, 2014).

A análise do CO baseia-se em três variáveis principais: *identificação* (internalização dos objectivos e valores organizacionais), *envolvimento* (assimilação psicológica e lealdade ao trabalho) e *sentimento* (afecto e apego à organização) (Buchanan, 1974). Essas variáveis explicam os antecedentes que incentivam o trabalhador a manter a sua vinculação à organização, por meio de três tipos de comprometimento: *desejo- afectivo* (CA), *necessidade- calculativo* (CC) e *obrigação- normativo* (CN) (Meyer & Allen, 1991). Consequentemente, as três componentes que fundamentam a análise do CO são: afectiva (apego psicológico e senso de identidade organizacional), calculativa (reconhecimento dos custos da desvinculação) e normativa: sentimento de obrigação e lealdade com a organização (Allen & Meyer, 1990; Fu & Deshpande, 2014; Meyer & Allen, 1991; Mosadeghrad et al., 2008; Sabir et al., 2011; Schusterschitz, Geser, Nöhammer & Stummer, 2011). Essas componentes reflectem a natureza afectiva, calculativa e normativa do CO (Al-Hawary & Alajmi, 2017; Fu & Deshpande, 2014; Meyer & Allen, 1991).

2.3.2.1. O Comprometimento Afectivo (CA)

O comprometimento afectivo (CA) é a dimensão mais adequada para medir o comprometimento organizacional (CO) dos recursos humanos (RH) (Alniaçk et al., 2013). Isso se deve ao facto de o CA:

- Relacionar-se diretamente e significativamente com o desenvolvimento organizacional (DO) (Lamba & Choudhary (2013);
- Associar-se positivamente aos padrões comportamentais de identidade e cidadania organizacional (Meyer, et al., 2004);
- Estimular sentimentos da regulação autónoma: intrínseca, integrada e identificada (Meyer et al., 2004; Verkhohlyad & McLean, 2012);
- Fortalecer a motivação e o alto desempenho (Alniaçk et al., 2013);
- Relacionar-se positivamente com os mecanismos que incentivam os RH (Verkhohlyad & McLean, 2012).
- Reforçar a vinculação por meio do desejo individual, e não por necessidade ou obrigação moral (Mostafa et al., 2015).

O conceito de comprometimento afectivo refere-se à identificação, apego e envolvimento emocional do trabalhador com a sua organização (Casimir, Lee & Loon, 2012; Joo, 2010;

Khan et al., 2014). Ele também diz respeito ao desejo de manter a vinculação, fruto das experiências de trabalho que proporcionam conforto e competência ao trabalhador (Meyer & Allen, 1991).

O desenvolvimento do CA ocorre em três estágios: (i) formação das emoções, (ii) identificação e ajuste das emoções em relação às metas organizacionais, e (iii) preservação das emoções desenvolvidas nos dois primeiros estágios (Alniaçk et al., 2013; Sabir et al., 2011).

No CA, o trabalhador se sente motivado a manter o seu vínculo com a organização por vontade própria (Schusterschitz et al., 2011), realizando o seu trabalho de forma voluntária e leal (Khan et al., 2014). O CA é associado tanto a características pessoais como idade, género e ocupação, quanto a características organizacionais, como satisfação no trabalho, rotatividade, cidadania organizacional e desempenho (Meyer & Smith, 2000; Sabir et al., 2011; Schusterschitz et al., 2011).

2.3.2.2. O Comprometimento Calculativo (CC)

Apesar de a palavra “*continuance*” significar instrumental na tradução directa para o Português, a expressão “comprometimento de continuidade” ou “comprometimento calculativo” reflecte melhor o seu carácter avaliativo (Nascimento et al. 2008, p. 117). Assim, neste trabalho, aplica-se o termo “comprometimento calculativo” (CC), que se refere a:

- A escolha racional do trabalhador para evitar os custos pessoais associados à sua desvinculação (Gark & Ramjee, 2013; Khan et al., 2014; Meyer & Allen, 1991).
- A necessidade do trabalhador de manter-se vinculado devido aos investimentos realizados e aos ganhos futuros na organização (Nascimento et al., 2008).

Note-se que o comprometimento calculativo (CC) resulta das necessidades individuais e dos potenciais custos a incorrer (Meyer & Allen, 1991). Por um lado, o trabalhador avalia os custos de oportunidade entre os investimentos feitos (habilidades adquiridas, afinidades com os colegas, direito à reforma) e o custo de encontrar um novo emprego (Sabir et al., 2011). Por outro, o número de apostas paralelas realizadas pelo trabalhador influencia na sua decisão de permanecer ou sair da organização (Bibi & Ali, 2017).

Assim, o trabalhador pesa os custos e os benefícios da sua desvinculação, considerando a estabilidade financeira e social que usufrui na organização (Khan et al., 2014; Seyal & Afzaal, 2013; Taing, Granger, Groff, Jackson & Johnson, 2011). Aqui, o sentimento de reclusão intensifica-se quando os custos financeiros e sociais da falta de alternativas de emprego superam os benefícios auferidos na organização (Schusterschitz et al., 2011).

As pesquisas sobre o CC mostram que as trocas económicas estão positivamente relacionadas com o desempenho das tarefas e os comportamentos de cidadania organizacional

(Taing et al., 2011). Assim, os gestores são incentivados a divulgar oportunidades de emprego quando identificam trabalhadores com altos níveis de CC (Meyer & Allen, 1991).

2.3.2.3. O Comprometimento Normativo (CN)

O comprometimento normativo (CN) ocorre quando o trabalhador mantém a sua vinculação à organização devido a internalização das normas, lealdade e expectativas de ganhos futuros (Meyer & Allen, 1991). É impulsionado por uma obrigação moral e uma responsabilidade de retribuir os investimentos recebidos da organização (Khan et al., 2014; Meyer & Allen, 1991; Nascimento et al., 2008; Sabir et al., 2011).

O CN surge quando o trabalhador reconhece os investimentos recebidos da organização, incentivando-o a demonstrar um compromisso moral (Sabir et al., 2011). Inicialmente, o trabalhador fortalece a sua lealdade através dos modelos de recompensas e punições da organização (Meyer & Allen, 1991). Por isso, o CN está associado à expectativa de recompensas e, uma vez que o trabalhador sente ter compensado a organização, ele tende a reduzir o seu esforço ou considerar a desvinculação (Meyer & Smith, 2000). Portanto, trabalhadores com elevados níveis de CN manifestam uma regulação controlada, introjectada ou externa (Meyer et al., 2004), sentindo-se obrigados a manter a sua vinculação a longo prazo (Meyer & Allen, 1991). Segue-se a apresentação do modelo da dinâmica do CO.

2.3.2.4. O modelo das três componentes de Meyer & Allen

O modelo das três componentes detalha a dinâmica do comprometimento organizacional (CO) ao analisar como as variáveis influenciam os estados psicológicos distintos (Meyer & Allen, 1991) e como os recursos pessoais e do trabalho prevêem os padrões comportamentais (Bakker, 2011). É desse contexto que a literatura recomenda a análise do CO, através do modelo das três componentes de Meyer & Allen (Sabir et al., 2011).

Este modelo considera o CO como um estado psicológico que conecta o trabalhador à organização e afecta a sua decisão de manter a vinculação (Meyer & Allen, 1991). Os três elementos do modelo reflectem a intensidade do desejo (CA), necessidade (CC) e obrigação (CN) do trabalhador em se manter vinculado (Meyer & Allen (1991).

Este modelo sugere que o apego do trabalhador pode variar conforme seus traços individuais, manifestando altos níveis de CA e/ou CN, mesmo sem traços significativos do CC (Sabir et al., 2011). Por isso, os trabalhadores que exibem tanto o CN quanto o CC permanecem na organização para obter recompensas futuras e evitar os custos da desvinculação (Gark & Ramjee, 2013).

Segundo Meyer & Allen (1991, p.83), o modelo das três componentes é relevante para:

1. Clarificar a análise do CO: Define claramente a natureza e os aspectos do CO.
2. Usar medidas e indicadores válidos: Facilita o uso de ferramentas apropriadas para a análise do CO.
3. Examinar os antecedentes do CO: Permite identificar e avaliar os factores que influenciam o CO e como se ajustam aos padrões comportamentais.
4. Analisar temporariamente o CO: Estuda as variações no CO ao longo do tempo e como o CA se relaciona com os padrões comportamentais.
5. Desenvolver e analisar as consequências do CO: Auxilia na compreensão dos impactos do comprometimento nas organizações e no desenvolvimento de estratégias relacionadas.

As pesquisas sobre o modelo das três componentes mostram que nem todas as dimensões se relacionam positivamente com os resultados organizacionais (Schusterschitz et al., 2011). O CA relaciona-se positivamente com as variáveis individuais como a satisfação no trabalho, rotatividade, cidadania organizacional e desempenho (Meyer & Allen, 1991; Taing et al., 2011). Em contraste, o CC está mais associado aos factores que influenciam os custos da desvinculação, reflectindo as acções reconhecidas e percebidas no ambiente do trabalho (Meyer & Allen, 1991).

Nesta secção, foram abordados os principais aspectos das NPGRH relacionados à motivação e ao CO dos trabalhadores. A seguir, serão apresentados os fundamentos que associam os docentes universitários aos trabalhadores do conhecimento.

2.4. Os docentes universitários (DU) como trabalhadores do conhecimento (TC)

Nas economias do conhecimento, a escassez de profissionais altamente qualificados é um fenómeno real que emergiu no século XX, levando as organizações a valorizar o papel dos trabalhadores do conhecimento (TC) (Kinnear & Sutherland, 2000). Os TC tornaram-se uma classe profissional predominante em diversas esferas económicas (Mládková, Zouharová, & Nový, 2015), devido ao impacto significativo que sua produtividade tem na inovação, competitividade e desenvolvimento sustentável das organizações (Kianto, Shujahat, Hussain, Nawaz & Ali, 2019).

Este contexto valorizou o trabalho dos TC e intensificou a competição por sua contratação (Flood, Turner, Ramamoorthy & Pearson, 2001). Também desafiou as organizações a se adaptarem melhor às mudanças do seu ambiente (Henriques & Curado, 2009). A pandemia da COVID-19 exacerbou esses desafios ao introduzir o trabalho remoto, muitas vezes sem a devida preparação dos profissionais (Waizenegger et al., 2020).

Apesar da significativa presença dos TC nas economias, a literatura indica uma carência de conhecimento sobre os melhores mecanismos para incentivar, motivar e reter esses profissionais (Hvide & Kristiansen, 2012; Mládková et al., 2015). O conhecimento, essencial para a vantagem competitiva e gestão complexa, é crucial porque afecta a produtividade, o desenvolvimento e a sobrevivência das organizações (Henard & McFadyen, 2008; Kane, 2010; Szirtes, 2012). Além disso, incentiva a documentação do saber individual nas bases de dados da organização (Edvardsson, 2008).

O conhecimento, que pode ser encontrado em documentos, repositórios, experiência e atitudes individuais (Gupta et al., 2012), é frequentemente confundido com a informação (Durmusoglu, Jacobs, Nayir, Khilji & Wang, 2014). A informação é definida como:

- Os dados desorganizados sobre determinado assunto (Durmusoglu et al., 2014).
- O conjunto de dados contextualizados sobre um tópico específico (Sarvary, 1999).
- Dados organizados que têm um significado (Al-Alawi, Al-Marzooqi & Fraidoon, 2007; Lee & Yang, 2000).

A informação se transforma em conhecimento por meio da leitura, compreensão e aplicação no trabalho (Lee & Yang, 2000), enquanto o conhecimento se enraíza e acumula psicologicamente ao longo do tempo (Al-Alawi et al., 2007; Gupta et al., 2012). Assim, o conhecimento é considerado um fenómeno singular e original (Prabhakar, Reddy, Savinkina, Gantasala & Ankireddy, 2018).

O conhecimento pode ser armazenado em documentos ou em redes de contactos especializadas (Hertlein et al., 2010). Nesse contexto, a informação é uma ferramenta crucial nas

economias modernas, enquanto o conhecimento representa um factor-chave para a vantagem competitiva das organizações (Lee & Yang, 2000).

O conceito de trabalho do conhecimento, introduzido pela primeira vez em 1960, é considerado um fenómeno complexo, não linear e imprevisível do foro psicológico (Mládková et al., 2015). Sua mensuração é baseada na qualidade, resultado e custo (Ramírez & Nembhard, 2004). Na estrutura das sociedades modernas, todos os profissionais podem ser considerados TC, porque o conhecimento é um factor fundamental (Petrova et al., 2015). Peter Drucker identifica como TC os médicos, advogados, cientistas e académicos (Greene, & Myerson, 2011; Sutherland & Jordaan, 2004), além de gestores, engenheiros, contabilistas, analistas financeiros, de sistemas e programadores (Ramírez & Nembhard, 2004).

Os TC utilizam o seu conhecimento no ensino, aprendizagem, pesquisa e resolução de problemas (Kelloway & Barling 2000). Eles vivem do conhecimento e são recursos vitais e dinâmicos para as organizações (Agarwal & Nagar, 2014). A principal ferramenta e recurso para o seu desempenho é o conhecimento (Mládková et al.,2015), possuindo competências, conhecimentos e habilidades específicas (Lee & Yang, 2000). Em termos de conceito, os TC são profissionais:

- Altamente qualificados que realizam pesquisas, aplicam, desenvolvem e assessoram projectos para a criação de novos produtos e processos (Kinnear & Sutherland, 2000).
- Com elevado nível académico, perícia e experiência em organizações que geram, distribuem e aplicam o conhecimento (Davenport, 2005).
- Que realizam trabalho intelectual, utilizando regularmente o conhecimento (Wilkinson et al., 2017).
- Altamente qualificados em uma área do saber (Kianto et al., 2019).

Os TC são definidos conforme as necessidades e condições do seu ambiente de trabalho. Greene & Myerson (2011, pp. 25-27) classificam-nos em quatro categorias, baseadas na escala de mobilidade:

1. *Âncora*: Desenvolve suas actividades no escritório e desempenha um papel vital na transferência do conhecimento organizacional.
2. *Conector*: Actua em diferentes locais dentro da instituição, facilitando a circulação de informações entre os pares.
3. *Colector*: Realiza suas actividades fora da instituição, recolhendo e partilhando informações com os seus colegas.
4. *Navegador*: Aparece esporadicamente no local de trabalho para resolver questões pontuais, geralmente sem um espaço físico fixo e com pouca supervisão directa.

A alta mobilidade é uma característica distintiva dos TC em comparação com outras classes profissionais, o que justifica a sua representatividade em todos os mercados de trabalho (Hvide & Kristiansen, 2012; Sutherland & Jordaan, 2004). No desempenho das suas funções, os TC são responsáveis por:

- Garantir o desempenho, sustentabilidade e vantagem competitiva organizacional (Kaiser, Kozica, Swart & Werr, 2015).
- Criar e desenvolver novos produtos e serviços (Davenport, 2005).
- Participar no planeamento, aquisição, análise, organização, armazenamento, programação, distribuição e marketing, transformando a informação em produtos ou serviços (Ramírez & Nembhard, 2004).

Segundo Kianto et al.(2019), a produtividade dos TC é medida por três dimensões principais:

1. *Cumprimento de prazos*: Refere-se à capacidade individual de realizar tarefas dentro do período estipulado (Kianto et al., 2019; Ramírez & Nembhard, 2004).
2. *Eficiência na execução das tarefas*: Envolve realizar o trabalho dentro dos prazos e com padrões de qualidade pré-definidos (Ramírez & Nembhard, 2004).
3. *Autonomia no trabalho*: Relaciona-se ao grau de independência e capacidade individual para realizar múltiplas tarefas (Ramírez & Nembhard, 2004).

Segundo Kianto et al. (2019, p. 181), a produtividade dos TC, depende de dois factores principais:

1. *Factores organizacionais*: Incluem a estratégia, estrutura e função organizacional, qualidade dos RH, uso de ferramentas, processos e produtos que sistematizam o conhecimento, e um ambiente favorável à inovação.
2. *Factores individuais*: Envolvem a motivação intrínseca (MI), confiança na missão organizacional, gestão do conhecimento (GC), envolvimento na monitoria das tarefas, orientação para o trabalho, conhecimento teórico e analítico, formação académica, especialização, habilidades de comunicação, promoção da paz, estabilidade e atitudes empreendedoras.

A sustentabilidade das organizações de uso intensivo do conhecimento, é assegurada por instrumentos que facilitam a acumulação, revisão e troca de conhecimento (Juntermanns et al., 2009). Esses instrumentos são sustentados pela GC (Brewer & Brewer, 2010). A GC permite identificar e armazenar o conhecimento dos TC (Hasani & Sheikhesmaeili, 2016) e minimizar os custos associados à rotatividade desses profissionais (Sutherland & Jordaan, 2004).

Na década de 1990, a GC tornou-se uma estratégia crucial para alcançar os objectivos organizacionais (Hertlein et al., 2010). No entanto, a sua aplicação no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) é complexa (Hasani & Sheikhesmaeili, 2016). Neste trabalho, a GC é considerada como:

- Os processos de criação, disseminação e utilização do conhecimento, em benefício organizacional (Lee & Yang, 2000).
- Um mecanismo que reconhece os RH como valiosos, para a sustentabilidade organizacional (Hasani & Sheikhesmaeili, 2016).
- Um conjunto de princípios, processos, estruturas e tecnologias que estimulam a criatividade e habilidades dos TC (Lee & Yang, 2000).

A GC promove o crescimento e o DO, protegendo e aplicando o conhecimento gerado pelos membros da organização (Durmusoglu et al., 2014). Ao estimular a criatividade e a inovação, a GC tornou-se popular entre os gestores (Henard & McFadyen, 2008). No entanto, a criação do conhecimento exige que os TC trabalhem em ambientes com boas relações e favoráveis ao CO (Thompson & Heron, 2005). Para capitalizar os benefícios da GC, segundo Kianto et al. (2019, p.182), é necessário complementá-la com mecanismos que favoreçam a criação de conhecimento, para: (i) estimular um ambiente de aprendizagem; (ii) garantir que a MI seja um pré-requisito; (iii) estabelecer a capacidade institucional na criação do conhecimento; e (iv) reconhecer os TC como vectores da inovação organizacional (Kianto et al., 2019).

2.4.1. As especificidades dos trabalhadores do conhecimento

O termo *especificidades dos TC* combina os conceitos de conhecimento e trabalho do conhecimento (Mládková et al., 2015). Ele destaca o papel essencial do conhecimento, na competitividade e sustentabilidade das organizações (Razak et al., 2016). Os TC são vistos como agentes-chave na criação do conhecimento criativo, único e complexo, cuja capacidade inovadora impulsiona o desenvolvimento e a inovação organizacional (Henard & McFadyen, 2008). Segundo Efimova (2005), a gestão dos TC é complexa devido às seguintes características:

- *Busca constante por crescimento profissional*: Os TC procuram o desenvolvimento contínuo através da colaboração, auto-avaliação e inovação (Fontana, Milligan, Littlejohn & Margaryan, 2015).
- *Impacto na tomada de decisão*: Eles melhoram os processos de decisão estratégica e competitividade organizacional (Razak et al., 2016).
- *Autonomia e motivação*: São auto-motivados e focados em atingir os objectivos pessoais e profissionais (Edvardsson, 2008).

- *Negociação do comprometimento*: Negoceiam o próprio comprometimento com base nas oportunidades oferecidas pela organização (Giauque et al., 2010);
- *Flexibilidade e mobilidade*: Sua flexibilidade e mobilidade não afectam negativamente as finanças e a produtividade organizacional (Giauque et al., 2010).
- *Colaboração voluntária e auto-determinada*: Dependem de uma colaboração voluntária e auto-determinada (Ehin, 2008).

Henard & McFadyen (2008, p.p. 41-42) classificam as capacidades individuais dos TC em três categorias:

1. *Conhecimento adquirido*: Habilidades obtidas através da experiência e exposição a informações.
2. *Conhecimento único*: Capacidade avançada de processamento cognitivo complexo.
3. *Conhecimento criativo*: O estágio máximo da capacidade individual, marcado pela criatividade e inovação.

Para gerir eficazmente os TC, é essencial adoptar mecanismos que atendam às suas expectativas motivacionais e de desempenho, além de fortalecer as suas habilidades (Mládková et al., 2015; Henard & McFadyen, 2008). Pesquisas sobre a gestão dos TC destacam a importância de considerar as suas especificidades e necessidades. Esses profissionais:

- Demandam mecanismos que incentivem o individualismo, independência e desenvolvimento pessoal (Kinnear & Sutherland, 2000).
- São conscientes sobre o momento, forma e natureza do conhecimento a ser adquirido e compartilhado (Ansari & Jantan, 2010).
- Valorizam as oportunidades para o desenvolvimento profissional (Darchen & Tremblay, 2010).
- Apreciam ambientes de trabalho que favoreçam a concentração, privacidade e confidencialidade (Ng, 2016).
- São motivados pela criação e utilização do conhecimento (Kianto et al., 2019).
- Activam a sua autonomia e motivação através de um trabalho digno (Ferraro, Pais, Moreira & Dos Santos, 2018).
- Partilham o seu conhecimento em contextos de justiça, apoio e comprometimento organizacional (Cugueró-Escofet, Ficapal-Cusí & Torrent-Sellens, 2019).
- Satisfazem-se com a GC e o desempenho das IES (Sahibzada, Jianfeng, Latif & Sahibzada, 2020).

As evidências destacam a complexidade da gestão dos TC, conforme Mládková et al. (2015, p.769), devido aos seguintes factores:

- i. Dificuldade de controlo, porque o seu trabalho é baseado no subconsciente individual;
- ii. O trabalho do conhecimento não é linear, e envolve regras complexas e soluções grupais;
- iii. Os resultados do desempenho individual variam a curto, médio e longo prazo;
- iv. O stress, a pressão e prazos curtos impactam negativamente na sua gestão.

Consequentemente, a gestão e retenção dos TC enfrenta vários desafios, como indicado por Kinnear & Sutherland (2000). Nesse âmbito, Mládková et al. (2015, p.770) aponta que os TC:

- São altamente comprometidos com a criação, aplicação e distribuição do conhecimento;
- Estão presentes em todo o mercado de laboral;
- Valorizam a autonomia, liderança fluída e desenvolvimento profissional;
- Têm alta mobilidade e rotatividade no emprego;
- São sensíveis às avaliações e reconhecimento dos seus pares;
- São motivados pela integração em redes com seus pares;
- Necessitam de aprendizagem contínua;
- Têm uma produtividade e qualidade de trabalho difíceis de medir.

Portanto, é necessário adoptar mecanismos que mobilizem, comprometam e estimulem a lealdade desses profissionais (Giauque et al., 2010).

Quando os gestores ignoram as especificidades e a complexidade da gestão dos TC, a organização corre o risco de operar com profissionais desmotivados e propensos a se desvincular (Giauque et al., 2010).

A seguir, apresenta-se a teoria adequada para a gestão dos TC.

2.4.2. A teoria para a gestão dos trabalhadores do conhecimento

De acordo com Haynes (2008, p.p.17-18), o modelo recomendado para a gestão dos TC é o dos oito P's, focado na produtividade e desempenho. Cada "P" representa um aspecto crucial:

1. *Posição*: O posicionamento da organização no seu ambiente de actuação.
2. *Propósito*: A missão, visão, objectivos e metas organizacionais.
3. *Praça*: Os componentes internos e externos da localização e ambiente organizacional.

4. *Paradigma*: A cultura organizacional, incluindo os valores, crenças e padrões comportamentais dos membros.
5. *Processos*: A interação dos processos de trabalho entre os diferentes níveis hierárquicos.
6. *Pessoas*: Um ambiente favorável à alocação de profissionais, baseado nas características individuais e natureza do trabalho.
7. *Produtividade*: A avaliação da produtividade individual e grupal em relação aos indicadores de desenvolvimento organizacional.
8. *Desempenho*: A medição do valor das propriedades, instalações e negócios da organização.

Este modelo se adequa às dimensões de sustentabilidade, localização, ambiente do sector, cultura organizacional, actividades realizadas e os factores individuais dos trabalhadores (Hills & Levy, 2014). Nele, os RH e as infraestruturas são considerados activos valiosos da organização, cuja produtividade depende do alinhamento entre esses recursos e o contexto de actuação (Haynes, 2008).

A seguir, apresentam-se as características dos DU como TC.

2.4.3. Características dos docentes universitários como trabalhadores do conhecimento

As organizações de serviços profissionais, como as IES, baseiam as suas actividades no uso intensivo do conhecimento, devido à natureza do trabalho dos docentes universitários (DU) (Kaiser et al., 2015). O trabalho do conhecimento nas IES é fundamentado em padrões comportamentais flexíveis, que favorecem a inovação na resolução de problemas relacionados ao ensino, aprendizagem e pesquisa (Kelloway & Barling, 2000).

As sociedades modernas processam, produzem e disseminam informações por meio dos TC (Mankidy, 2001). A valorização do conhecimento adquirido desafia as IES a aprimorarem os seus processos de gestão (Govender et al., 2018), influenciados pelas agências internacionais que definem as estratégias, instruções, modelos, políticas e estruturas curriculares no ES (Vaira, 2004). Além disso, o avanço das TIC's impacta a dinâmica dos processos de gestão, armazenamento e disseminação do conhecimento no ES (Shabha, 2000).

Como resultado, as IES assumiram um papel central na condução de serviços e processos para resolver questões sociais, políticas, económicas e institucionais (Vaira, 2004). Elas passaram a ser reconhecidas como fontes da verdade, não influenciadas por poderes políticos, financeiros ou

ideológicos (Letizia, 2017). Por isso, a valorização do trabalho do conhecimento e de seus profissionais passou a caracterizar as comunidades acadêmicas, posicionando-as como organizações que acolhem os DU (Brewer & Brewer, 2010).

A vantagem competitiva das IES está nos DU (Hasani & Sheikhesmaeili, 2016). Isso porque o papel dos DU está ligado às suas competências e à qualidade dos serviços das IES (Barkhuizen, Mogwere & Schutte, 2014), refletida na formação de graduados qualificados para a sociedade (Khan et al., 2014).

A seguir apresentam-se as particularidades dos DU.

2.4.3.1. As características particulares dos DU

Na carreira docente, os DU geralmente seguem cinco escalões acadêmicos: assistente estagiário, assistente, professor auxiliar, professor associado e professor catedrático (Carvalho & Santiago, 2010). No entanto, nas IES Politécnicas, esses escalões são denominados de forma diferente, como assistente (primeiro e segundo triênio), professor adjunto e professor coordenador com agregação (nível pós-PhD) (Carvalho & Santiago, 2010). Essa variação nas denominações representa um desafio para a uniformidade nas IES (Ollila, Styhre & Werr, 2015). As características essenciais dos docentes universitários (DU) incluem:

- *Capital Principal*: O conhecimento, armazenado no foro psicológico (Agarwal & Nagar, 2014).
- *Tipo de Conhecimento*: Utilizam o conhecimento adquirido, único e criativo para realizar as suas tarefas (Henard & McFadyen, 2008).
- *Qualificação*: Possuem alto grau acadêmico e habilidades profissionais (Petrova et al., 2015).
- *Autonomia e Ensino*: São autônomos e lecionam disciplinas relacionadas à sua área de especialização (Edvardsson, 2008).
- *Visão e Aprendizagem*: Demonstram visão ampla, auto-organização e necessidade de aprendizagem contínua (Henard & McFadyen, 2008; Petrova et al., 2015).
- *Gestão da Informação*: Geram e transmitem informação especializada usando técnicas específicas (Rao, 2016).
- *Conhecimento Explícito e Tácito*: Utilizam tanto o conhecimento explícito quanto o tácito nas suas actividades (Nair & Vohra, 2010).
- *Perfil de Navegador*: Frequentam as IES esporadicamente, e normalmente sem gabinete próprio (Greene & Myerson, 2011).

- *Aquisição de Conhecimento*: Adquirem conhecimento explícito por meio da educação formal e conhecimento tácito através da interação com os pares (Ehin, 2008; Razak et al., 2016).
- *Exploração do Conhecimento Tácito*: Compartilham o conhecimento tácito de forma voluntária (Flood et al., 2001).
- *Intangibilidade*: O seu conhecimento é intangível (Mládková et al., 2015).
- *Significado Pessoal*: Valorizam um trabalho com significado pessoal que estimula a sua autoexpressão (Nair & Vohra, 2010).

A seguir, apresentam-se os mecanismos que estimulam paralelamente a motivação e o comprometimento dos TC.

2.4.4. O comprometimento e a motivação dos trabalhadores do conhecimento

Poucos estudos abordam a motivação dos TC (Mládková et al., 2015). No entanto, a compreensão da motivação e do comprometimento desses profissionais é crucial (Hvide & Kristiansen, 2012). No contexto da motivação, as pesquisas anteriores mostram que:

- *Tratamento como Investidores*: Encarar os TC como investidores aumenta a sua motivação, porque o seu conhecimento gera valor para a organização (Efimova, 2005).
- *Ambiente de Trabalho*: Um ambiente harmonioso e favorável à criação do conhecimento eleva a motivação dos TC (Thompson & Heron, 2005).
- *Controlo Hierárquico*: Mecanismos de controlo rígidos diminuem a motivação dos TC (Ehin, 2008).
- *Funções Significativas*: Cargos e funções que permitem a autoexpressão aumentam a motivação dos TC (Nair & Vohra, 2010).
- *Uso do Conhecimento Técnico*: Um ambiente que promove o uso do poder técnico para criar e partilhar o conhecimento também influencia positivamente na motivação dos TC (Jayasingam, Ansari & Jantan, 2010).

No contexto do comprometimento, os estudos passados revelam que:

- *Contrato Psicológico e Justiça*: O comprometimento e a retenção dos TC estão associados ao contrato psicológico e à percepção da justiça nos processos organizacionais (Flood, et al., 2001).
- *Mediador do Comprometimento*: O contrato psicológico medeia a gestão organizacional e a retenção dos TC (Flood et al., 2001).
- *Horizonte Temporal*: A duração da vinculação dos TC não depende directamente da satisfação ou do contrato psicológico (Sutherland & Jordaan, 2004).

- *Sistema de controlo e cultura organizacional*: O desempenho das organizações que empregam os TC é influenciado pelos sistemas de controlo de RH e pela cultura organizacional (Teo, Lakhani, Brown & Malmi, 2008).
- *Apoio e Justiça Processual*: O comprometimento dos TC está positivamente correlacionado com o apoio, a justiça processual e o prestígio organizacional, mas menos com as práticas que incentivam o envolvimento (Giauque et al., 2010).
- *Práticas de Gestão*: O comprometimento dos TC resulta da aplicação de práticas de gestão que fortalecem suas habilidades e motivação (Jiang et al., 2012).
- *Motivação Intrínseca*: TC comprometidos trabalham em prol dos objectivos organizacionais sem esperar por recompensas pessoais (Dhar, 2015).
- *Integração e adaptação*: A integração interna e a adaptação externa estão positivamente associadas ao comprometimento dos TC (Lee, et al., 2018).
- *Atendimento às necessidades*: Práticas que atendem às necessidades dos TC estão positivamente relacionadas ao seu comprometimento (Mabaso & Dlamini, 2018).

Nesse contexto, Buchanan (1974); Hasani & Sheikhesmaeili (2016); Popa (2016), recomendam a adopção de mecanismos que estimulem a percepção, crença e valores individuais dos TC para:

- Fortalecer as habilidades com práticas adequadas de recrutamento, selecção, formação e desenvolvimento (Jiang et al., 2012).
- Alcançar o subconsciente dos TC e estimular o seu comprometimento e autossuficiência (Hasani & Sheikhesmaeili, 2016).
- Promover comportamentos para que os TC percebam a preocupação organizacional com o equilíbrio entre objectivos institucionais e individuais (Meyer & Smith, 2000).

Essas evidências destacam o papel crucial dos gestores no fortalecimento do contrato psicológico dos TC (O'Neill & Adya, 2007). Segundo Naidoo et al. (2019), o contrato psicológico possui duas dimensões:

1. *Contrato transaccional*: Envolve padrões comportamentais socialmente desejáveis em troca de recompensas financeiras à curto prazo.
2. *Contrato relacional*: Oferece benefícios e oportunidades ao trabalhador em troca de lealdade a longo prazo.

Assim, um relacionamento positivo entre superiores e subordinados fortalece o contrato psicológico dos TC (Guerber, Reyhav & Anand, 2014).

É importante estimular o contrato psicológico dos TC, porque, segundo Sutherland & Jordaan (2004, p.p 62-63), a alta mobilidade dos TC está associada às sociedades do conhecimento. Embora os custos da mobilidade e os benefícios das estratégias de retenção fortaleçam o CO dos TC, eles não garantem a sua lealdade a longo prazo. Sutherland & Jordaan (2004, p.p 62-63) destacam ainda que:

1. As teorias tradicionais não se adequam ao contexto actual.
2. A satisfação no trabalho e o CO no geral não asseguram a lealdade dos TC.
3. As características dos TC exigem a realização de pesquisas para desenvolver teorias ajustadas às suas especificidades.

Ao nível individual, Sutherland & Jordaan (2004) recomendam a realização de investimentos contínuos na gestão da carreira dos TC devido à necessidade constante de adquirir novas habilidades. “A motivação e o comprometimento dos TC são alcançados por meio de mecanismos que incentivem a partilha de conhecimento sem prejudicar o seu status na organização” (Hasani & Sheikhesmaeili, 2016, p.350). Para isso, os autores sugerem:

1. O estabelecimento de oportunidades para a troca de experiências entre TC.
2. A criação de grupos para partilha de conhecimento.
3. O estabelecimento de um clima de confiança.
4. O fortalecimento da interacção entre os gestores de todos os níveis hierárquicos.
5. Um ambiente favorável ao acesso de dados entre os TC.
6. A institucionalização da confiança entre os membros.

A seguir, apresentam-se os mecanismos que estimulam a motivação e o comprometimento dos DU.

2.4.5. Como alcançar a motivação e o comprometimento dos DU

“Tratar os docentes como TC impacta significativamente na forma como a sociedade valoriza a sua profissão” (Price & Weatherby, 2018, p.41). A globalização influencia a actuação das IES e os mecanismos de motivação dos docentes universitários (DU) (Rao,2016). Para cumprir a sua missão, as IES precisam de docentes qualificados, motivados e comprometidos (Rasheed et al., 2016), adoptando práticas que estimulem a motivação, factor essencial para o desempenho individual e organizacional (Shah et al., 2012).

As IES são consideradas organizações complexas devido aos interesses conflitantes entre seus diversos parceiros (Chinta, Kebritchi, & Elias, 2016). Elas envolvem-se em disputas para atrair e reter docentes qualificados (Ehin, 2008; Imran, Allil & Mahmoud, 2017; Öztürk, 2016), reconhecendo o papel dos DU como agentes da sua sustentabilidade (Mir, Sharif, &

Naqvi, 2017). No entanto, a escassez de DU altamente qualificados demanda gestores de RH especializados na gestão desses profissionais (Rao, 2016).

Consequentemente, a eficiência, eficácia e prosperidade das IES dependem da adoção de mecanismos favoráveis à motivação e satisfação das necessidades dos DU (Khan et al., 2014). Essa prosperidade, depende também da disponibilidade de DU altamente qualificados, motivados e comprometidos (Szelagowska- Rudzka, 2018).

Pesquisas mostram que as práticas de gestão influenciam positivamente na produtividade e no desempenho das IES, relacionando-se com uma cultura organizacional favorável à motivação e ao comprometimento dos DU (Aladwan et al., 2015). Uma cultura organizacional que valoriza as especificidades dos DU estimula a aprendizagem e o alto desempenho (Rasheed et al., 2016).

As práticas de gestão também promovem o comprometimento e a retenção dos DU, ativando a percepção de preocupação organizacional com o seu bem-estar (Kinnear & Sutherland, 2000; Al-Hawary & Banat, 2017; Kwon, Bae & Lawler, 2010). A participação dos DU nos processos decisórios está positivamente relacionada com o seu comprometimento, motivação, satisfação e autoeficácia (Canrinus et al., 2012). Adicionalmente, as boas práticas de gestão de recursos humanos (PGRH) nas IES influenciam positivamente na motivação e no comprometimento dos DU (Imran et al., 2017).

O bem-estar dos DU depende das condições de trabalho, descentralização do poder e reconhecimento do seu papel nas IES (Price & Weatherby, 2018). As práticas de gestão que favorecem a autonomia e o equilíbrio entre a vida laboral e social estão positivamente relacionadas com a motivação e o comprometimento dos DU (Johari et al., 2018). As estratégias de compensação e gestão de desempenho nas IES estimulam a atração, retenção, motivação e o comprometimento dos DU (Mabaso & Dlamini, 2018). A desmotivação dos DU ocorre quando suas expectativas financeiras e de reconhecimento no trabalho são negligenciadas (Ndungu, 2017).

A motivação e o comprometimento dos DU não dependem exclusivamente do salário, pelos seguintes motivos:

- A falta de salário adequado gera desmotivação, embora não seja a única condição para a motivação (Mahmood, Iqbal & Sahu, 2014).
- O salário é um antecedente do comprometimento e um factor de retenção, mas sozinho não estimula a motivação e o comprometimento dos DU (Chew & Chan, 2008).
- É apenas um incentivo indiretamente relacionado com a decisão de manter ou cessar o vínculo dos DU (Khan et al., 2014).

- Por si só, não atende às necessidades psicológicas e contextuais dos DU (Franco et al., 2002).
- A autonomia, liberdade e flexibilidade são mais valorizados pelos DU em comparação ao salário, *status* ou políticas da IES (Ozsoy, 2019).

A motivação dos DU é tanto material quanto intangível, composta por remuneração base e outros benefícios, como bónus e condecorações (Szelagowska-Rudzka, 2018). Para complementar esses mecanismos, recomenda-se:

- Desenhar cargos flexíveis, promover a participação em equipas, oferecer formação, melhorar a comunicação e estabelecer contratos de longo prazo (Ichniowski et al., 1997);
- Fortalecer as habilidades, atitudes, e promover a formação contínua (Shipton et al., 2006).
- Adotar mecanismos que incentivem a cooperação e a partilha do conhecimento (Bibi & Ali, 2017; Laursen & Foss, 2003).
- Estabelecer estratégias para estimular o CA, porque os profissionais com baixa motivação intrínseca (MI) tendem a deixar a IES (Khan et al., 2014).
- Ajustar as PGRH aos factores valorizados pelos DU, como trabalho significativo, autonomia, desafios, criatividade e oportunidades de auto-expressão (Latta & Fait, 2016; Nair & Vohra, 2010).
- Realizar avaliações contínuas da motivação dos DU (Conrad et al., 2015).
- Equilibrar as ansiedades individuais com os objectivos das IES (Achim et al., 2013; Conrad et al., 2015).
- Contratar gestores de GRH especializados e sensíveis às necessidades e especificidades dos DU (Mowday et al., 1979; Mosadeghrad et al., 2008).

Portanto, para alcançar a motivação e o comprometimento dos DU, recomenda-se as seguintes medidas:

- Implementação de práticas adaptadas ao esforço e expectativas dos DU (Popa, 2016).
- Criação de uma cultura organizacional que equilibre o desempenho e o comprometimento (Shah et al., 2012).
- Adopção de processos de selecção, avaliação de desempenho, planeamento na carreira e sistemas de recompensa ajustados às expectativas e necessidades dos DU (Amin & Wan Ismail, 2014).
- Utilização das TIC's para avaliar a formação, comunicação, regras e procedimentos das IES (Ye, 2012).

- Oferta de oportunidades para o desenvolvimento do conhecimento, motivação, criatividade e habilidades, além da promoção de troca de experiências a nível nacional e internacional (Henard & McFadyen, 2008).
- Promoção de férias sabáticas e uso de boas práticas e metodologias inovadoras nas IES (Wilkesmann & Schmid, 2014).
- Inclusão dos DU nos processos decisórios (Shah et al., 2012; Schwochau, Delaney, Jarley & Fiorito, 1997).
- Criação de mecanismos que atendam às necessidades psicológicas dos DU, além de suas responsabilidades de ensino ou pesquisa (Johnston, 2016).

Rasheed et al. (2016, p.102) resumem as medidas para a motivação e comprometimento dos DU da seguinte forma:

1. Estabelecimento de pacotes de compensação competitivos e ajustados às qualificações, habilidades e experiência individual.
2. Conjugação entre a atribuição de tarefas, ambiente de aprendizagem e um tratamento não discriminatório.
3. Aplicação de sistemas de avaliação de desempenho modernos e favoráveis à retroalimentação.
4. Formação e desenvolvimento, visando melhorar as qualificações e o progresso na carreira.

As últimas quatro medidas apoiam o estudo de Lamba & Choudhary (2013), onde concluem que as PGRH que privilegiam o desenvolvimento na carreira e a satisfação no trabalho correlacionam-se positivamente com o CO dos DU. Nessa linha, Ehin (2008, p.338) sugere complementá-las com outras oito medidas:

1. Uso limitado de abordagens tradicionais na GC e dos DU.
2. Reconhecimento dos DU como sistemas auto-organizados.
3. Consideração dos padrões comportamentais dos DU como sistemas genéticos mutáveis ao longo da vida.
4. Equiparação do capital social ao financeiro pela sua relevância nas organizações do conhecimento.
5. Diferenciação do conhecimento explícito do tácito, porque cada um exige abordagens específicas de gestão.
6. Estabelecimento e manutenção de relacionamentos voluntários e interdependentes entre os DU.
7. Reconhecimento da hierarquia social como fenômeno artificial na convivência humana.

8. Estímulo da auto-organização através da inovação, empreendedorismo e CO.

Para estimular a auto-organização dos DU, recomenda-se:

- A realização de investimentos em práticas que fortaleçam a confiança, motivação, comprometimento e conhecimento individual (Kelloway & Barling, 2000; Teo et al., 2008).
- A aplicação de práticas que estimulem o *status*, auto-desenvolvimento e actualização contínua dos DU (Agarwal & Nagar, 2014; Rasheed et al., 2016);
- Adopção das NPGRH visando a motivação e o comprometimento dos DU, inicialmente implementadas como um projecto-piloto (Mahler, 2012).

Este capítulo contextualizou a actuação das universidades contemporâneas no mundo, em África e em Moçambique, destacando o alinhamento entre as NPGRH com a motivação e o comprometimento dos DU como TC.

A seguir apresentam-se os estudos empíricos sobre o tema desta pesquisa e respectiva a avaliação crítica.

2.5. Estudos Empíricos

Esta secção apresenta os estudos empíricos que exploram, por um lado, o contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento, com o objectivo de identificar as condições necessárias para o seu funcionamento e sustentabilidade, e, por outro, o impacto das NPGRH no contexto da motivação e do comprometimento dos trabalhadores.

2.5.1. O contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento

Estudos empíricos sobre o papel das universidades como centros de conhecimento destacam os factores que caracterizam o ES e influenciam o seu desempenho. Utilizando abordagens quantitativas e qualitativas, esses estudos fundamentam-se em teorias como a sociológica de Bourdieu, e das contribuições de Gloet, Terziowski e Pleisiss, para a gestão do conhecimento. Destes estudos destacam-se os realizados por Hazelkorn (2008), Wangenge-Ouma & Langa (2010), Ngoc-Tan & Gregar (2018), Miotto, et al. (2020), e Alfawaire & Atan (2021).

Hazelkorn (2008), em um estudo quantitativo com as lideranças e gestores seniores de IES de 41 países, investigou as reacções dessas instituições às tabelas de classificação e rankings, avaliando o seu impacto positivo ou negativo. O estudo considerou como variável independente os resultados dos rankings, e como variáveis dependentes o impacto sobre as decisões dos estudantes e outros *stakeholders*, comportamento institucional, estratégias, organização, práticas de gestão, recrutamento, marketing, reputação e o sector do ES no geral. O estudo concluiu que as lideranças e gestores das IES preocupam-se com o impacto dos rankings, reagindo de forma

significativa aos seus resultados. Esses rankings influenciam as decisões dos *stakeholders* chave, como a escolha da universidade pelos estudantes, alocação de financiamento, patrocínios e recrutamento de graduados. Além disso, os rankings transformaram-se no instrumento de política que impulsiona e acelera as reformas no ES. O autor recomenda a realização de estudos que analisem como é que os rankings influenciam as acções e decisões no sector do ES.

Wangenge-Ouma & Langa (2010), em um estudo qualitativo realizado em quatro IES no Quênia e seis em Moçambique, investigaram como estas usam as suas reivindicações de excelência para alcançar a vantagem competitiva. Baseado na abordagem sociológica de Bourdieu, o estudo considerou como variáveis independentes: autopromoção, imagem de provedor de serviços de alta qualidade, formação de graduados empregáveis, produção de pesquisa de alta qualidade e contratação de académicos de excelência. Como variáveis dependentes, destacou a excelência em diferentes formas de capital: cultural (académicos altamente qualificados), económico (financiamento) e político-simbólico (prestígio e poder). Concluiu-se que as alegações de excelência dessas IES carecem de evidências, representando uma distorção da realidade para atrair recursos, explorando a natureza experiencial dos serviços e a assimetria de informações no sector. Recomendaram a realização de pesquisas que analisem o uso estratégico dessas alegações, bem como as responsabilidades e implicações éticas desse discurso perante os diferentes *stakeholders*.

Ngoc-Tan & Gregar (2018), em um estudo quantitativo com base em um modelo de equações estruturais envolvendo 531 gestores de nível intermediário e de topo de 30 IES públicas no Vietnam, analisaram o impacto da gestão do conhecimento na inovação institucional. Baseado na abordagem de Gloet, Terziovski e Pleisiss, o estudo definiu como variável independente a gestão do conhecimento (aquisição, disseminação e utilização) e como variável dependente a inovação técnica e administrativa nas IES. Concluiu-se que a gestão do conhecimento impacta positivamente na inovação técnica, embora nem todos os seus componentes estejam directamente associados à inovação administrativa.

Miotto, et al. (2020), em um estudo quantitativo baseado na abordagem multidimensional, analisaram a influência da reputação na legitimidade das IES, com a participação de 509 académicos de 47 instituições espanholas. A reputação, definida por factores como o desempenho, inovação, PCCO, serviços e clima de trabalho, foi considerada a variável independente, enquanto a legitimidade (pragmática, moral e cognitiva) foi a variável dependente. Concluiu-se que a reputação tem uma relação positiva e significativa com os três tipos de legitimidade nas IES. Recomendaram a realização de pesquisas envolvendo docentes de diferentes faculdades e *stakeholders* externos, utilizando abordagens metodológicas variadas.

Alfawaire & Atan (2021), em um estudo quantitativo com 400 acadêmicos e profissionais administrativos de universidades públicas e privadas da Jordânia, investigaram o impacto da inovação organizacional, gestão do conhecimento e gestão estratégica de RH na vantagem competitiva sustentável. As variáveis independentes foram a inovação organizacional, gestão do conhecimento e gestão estratégica de RH, enquanto a variável dependente foi a vantagem competitiva sustentável. O estudo revelou relações positivas e significativas entre essas variáveis, destacando que a inovação organizacional exerce um papel mediador parcial indirecto entre a gestão do conhecimento, a gestão estratégica de RH e a conquista da vantagem competitiva sustentável. Recomendam a realização de pesquisas que explorem os factores determinantes para alcançar a vantagem competitiva sustentável nas IES, combinando variáveis como a inovação, tecnologia, comprometimento, desenvolvimento de RH e financeiros.

2.5.2. O Impacto das NPGRH na motivação dos trabalhadores

Estudos empíricos sobre o impacto das NPGRH nos objectivos individuais destacaram práticas que promovem a motivação dos trabalhadores. A maioria dessas pesquisas utilizou métodos qualitativos e quantitativos, incluindo o NVIVO, análise de componentes principais (ACP), regressão, Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM), estatística descritiva e análise de diferenças inferenciais. Esses estudos foram fundamentados em abordagens teóricas como o da Sinalização, Apoio Organizacional, Baseada nos Recursos, Conservação de Recursos e Atração-Seleção-Atribuição (ASA). Embora fragmentados, esses estudos se interligam pela inclusão de variáveis sobre as NPGRH, como o teletrabalho, formação, participação nos processos decisórios, resultados no nível do trabalhador, incluindo motivação, bem-estar, engajamento, PCCO, satisfação no trabalho, MI e apoio organizacional. Entre os trabalhos relevantes estão os de Cañibano (2013), Boxall, Hutchison & Wassenaar (2015), García-Chas, Neira-Fontela & Varela-Neira (2016), Kataria, Garg & Rastogi (2019) e Siyal, et al. (2020).

Cañibano (2013), em um estudo qualitativo com quatro gestores de RH e 46 funcionários de uma multinacional de consultoria espanhola, analisou através do NVIVO o impacto das NPGRH no bem-estar individual em três dimensões: física, psicológica e social, além do papel mediador do bem-estar na relação entre as NPGRH e o desempenho organizacional. As NPGRH, representadas pelo teletrabalho, comunicação e participação nos processos decisórios, foram as variáveis independentes, enquanto o bem-estar nas dimensões física, psicológica e social foi a variável dependente. O estudo revelou que as NPGRH influenciam o bem-estar dos trabalhadores de maneira tanto positiva quanto negativa, dependendo do contexto e das práticas aplicadas. Recomenda-se a realização de pesquisas que explorem as NPGRH com abordagens

contextuais e direcionadas a grupos específicos, além de investigar o seu impacto em outras dimensões do bem-estar dos trabalhadores.

Boxall, et al. (2015), em um estudo quantitativo com 285 trabalhadores do sector de distribuição de serviços na Nova Zelândia, investigaram o papel da utilização de competências e da MI como variáveis mediadoras entre as NPGRH e as atitudes dos trabalhadores, incluindo os vínculos directos. Utilizando a Modelagem de Equações Estruturais (SEM), o estudo definiu como variável independente as NPGRH (autonomia, acesso à informação, recompensa, formação e desenvolvimento). As variáveis mediadoras foram a utilização de competências e a MI, enquanto os resultados ao nível do trabalhador (variáveis dependentes) incluíram a satisfação intrínseca no trabalho, CA e o estresse laboral. As variáveis de controlo foram a idade, género e função. O estudo concluiu que as NPGRH geram benefícios directos e indirectos para os trabalhadores. (i) A satisfação no trabalho é maior quando os trabalhadores possuem altos níveis de autonomia; (ii) o CA aumenta quando as recompensas estão alinhadas ao desempenho; (iii) a MI medeia a relação entre a autonomia e o CA; (iv) o papel mediador da MI confirma a importância da autonomia como factor motivacional. Assim, a utilização das habilidades e a MI transformam as NPGRH em resultados valiosos para os trabalhadores. Contudo, a sua eficácia depende do nível de motivação dos trabalhadores e da forma como utilizam e desenvolvem as suas competências.

García-Chas, et al. (2016), em um estudo quantitativo com 180 gestores de RH e engenheiros de 25 empresas espanholas de diversos sectores (excepto o ES), analisaram o papel mediador da satisfação no trabalho entre as NPGRH e o bem-estar dos trabalhadores, além do papel moderador da MI na relação entre a percepção de apoio organizacional e a satisfação no trabalho. O estudo utilizou a Modelagem de Equações Estruturais, fundamentado nas teorias da Sinalização, Apoio Organizacional e Conservação de Recursos. As variáveis independentes incluíram as NPGRH (segurança no emprego, descrição clara de funções, avaliação orientada para resultados, recompensas e incentivos, seleção criteriosa, formação extensiva, mobilidade interna e participação nos processos decisórios) e a percepção do apoio organizacional. As variáveis dependentes foram a satisfação no trabalho e a MI, enquanto as mediadoras foram a percepção do apoio organizacional e a MI, com variáveis de controlo como a idade, género, função e sector. Concluiu-se que as NPGRH influenciam positivamente a satisfação no trabalho, mediadas pela percepção do apoio organizacional. Para os engenheiros com baixa MI, essa percepção exerceu um papel mais significativo na relação entre as NPGRH e a satisfação no trabalho, enquanto os com alta MI compensam parcialmente os níveis baixos de apoio organizacional percebido. Além disso, a variação na MI é crucial para entender as interações entre as

NPGRH, percepção do apoio organizacional e satisfação no trabalho. Recomendam expandir estudos sobre o impacto das NPGRH no bem-estar, incluindo novas variáveis de análise.

Kataria, et al. (2019), em um estudo quantitativo com 464 trabalhadores de 29 empresas indianas de TIC's, investigaram a relação entre a percepção das NPGRH e os PCCO, considerando a mediação do clima psicológico e do engajamento no trabalho. Utilizando a Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM), fundamentado na Visão Baseada nos Recursos, a variável independente foi constituída pelas NPGRH: oportunidades de carreira internas, formação extensiva, segurança no emprego, participação e comunicação, selecção criteriosa e incentivos compensatórios e o clima psicológico. A variável dependente foi o engajamento no trabalho e a variável moderadora o clima psicológico. O estudo concluiu que as NPGRH influenciam directa e indirectamente o engajamento dos trabalhadores. A percepção de um clima psicológico positivo amplifica esse impacto, e o engajamento, por sua vez, actua como mediador entre as NPGRH e o clima psicológico, promovendo assim, os PCCO. Recomendam a realização de estudos que analisem os factores individuais e organizacionais específicos que regulam o engajamento e a motivação para os PCCO.

Siyal, et al. (2020), em um estudo quantitativo com 380 académicos, investigadores e funcionários de uma IES pública no Paquistão, analisaram como as NPGRH influenciam os efeitos negativos da exaustão emocional e da intenção de saída dos trabalhadores. Utilizando a Modelagem de Equações Estruturais e com fundamento na teoria da atracção-selecção-atribuição (ASA), os autores definiram como variável independente as NPGRH (formação e desenvolvimento, segurança no trabalho, promoção, autonomia no trabalho e comunicação). As variáveis dependentes foram o ajuste Pessoa-Organização (*P-O fit*), a exaustão emocional e a intenção de saída. Concluiu-se que a percepção das NPGRH está positivamente e significativamente associada ao (*P-O fit*). Isso sugere que, por meio das NPGRH, os trabalhadores compreendem os valores, objectivos, metas e expectativas da organização, o que fortalece a sua identificação com ela. No que diz respeito aos efeitos indirectos, o (*P-O fit*) mostrou-se um mediador essencial na relação entre as NPGRH e os resultados dos trabalhadores. No contexto das IES públicas no Paquistão, as NPGRH desempenham um papel central na definição e alinhamento dos valores e objectivos dos trabalhadores com os da organização. Recomendam a realização de pesquisas futuras para explorar a influência das NPGRH em outras variáveis relacionadas aos resultados dos trabalhadores, como o comprometimento, satisfação e motivação.

2.5.3. O Impacto das NPGRH no comprometimento dos trabalhadores

Estudos empíricos sobre o impacto das NPGRH nos objectivos individuais evidenciam práticas que fortalecem o comprometimento dos trabalhadores. Essas pesquisas adoptaram métodos qualitativos e quantitativos, como a análise factorial confirmatória, regressão hierárquica, análise de mediação CWC(M), estatísticas descritivas e multinível, além de Modelagem de Equações Estruturais. As investigações foram embasadas em teorias como a do investimento mútuo, atribuição na GRH, troca social, percepção de apoio organizacional, integração de recursos humanos e conservação de recursos. Embora fragmentados, esses estudos se interligam pela inclusão de variáveis sobre as NPGRH, como a formação e participação nos processos decisórios, e os resultados no nível do trabalhador, incluindo comprometimento, bem-estar, engajamento, PCCO, esforço no trabalho e o CA. Aqui, destacam-se os estudos de Agarwala (2003), Kwon, et al. (2010), Kehoe & Wright (2013), Boon & Kalshoven (2014) e Van De Voorde & Beijer (2015).

Agarwala (2003), em um estudo misto com 19 especialistas em recursos humanos e 422 gestores e executivos de sete organizações indianas, analisou a percepção sobre o nível de implementação, a importância atribuída e a satisfação com as NPGRH no alcance dos objectivos organizacionais. Além disso, investigou a relação entre a percepção das NPGRH e o CO como indicador dos resultados de RH. Com base na abordagem do investimento mútuo e utilizando a análise factorial confirmatória, o estudo definiu como variável independente três dimensões das NPGRH: nível de implementação, importância para o alcance dos objectivos organizacionais e nível de satisfação. As variáveis dependentes foram o CA e o esforço no trabalho, enquanto as variáveis de controlo incluíram a idade, qualificações, nível de gestão, experiência profissional, cargo/função e mudanças no trabalho. Concluiu-se que a dimensão da introdução das NPGRH é a principal predictor do comprometimento dos trabalhadores, destacando a sua importância para o fortalecimento desse vínculo. Recomenda a realização de pesquisas multidisciplinares que investiguem a adopção das NPGRH com foco no comprometimento organizacional.

Kwon, et al. (2010), em um estudo quantitativo com 589 cientistas e gestores de nível intermédio de multinacionais asiáticas dos sectores de seguros, electrónica, produtos industriais, publicidade e pesquisa e desenvolvimento, analisaram o impacto das NPGRH no CA, considerado um predictor da rotatividade dos profissionais, independentemente do seu desempenho. Com base nas teorias da troca social, percepção de apoio organizacional e integração de recursos humanos, e utilizando a regressão hierárquica, os autores definiram as NPGRH como variável independente, incluindo o desenho do cargo, participação nas decisões, formação e desenvolvimento, remuneração baseada no desempenho, remuneração acima da média e avaliação

de desempenho. A variável dependente foi o CA, enquanto as variáveis de controlo incluíram a idade, nível académico, cargo, profissão, grau de apoio do supervisor e factores organizacionais. Concluiu-se que as práticas das NPGRH analisadas influenciam positivamente o CA dos trabalhadores. Recomenda-se aprofundar a investigação sobre o impacto das NPGRH no comprometimento de profissionais altamente qualificados em diferentes contextos organizacionais.

Kehoe & Wright (2013) conduziram um estudo quantitativo com trabalhadores de 56 unidades de uma multinacional do sector alimentar, analisando como a percepção das NPGRH nos grupos de trabalho impacta as atitudes e os padrões comportamentais, incluindo o absentismo, intenção de manter o vínculo e cidadania organizacional. Baseados na TTS e utilizando o modelo de análise de mediação *CWC(M)* e estatísticas descritivas, os autores consideraram como variável independente a percepção agregada das NPGRH, dividida em práticas que fortalecem as habilidades, motivação e oportunidades. As variáveis dependentes analisadas foram o CA, os PCCO, o esforço no trabalho, a intenção de permanência e o absentismo. As variáveis de controlo incluíram a unidade de negócio e o trabalho em grupo. O estudo concluiu que a percepção das NPGRH nos grupos de trabalho está positivamente associada ao CA, aos comportamentos de cidadania organizacional e à intenção de permanência, enquanto apresenta uma relação negativa com o absentismo. Além disso, o CA actua como mediador na relação entre a percepção das NPGRH e os comportamentos de cidadania organizacional, bem como na intenção de permanência. Recomenda-se a realização de estudos empíricos que analisem a percepção das NPGRH em relação aos factores que influenciam os resultados dos trabalhadores.

Boon & Kalshoven (2014) realizaram um estudo quantitativo com 270 trabalhadores e supervisores de multinacionais em diversos sectores, localizadas em países como Holanda, Alemanha, Áustria, Grécia, Suíça, Reino Unido e EUA. O objectivo foi de analisar a relação entre as NPGRH, a proficiência na tarefa, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional. Com base na teoria da conservação dos recursos, utilizaram a Modelagem de Equações Estruturais (SEM) e análise estatística multinível. As NPGRH foram definidas como variável independente, abrangendo a descrição do trabalho, recrutamento e selecção, formação e desenvolvimento, avaliação de desempenho e compensação. As variáveis dependentes incluíram a proficiência na tarefa, envolvimento no trabalho e CO, enquanto a idade, género, cargo/função, tempo de trabalho com o líder e na organização foram variáveis de controlo. Os resultados mostraram que o envolvimento no trabalho medeia completamente a relação entre as NPGRH e o CO. O estudo recomenda novas pesquisas sobre a percepção das NPGRH e o seu impacto no comprometimento dos trabalhadores.

Van De Voorde & Beijer (2015), em um estudo quantitativo com 1.065 trabalhadores e gestores de linha de sectores como serviços financeiros, saúde, educação, Governo e indústria

manufactureira holandeses, analisaram o papel mediador das atribuições de RH (focadas no bem-estar e desempenho) na relação entre as NPGRH e os resultados dos trabalhadores. Baseados na teoria da atribuição na GRH e utilizando a análise factorial confirmatória, os autores identificaram como variáveis independentes as NPGRH (selecção criteriosa, oportunidades de carreira, recompensas, avaliação de desempenho, participação, formação, segurança no trabalho, promoção e autonomia). As variáveis dependentes foram o CA e o esforço no trabalho, enquanto as variáveis de controlo incluíram a idade, género, cargo, nível académico e sector. O estudo concluiu que as NPGRH estão positivamente associadas com o bem-estar e o desempenho dos trabalhadores. As atribuições voltadas para o bem-estar promovem elevados níveis de comprometimento e reduzem a tensão no trabalho, enquanto as atribuições voltadas para o desempenho associam-se a níveis mais elevados de tensão no trabalho.

2.6. Avaliação Crítica da literatura revista

Nas próximas secções, apresenta-se a avaliação crítica dos estudos empíricos abordando: (i) o contexto de actuação das IES como centros de conhecimento; (ii) o impacto das NPGRH na motivação dos trabalhadores; e (iii) o impacto das NPGRH no comprometimento dos trabalhadores.

2.6.1. O contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento

O papel das IES como centros de conhecimento exige que elas desenvolvam competências em gestão do conhecimento (GC) e de RH para formar graduados qualificados (Brewer & Brewer, 2010). Elas devem submeter-se a inspecções e avaliações regulares (Lašáková, et al., 2017) e cumprir quatro funções principais: formar graduados qualificados, realizar pesquisas, promover a investigação e extensão, e desenvolver e difundir o conhecimento local ao nível global (Cervantes, 2017). Além disso, é essencial contar com gestores comprometidos com a GC (Barnard & Van der Merwe, 2016), alinhar a inovação à sustentabilidade institucional (Barnard & Van der Merwe, 2016), e adoptar uma cultura organizacional flexível que inclua práticas inovadoras na GRH, equiparadas às NPGRH (Lašáková et al., 2017).

Os estudos de Hazelkorn (2008), Wangenge-Ouma & Langa (2010), Ngoc-Tan & Gregar (2018), Miotto et al. (2020) e Alfawaire & Atan (2021) exploram variáveis relevantes sobre a actuação das IES como centros de conhecimento, mas apresentam limitações. A construção do conhecimento nessa área é fragmentada, dificultando assim a sua sistematização e compreensão, porque o seu foco é predominante para os países desenvolvidos e os seus resultados fazem pouca diferenciação entre as IES públicas e privadas. Além disso, há uma carência de

investigações sobre a percepção dos DU, fundamentais para a sustentabilidade e competitividade das IES. Como capital humano estratégico, os DU desempenham um papel crucial na inovação e renovação estratégica das IES, contribuindo diretamente para a sua vantagem competitiva (Bontis, 1998; Boxall, 1996; Coff & Kryscynski, 2011; Gamerschlag, 2013; Jiang et al., 2012; Laursen & Foss, 2013; Mankidy, 2001; Messersmith et al., 2011; Tabiu, 2019).

A fragmentação deste tipo de estudos dificulta a definição de variáveis, foco e compreensão desse contexto. É essencial incluir a percepção dos DU e *stakeholders* externos, além de diferenciar os resultados entre as IES públicas e privadas. Esta pesquisa aborda variáveis pouco exploradas, como recursos essenciais, capacidade de investimento e o papel das IES como centro de conhecimento, com base na percepção dos DU e informantes-chave do ES.

Esta pesquisa atende às recomendações de estudos futuros de diversos autores. Em consonância com Hazelkorn (2008), analisa a percepção dos DU sobre a satisfação com os resultados dos rankings de suas IES. Aborda também os factores de excelência e reputação através do prestígio, conforme Miotto, et al. (2020) e Wangenge-Ouma & Langa (2010), por meio da percepção de informantes-chave e docentes. Além disso, explora os factores determinantes para a vantagem competitiva sustentável, como inovação, tecnologia e recursos, seguindo Alfawaire & Atan (2021). Por fim, atende à proposta de Langa (2014), que sugere estudos voltados aos factores de influência na eficiência e eficácia das IES em Moçambique.

Os estudos analisados nesta matéria adoptam predominantemente abordagens quantitativas ou qualitativas, com variáveis independentes, dependentes e de controlo devidamente identificadas. No entanto, algumas limitações metodológicas são observadas. Na pesquisa qualitativa de Wangenge-Ouma & Langa (2010), não está claramente especificado o instrumento utilizado para a análise dos dados. Para superar lacunas como essa, Bardin (1977) recomenda a aplicação da análise de conteúdo, uma abordagem adoptada nesta pesquisa através da análise temática de conteúdo, permitindo explorar o significado das narrativas dos informantes-chave do ES. Esses dados qualitativos são posteriormente triangulados com os resultados quantitativos para maior consistência.

Por outro lado, o estudo quantitativo de Hazelkorn (2008) também apresenta fragilidades metodológicas, uma vez que o instrumento de análise de dados não é claramente especificado. Além disso, a análise estatística utilizada é meramente descritiva e não contempla instrumentos que assegurem a fiabilidade ou que controlem o *CMV* na medição dos resultados, comprometendo, assim, a robustez dos achados quantitativos. Para contornar essas limitações, a análise estatística descritiva desta pesquisa caracteriza as variáveis e elabora resumos utilizando medidas estatísticas, Box Plot (Tukey, 1977) e o teste de Mann-Whitney (1947). Os resultados

são desagregados entre as IES públicas e privadas, e são aplicadas as medidas de controlo para mitigar o *CMV*.

Os estudos empíricos sobre o papel das IES como centros de conhecimento baseiam-se em diferentes abordagens teóricas. Wangenge-Ouma e Langa (2010) utilizam a Abordagem Sociológica de Bourdieu, com os conceitos de campo (espaço social de conflito e competição) e capital (recursos actuais e futuros). Ngoc-Tan e Gregar (2018) seguem a abordagem de Gloet, Terziovski e Pleisiss para a gestão do conhecimento, enquanto Miotto, et al. (2020) adoptam uma abordagem multidimensional. Embora válidas, recomenda-se o uso de abordagens adequadas para o alinhamento das IES aos contextos nacional e internacional do ES. Neste sentido, esta pesquisa adopta duas abordagens teóricas complementares: a Teoria da Contingência, para explicar como as IES se ajustam ao ambiente para alcançar a sua sustentabilidade organizacional (Drazin & Van de Ven, 1985; Storey & Hull, 2010; Sousa & Voss, 2008; Leede & Looise, 2005), e a VBR, que destaca a importância e a disponibilidade de recursos tangíveis, intangíveis e humanos para o desenvolvimento e sustentabilidade das IES (Jackson, et al., 2014; Leede & Looise, 2005; Teece, 2014).

2.6.2. O impacto das NPGRH na motivação dos trabalhadores

Os estudos sobre as NPGRH no contexto dos objectivos individuais concentram-se na motivação e no comprometimento dos trabalhadores. Embora favoreçam a identificação, o envolvimento e o desempenho dos RH (Jerónimo et al., 2020), há poucas evidências sobre o seu impacto directo nesses factores, devido à limitada exploração de aspectos como a qualidade de vida, factores sociais, psicológicos, salariais e de segurança no trabalho (Godard, 2004).

Os estudos de Cañibano (2013), Boxall et al. (2015), García-Chas et al. (2016), Kataria et al. (2019) e Siyal et al. (2020) investigam o impacto das NPGRH na motivação dos trabalhadores, mas apresentam limitações. A construção do conhecimento nesta área é fragmentada, com foco predominante nos continentes asiático, europeu e americano, negligenciando o contexto africano. Além disso, os resultados pouco abordam o impacto das NPGRH nas diferentes fontes da motivação, especialmente a distinção entre a MI e a ME.

A fragmentação dos estudos sobre o impacto das NPGRH na motivação dos trabalhadores dificulta a definição de variáveis e a compreensão do tema. É fundamental identificar práticas representativas das NPGRH que influenciem as diferentes dimensões da motivação, distinguindo os seus efeitos entre os trabalhadores em geral e os trabalhadores do conhecimento em contextos públicos e privados. Esta pesquisa inclui práticas representativas das NPGRH, como o teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e a formação, para avaliar

o seu impacto na MI e ME (regulação integrada, identificada, introjetada, social externa e económica externa) dos DU.

Esta pesquisa atende às recomendações de autores como Cañibano (2013), García-Chas et al. (2016), Kataria et al. (2019), Siyal et al. (2020) e Goyal e Patwardhan (2021). Por isso, examina o impacto das NPGRH (teletrabalho, equipas de trabalho, equipas autogeridas e formação) na MI e ME (regulação integrada, identificada, introjetada, social externa e económica externa) dos DU, considerando o contexto das IES públicas e privadas em Moçambique. Adicionalmente, trata o DU como trabalhador do conhecimento, utilizando essa característica como variável de controlo. A pesquisa também responde ao apelo de Lašáková et al. (2017) para estudos interdisciplinares que integrem abordagens teóricas e contextuais do ES.

Os estudos analisados adoptam abordagens quantitativas ou qualitativas, com variáveis bem definidas, mas apresentam limitações metodológicas. Pesquisas como as de Boxall et al. (2015), García-Chas et al. (2016), Kataria et al. (2019) e Siyal et al. (2020) utilizam a Modelagem de Equações Estruturais (SEM), o que limita a análise de inferências causais entre as NPGRH e as variáveis como o bem-estar, engajamento, satisfação no trabalho e (*P-O fit*). Para superar essas lacunas, esta pesquisa adopta a Análise Factorial Exploratória (AFE), utilizando Análise de Componentes Principais (ACP) e Análise de Factor Comum (AFC) para explorar as relações entre variáveis, especialmente as latentes na percepção dos DU. Esta pesquisa utiliza a análise estatística descritiva para caracterizar as variáveis, elaborar resumos com medidas estatísticas, Box Plot (Tukey, 1977) e o teste de Mann-Whitney (1947). Os resultados são desagregados entre IES públicas e privadas, com aplicação de medidas de controlo, desde a concepção do questionário até a análise, para mitigar o *CMV*.

Os estudos sobre o impacto das NPGRH na motivação dos trabalhadores utilizam diversas abordagens teóricas, como a Teoria da Sinalização, Apoio Organizacional e Conservação de Recursos (García-Chas et al., 2016), a Visão Baseada nos Recursos (Kataria et al., 2019) e a Teoria da Atração-Seleção-Atribuição (ASA) (Siyal et al., 2020). Para investigar as NPGRH na motivação dos DU, esta pesquisa adopta a TTS e a teoria comportamental com base nos estudos de (Bui et al., 2016; Cropanzano & Mitchell, 2005; Giaque et al., 2013; Mostafa et al., 2019; Razak et al., 2016).

2.6.3. O impacto das NPGRH no comprometimento dos trabalhadores

A literatura sugere que as NPGRH influenciam positivamente a percepção do apoio organizacional e dos PCCO, fortalecendo o CA. No entanto, as evidências ainda são limitadas, destacando a necessidade de identificar práticas mais eficazes para promover o comprometimento e a sustentabilidade organizacional (Waheed et al., 2019; Al-Hawary & Alajmi, 2017;

Aladwan et al., 2015) e compreender os factores que influenciam esses comportamentos (Hulpia et al., 2010).

Estudos como os de Agarwala (2003), Kwon, et al. (2010), Kehoe & Wright (2013), Boon & Kalshoven (2014) e Van De Voorde & Beijer (2015) analisam o impacto das NPGRH no comprometimento dos trabalhadores, mas enfrentam limitações. A pesquisa nesta área é fragmentada, concentrando-se nos contextos asiático, europeu e americano, com pouca atenção ao cenário africano e ao impacto das NPGRH nas dimensões afectiva, calculativa e normativa do comprometimento. Essa fragmentação dificulta a definição de variáveis e a compreensão deste tema. Torna-se essencial identificar práticas representativas das NPGRH que influenciem as diferentes dimensões do comprometimento, considerando diferenças entre os trabalhadores no geral e trabalhadores do conhecimento em contextos público e privado. Esta pesquisa inclui práticas como o teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e a formação para avaliar o seu impacto no comprometimento dos DU.

Esta pesquisa segue as recomendações de Agarwala (2003), Kwon et al. (2010), Kehoe & Wright (2013), Truss et al. (2013), Boon & Kalshoven (2014) e Budhwar et al. (2016), ao investigar o impacto das NPGRH (teletrabalho, equipas de trabalho, equipas autogeridas e formação) no CA, CC e CN dos DU. Foca-se no contexto das IES públicas e privadas em Moçambique, tratando o DU como trabalhador do conhecimento e utilizando essa característica como variável de controlo.

Os estudos analisados adoptam abordagens quantitativas ou qualitativas com variáveis bem definidas, mas enfrentam limitações metodológicas. Por exemplo, Kwon et al. (2010) utilizam a Análise de Regressão Hierárquica, Kehoe & Wright (2013) aplicam o modelo de mediação CWC(M), e Boon & Kalshoven (2014) usam a Modelagem de Equações Estruturais (SEM), restringindo a análise de inferências causais entre as NPGRH e variáveis como o comprometimento, esforço, envolvimento no trabalho e proficiência na tarefa.

Para essas limitações metodológicas, esta pesquisa adopta a Análise Factorial Exploratória (AFE), com a ACP e AFC, para explorar as relações entre variáveis latentes na percepção dos DU. Inclui a análise estatística descritiva, Box Plot (Tukey, 1977) e teste de Mann-Whitney (1947), desagregando os resultados entre IES públicas e privadas. Medidas de controlo são aplicadas desde a concepção do questionário até a análise, mitigando o *CMV*.

Os estudos sobre o impacto das NPGRH no comprometimento dos trabalhadores utilizam diversas abordagens teóricas, como a teoria do investimento mútuo (Agarwala, 2003), TTS, percepção do apoio organizacional e integração de RH (Kwon, et al., 2010), TTS (Kehoe & Wright, 2013), teoria da conservação dos recursos (Boon & Kalshoven, 2014), teoria da attri-

buição na GRH (Van De Voorde & Beijer, 2015). Para investigar as NPGRH no comprometimento dos DU, esta pesquisa aplica a TTS e a teoria comportamental, com base nos estudos de (Bui et al., 2016; Cropanzano & Mitchell, 2005; Giaque et al., 2013; Mostafa et al., 2019; Razak et al., 2016).

CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo sintetiza teoricamente os achados das pesquisas que fundamentam as principais variáveis deste estudo. Também detalha as teorias que embasam a sua análise e alinha os objectivos, hipóteses, variáveis e procedimentos metodológicos. Por fim, apresenta o Modelo Conceptual da pesquisa.

3.1. Resumo da actuação das IES ajustadas ao contexto vivido no século XXI

O contexto de actuação das universidades no século XXI é marcado por uma elevada incerteza, impulsionada pela redução do financiamento público, intensificação da competição por recursos essenciais e os impactos profundos da globalização (Hanna & Latchem, 2002). Assim sendo, a competitividade das IES no cenário actual exige o cumprimento de determinados pré-requisitos, como:

- Alocação e disponibilidade de recursos essenciais (Hanna & Latchem, 2002; Wangenge-Ouma & Langa, 2010).
- Disponibilidade de recursos comparável às IES da elite nos *rankings* mundiais (Hazelkorn, 2008).
- Recursos suficientes para os investimentos necessários ao cumprimento da sua missão (Altbach, 2004).

O cumprimento desses pré-requisitos distingue as IES que compõem a elite dos *rankings* mundiais (Yudkevich et al., 2015), posicionando-as como centros de conhecimento (Gibbons, 1998). Além disso, espera-se que as IES desempenhem, prioritariamente, esse papel no cumprimento da sua missão (Juntermanns et al., 2009).

3.2. Resumo do alinhamento entre as NPGRH com a motivação e o comprometimento dos DU

Estudos anteriores reconhecem as NPGRH como uma ferramenta que fortalece o bem-estar ao equilibrar os objectivos organizacionais e individuais (Cañibano, 2013). Além disso, as NPGRH promovem a moral, adaptabilidade e a redução de desperdícios nas organizações (Capelli & Neumark, 2001). No entanto, a maioria das pesquisas sobre as NPGRH é focada no desempenho organizacional, especialmente devido à sua relação com a inovação (Chow 2012; Laursen & Foss, 2003).

As NPGRH têm um impacto que vai além do desempenho organizacional. Elas influenciam os padrões comportamentais e a vantagem competitiva das organizações (Chow, 2012;

Jain et al., 2012), fazendo com que os trabalhadores se vejam como activos valiosos (Wood & Menezes, 1998; Taylor et al., 2008). As NPGRH afectam o CA e os padrões comportamentais dos trabalhadores (Kehoe & Wright, 2013), incentivam o desempenho individual e organizacional (Laursen & Foss, 2003; Waheed et al., 2019), reduzem a rotatividade e fortalecem a vinculação dos trabalhadores (Huselid, 1995). Além disso, fortalecem o bem-estar físico, psicológico e social, embora esses efeitos possam ser positivos ou negativos, dependendo das características individuais (Cañibano, 2013). As NPGRH também activam a motivação e a inovação organizacional (Waheed et al., 2019). No entanto, apesar de impactarem na motivação e no comprometimento, as evidências sobre esse impacto ainda são limitadas (Waheed et al., 2019).

As pesquisas sobre as NPGRH identificam duas categorias principais (i) práticas alternativas (flexíveis) de trabalho e (ii) práticas participativas (Godard, 2004). Foram seleccionadas quatro práticas específicas por serem flexíveis, participativas e adequadas ao contexto das IES e ao trabalho dos DU: teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e formação.

3.2.1. Resumo do impacto do teletrabalho na motivação e no comprometimento dos DU

Estudos anteriores mostram que o teletrabalho, uma prática flexível manifestada através do trabalho virtual (Pérez et al., 2002; Kowalski & Ann, 2005; Mahler, 2012; Ye, 2012), tem vários benefícios.

Por um lado, o teletrabalho estimula a motivação (Caillier, 2016; Mahler, 2012), melhora a imagem corporativa, favorecendo o recrutamento e a motivação (Pyöriä, 2011), e aumenta a concentração e o desempenho individual (Basile & Beauregard, 2016). Por outro lado, o teletrabalho está positivamente relacionado com o CA e os padrões comportamentais de cidadania organizacional (Kehoe & Wright, 2013), além de fortalecer o CO e o desempenho (Hunton & Norman, 2010). Isso ocorre porque o empoderamento dos trabalhadores no teletrabalho impacta positivamente na sua produtividade, satisfação e CO (Kirkman & Rosen (1999).

3.2.2. Resumo do impacto das equipas de trabalho na motivação e no comprometimento dos DU

Estudos anteriores sustentam que as equipas de trabalho são uma prática participativa, flexível e distributiva na reestruturação do trabalho (Pyöriä, 2009).

Por um lado, esta prática está positivamente relacionada com a criatividade e a MI, embora moderada pela ME dos membros (Zhu et al., 2018). Também fortalece o equilíbrio entre

os objetivos organizacionais e individuais (Wilkinson et al., 2017). Por outro lado, as equipes de trabalho promovem a participação dos trabalhadores, o CO e a flexibilidade organizacional (Taplin, 2006); aumentam a satisfação e o CO (Kirkman & Rosen, 1999); e têm uma relação positiva com o CO (Bishop et al., 2000). Além disso, o CA medeia a cultura das equipes de trabalho e o CN influencia a percepção da intenção de saída dos membros (Shapira-Lischinsky & Azriel, 2010).

3.2.3. Resumo do impacto das equipes de trabalho autogeridas na motivação e no comprometimento dos DU

Estudos anteriores sustentam que as equipes de trabalho autogeridas representam uma prática participativa e autônoma que estimula os processos de tomada de decisões e soluções inovadoras (Thibodeaux & Faden, 1994). Essa prática está associada aos sistemas técnico-sociais, à qualidade de vida no trabalho e à melhoria da eficiência organizacional (Polley & Ribbens, 1998).

As pesquisas mostram por um lado que essa prática correlaciona-se positivamente com a motivação, equilíbrio social e cognitivo dos integrantes (Solansky, 2008). Ela estimula a satisfação no trabalho e a produtividade dos membros (Pearson, 1991), bem como a satisfação e o desempenho da equipe (Yang & Guy, 2011). Por outro lado, fortalece o CO, a satisfação no trabalho e a auto-estima dos membros (Elloy, 2005), além de estar positivamente relacionada com a produtividade, proatividade, satisfação e o CO dos membros (Kirkman & Rosen, 1999).

3.2.4. Resumo do impacto da formação na motivação e no comprometimento dos DU

Pesquisas passadas evidenciam que a formação é uma prática alternativa de trabalho que estimula a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades, promovendo a inovação organizacional (Laursen & Foss, 2003). Assim, a formação é considerada uma prática essencial nas NPGRH (Shipton et al., 2006).

Essas pesquisas mostram por um lado que a formação impacta positivamente na MI (Dysvik & Kuvaas, 2008), na motivação e no CO (Hussain et al., 2013), além de fortalecer o desempenho e a motivação dos trabalhadores (Khan, 2012; Ozkeser, 2019). Por outro lado, a formação também se correlaciona positivamente com o CO (Machado, 2018; Meyer & Smith 2000; Syed & Jama, 2012;), com o CA e o CN (Kwon, 2002), e com o fortalecimento da eficiência organizacional (Absar & Mahmood, 2011). No entanto, as evidências sobre o impacto da formação no CO são escassas (Newman, Thanacoody & Hui, 2011).

3.3. Resumo do tratamento dos DU como trabalhadores do conhecimento

A literatura identifica os DU como TC (Greene & Myerson, 2011; Sutherland & Jordan, 2004). Há uma escassez de DU altamente qualificados (Flood et al., 2001), o que exige a sua valorização nas IES (Price & Weatherby, 2018; Kinnear & Sutherland, 2000).

Os DU valorizam oportunidades de carreira (Darchen & Tremblay, 2010) e preferem ambientes de trabalho que proporcionem a concentração, privacidade e confidencialidade (Ng, 2016). Eles se satisfazem em ambientes com uma GC adequada (Shujahat, Ali, Nawaz, Durst & Kianto, 2018) e são produtivos na criação e utilização do conhecimento (Kianto et al., 2019). Valorizam ambientes de trabalho dignos (Ferraro et al., 2018) e cooperam e partilham o seu conhecimento quando se sentem valorizados (Cugueró-Escofet et al., 2019). Além disso valorizam a justiça, boa supervisão e o seu CO medeia a GC e o desempenho das IES (Sahibzada et al., 2020).

3.4. O Modelo conceptual da pesquisa

Para iniciar, apresentam-se as teorias que fundamentam os conceitos, variáveis e hipóteses que sustentam a dinâmica do modelo conceptual (MC) desta pesquisa, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1: Teorias que sustentam o relacionamento e a dinâmica entre as variáveis da pesquisa

Teoria	Variável	Fundamento	Fonte
Teoria da troca social	Motivação e comprometimento organizacional dos DU	Análise dos padrões comportamentais baseada nas trocas recíprocas	Bui et al. (2016); Cropanzano & Mitchell (2005); Giauque et al. (2013); Mostafa et al. (2019); Razak et al. (2016)
Teoria da contingência ou ajustamento organizacional	Desempenho das IES como centros de conhecimento, contextualizado às universidades do século XXI;	Capacidade de adequação ao ambiente de actuação	Drazin & Van de Ven (1985); Sousa & Voss (2008); Storey & Hull (2010)
Teoria das melhores PGRH	As NPGRH contextualizadas às universidades do século XXI	Adopção de duas ou mais práticas, visando o desempenho e competitividade organizacional	Beh & Loo (2013); Majovski (2008)
Teoria VBR	Desempenho das IES como centros do conhecimento	Disponibilidade de activos tangíveis, intangíveis e humanos, potencialmente produtivos	Jackson, Schuler & Jiang (2014); Leede & Looise (2005); Teece (2014)
Teoria VBR	DU como TC	valorização do capital humano e fonte da vantagem competitiva	Barney (1991); Boxall (1996); Coff & Kryscynski (2011); Pfeffer (1998)
Teoria VBR	DU como TC	Capacidade institucional para atracção, contratação, motivação e retenção	Coff & Kryscynski (2011); Jiang, Lepak, Hu & Baer (2012)
Teoria do CH	DU como TC	Recurso chave das IES	Gamerschlag (2013)
Teoria comportamental	NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU	Padrões comportamentais dos DU	Ajzen (1991); Jackson et al. (2014); Straatmann, Nolte & Seggewiss (2018)
Aptidões, Motivação e Oportunidade (AMO); Teoria VBR; Teoria do CH	NPGRH e o papel das IES como centros de conhecimento	Alinhamento das NPGRH e o papel das IES como centros de conhecimento	Tabiu (2019)

Fonte: Elaboração própria, baseada no referencial teórico.

O Quadro 1 justifica a escolha das teorias aplicadas nesta pesquisa, complementado pela informação ilustrada no Apêndice 1: Alinhamento entre os objectivos específicos e o modelo conceptual da investigação. Este MC baseia-se no raciocínio indutivo, reunindo conceitos, definindo variáveis e operando por meio de hipóteses centrais e secundárias. Além disso, o MC guia-se do seguinte problema de pesquisa: *em que medida as IES adoptam as NPGRH para a motivação e comprometimento dos DU, como mecanismo da sua adequação ao contexto de actuação das universidades no século XXI e como centros de conhecimento?*

Este problema relaciona-se à seguinte questão de pesquisa: será que as IES moçambicanas que adoptam as NPGRH apresentam características ajustadas ao contexto de actuação das universidades modernas do século XXI?

Como resultado, o objectivo geral deste estudo é o de *analisar as dinâmicas da adopção das NPGRH, focalizadas na motivação e no comprometimento dos DU, como ferramenta de gestão nas IES*. Para alcançar esse objectivo, foram definidos os seguintes objectivos específicos:

1. Identificar as condições de funcionamento das IES, aliado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento;

2. Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES;
3. Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES; e
4. Compreender como as NPGRH são percebidas pelos gestores do topo das IES.

Com base nos objectivos específicos e no referencial teórico, foram formuladas as seguintes hipóteses centrais e secundárias:

H₁: A existência de recursos essenciais impacta positivamente no desempenho das IES moçambicanas, como centros de conhecimento.

H₂: As NPGRH adoptadas nas IES impactam positivamente na motivação dos docentes universitários:

H_{2A}: O teletrabalho impacta positivamente na motivação dos docentes universitários;

H_{2B}: As equipas de trabalho impactam positivamente na motivação dos docentes universitários;

H_{2C}: As equipas de trabalho autogeridas impactam positivamente na motivação dos docentes universitários;

H_{2D}: A formação impacta positivamente na motivação dos docentes universitários.

H₃: As NPGRH adoptadas nas IES impactam positivamente no comprometimento dos docentes universitários.

H_{3A}: O teletrabalho impacta positivamente no comprometimento dos docentes universitários;

H_{3B}: As equipas de trabalho impactam positivamente no comprometimento dos docentes universitários;

H_{3C}: As equipas de trabalho autogeridas impactam positivamente no comprometimento dos docentes universitários;

H_{3D}: A formação impacta positivamente no comprometimento dos docentes universitários;

H₄: Os docentes das IES que adoptam as NPGRH, são tratados como trabalhadores do conhecimento.

Em resumo, o Quadro 2 a seguir apresenta a combinação dos objectivos específicos, hipóteses, variáveis explicativas e de resposta, e os procedimentos metodológicos desta investigação.

Quadro 2: Alinhamento entre os objectivos específicos, as hipóteses, variáveis explicativas e de resposta e os procedimentos metodológicos da investigação

Objectivo específico	Hipótese	Variável Explicativa	Variável Resposta	Procedimentos metodológicos
1. Identificar as condições de funcionamento das IES, aliado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento.	H ₁ : A existência de recursos essenciais impacta positivamente no desempenho das IES moçambicanas como centros de conhecimento.	Existência de recursos essenciais na IES; capacidade de investir em meios e condições de trabalho na IES; factores que caracterizam uma IES como centro de conhecimento.	Posicionamento das IES selecionadas como: (i) centros de conhecimento; (ii) contextualizadas às universidades do século XXI.	Método Misto: - Questionários aos DU; - Entrevistas aos (ICES) e (GTIES) - Análise documental
2. Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES.	H ₂ : As NPGRH adoptadas nas IES impactam positivamente na motivação dos DU: H _{2A} : O teletrabalho impacta positivamente na motivação dos DU. H _{2B} : As equipas de trabalho impactam positivamente na motivação dos DU. H _{2C} : As equipas de trabalho autogeridas impactam positivamente na motivação dos DU. H _{2D} : A formação impacta positivamente na motivação dos DU.	Alinhamento individual entre cada VI das NPGRH: (i) teletrabalho; (ii) equipas de trabalho; (iii) equipas de trabalho autogeridas; (iv) formação, e a VD motivação: (i) MI; e (ii) ME:RI/I; regulação introjectada; RSE e REE.	Impacto de cada uma das práticas a nível das atitudes, sentimentos e padrões comportamentais relacionados com a MI e/ou ME.	Método quantitativo: - Questionários aos DU.
3. Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES.	H ₃ : As NPGRH adoptadas nas IES impactam positivamente no comprometimento dos DU: H _{3A} : O teletrabalho impacta positivamente no comprometimento dos DU. H _{3B} : As equipas de trabalho impactam positivamente no comprometimento dos DU. H _{3C} : As equipas de trabalho autogeridas impactam positivamente no comprometimento dos DU. H _{3D} : A formação impacta positivamente no comprometimento dos DU.	Alinhamento individual entre cada VI das NPGRH: (i) teletrabalho; (ii) equipas de trabalho; (iii) equipas de trabalho autogeridas; (iv) formação, e a VD comprometimento: (i) CA; (ii) CC; e (iii) CN.	Impacto de cada uma das práticas ao nível das atitudes, sentimentos e padrões comportamentais relacionados com o CA, CC, CN.	Método Quantitativo: - Questionários aos DU
4. Compreender como as NPGRH são percebidas pelos gestores do topo das IES.	H ₄ : Os docentes das IES que adoptam as NPGRH, são tratados como trabalhadores do conhecimento.	Considera-se que a percepção que um docente tem do tratamento que recebe na IES como TC, pode representar uma VC. Supõe-se que a VC pode influenciar a relação entre as diferentes variáveis no modelo conceptual.	Percepção sobre: o tratamento recebido como TC; e a utilidade das NPGRH como ferramenta de gestão nas IES.	Método Misto: - Questionários aos DU. - Entrevistas aos (ICES) e (GTIES). - Análise documental.

Fonte: Elaboração própria, baseada no referencial teórico

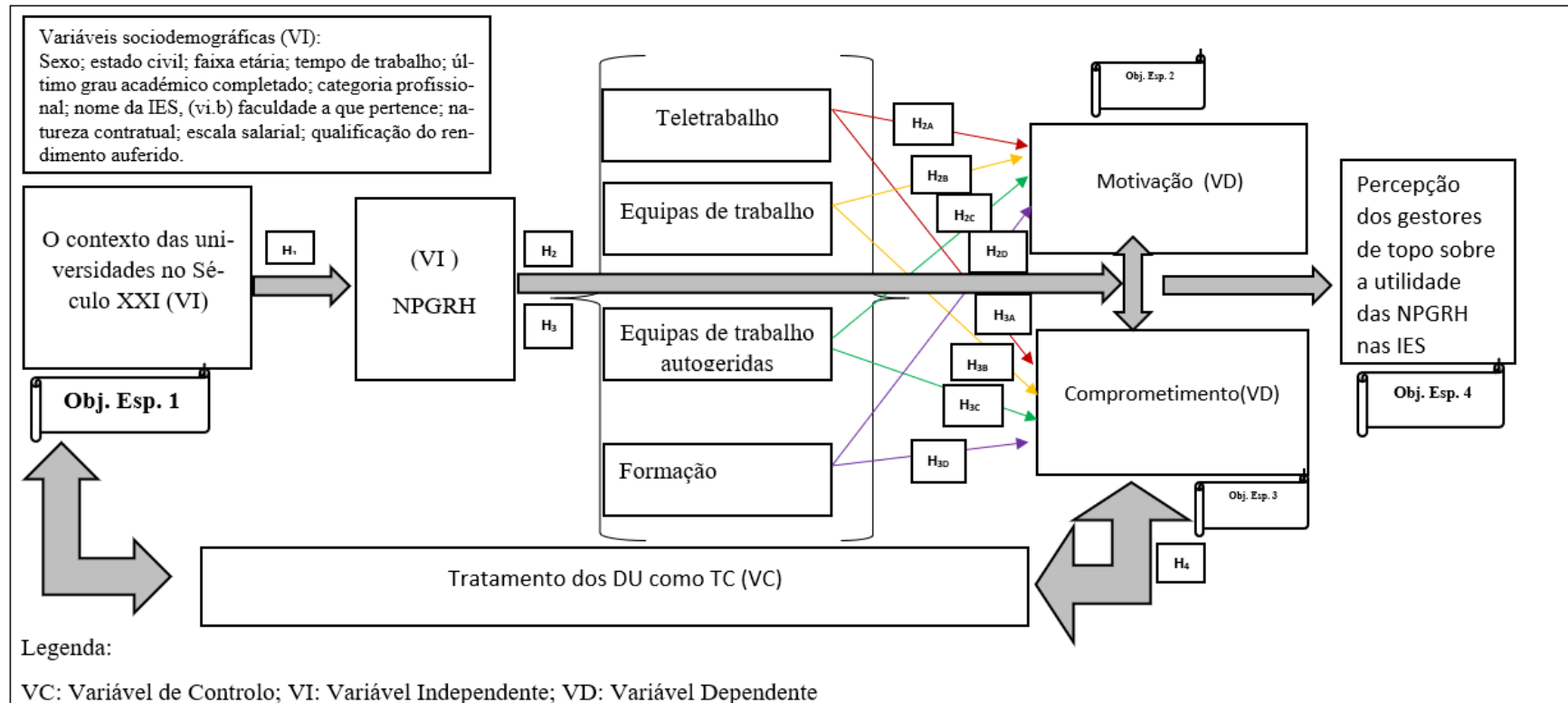
O Quadro 2 detalha a interacção das variáveis no MC, alinhando o problema, questão, referencial teórico, objectivos e as hipóteses. Neste MC, as variáveis são organizadas da seguinte forma:

- Variáveis Dependentes (VD):
 - *Motivação*: Avaliada por cinco indicadores:
 1. Motivação intrínseca.
 2. Motivação extrínseca:
 - Regulação integrada e a identificada (RI/I).
 - Regulação Introjectada.
 - Regulação Social Externa (RSE).
 - Regulação Económica Externa (REE).
 - *Comprometimento*: Avaliado por três indicadores:
 1. Comprometimento Afectivo (CA).
 2. Comprometimento Calculativo (CC).
 3. Comprometimento Normativo (CN).
- Variáveis Independentes (VI):
 - *Contexto das Universidades no Século XXI*: Avaliado por três indicadores:
 1. Recursos essenciais na IES.
 2. Capacidade para investir.
 3. A IES como centro de conhecimento.
 - *NPGRH*: Avaliada por quatro indicadores:
 1. Teletrabalho.
 2. Equipas de trabalho.
 3. Equipas de trabalho autogeridas.
 4. Formação.
- Variável de Controlo (VC):
 - *Tratamento dos DU como TC*: Avaliado por dois indicadores:
 1. Efeito percebido do tratamento na motivação.
 2. Efeito percebido do tratamento no comprometimento.

No MC, as NPGRH são medidas individualmente, considerando que cada indicador pode ter impactos distintos nas variáveis dependentes.

O Diagrama 1 a seguir, ilustra a interconexão entre as variáveis, objectivos específicos e hipóteses da pesquisa. Neste MC, as variáveis independentes (VI) estão posicionadas à esquerda, enquanto as variáveis dependentes (VD) impactadas por estas variáveis à direita, com a influência mediada pela variável de controlo (VC) situada na parte inferior do diagrama.

Diagrama 1: Modelo conceptual: O contexto das universidades no século XXI: o impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU nas IES moçambicanas



Fonte: Elaboração própria, baseada no referencial teórico.

No Diagrama 1 entende-se que:

O objectivo específico (i) visa *identificar as condições de funcionamento das IES, aliado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento*, abordado pela VI “contexto de actuação das universidades no século XXI”). Esta variável é avaliada através de três indicadores:

1. *Recursos essenciais*: Inclui estudantes, recursos financeiros, docentes qualificados, investigadores e prestígio institucional. Avalia de esses recursos atendem às necessidades das IES e os padrões do ES nacional e internacional.
2. *Capacidade de investir*: Avalia a satisfação dos DU com os investimentos das IES em meios e condições de trabalho, reflectindo o seu posicionamento no *ranking* mundial.
3. *Papel das IES como centros de conhecimento*: Examina as parcerias, factores-chave para o cumprimento do seu papel e adaptação a mudanças sociais, tecnológicas e económicas.

O objectivo específico (ii) busca *determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES*, analisando a relação entre a VI “NPGRH” e a VD “motivação”. A VI é composta por quatro indicadores:

1. Teletrabalho.
2. Equipas de trabalho.
3. Equipas de trabalho autogeridas.
4. Formação.

Cada indicador é avaliado quanto ao alinhamento com os factores da motivação intrínseca (MI) e motivação extrínseca (ME), respectivamente:

- *Motivação Intrínseca*.
- *Motivação Extrínseca*: Regulação integrada e identificada, regulação introjectada, regulação social externa e regulação económica externa.

Aqui, o objectivo é de compreender como cada prática influencia os indicadores da motivação dos DU.

O objectivo específico (iii) busca *determinar como a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES*, analisando a relação entre a variável independente (VI) “NPGRH” e a variável dependente (VD) “comprometimento”. A VI é composta por quatro indicadores:

1. Teletrabalho.
2. Equipas de trabalho.
3. Equipas de trabalho autogeridas.
4. Formação.

Cada um desses indicadores é avaliado para verificar o seu alinhamento com os indicadores do comprometimento:

- Comprometimento Afectivo (CA).
- Comprometimento de Continuidade (CC).
- Comprometimento Normativo (CN).

Aqui, o objectivo é compreender como cada prática representativa das NPGRH influencia essas dimensões do comprometimento dos DU.

O objectivo específico (iv) visa *compreender como as NPGRH são percebidas pelos gestores do topo das IES* e sua utilidade como ferramenta de gestão. Esse objectivo é sustentado pela visão dos tomadores de decisão sobre a eficácia das NPGRH e pela percepção dos DU sobre o tratamento que recebem como TC. A premissa é que um tratamento adequado dos DU como TC promove os padrões comportamentais favoráveis à motivação e ao comprometimento. Além disso, o tratamento dos DU como TC é considerado uma variável de controlo (VC) que medeia a relação entre as variáveis e ajuda a explicar os resultados da investigação (Spector & Brannick, 2011).

A VC é complementada pela VI dos (dados sociodemográficos). Esses dados são compostos por nove indicadores: sexo; estado civil; faixa etária; tempo de trabalho; último grau académico completado; categoria profissional na carreira docente; nome da IES; faculdade a que pertence; natureza contratual; escala salarial na IES; e qualificação do rendimento auferido.

A seguir apresenta-se o capítulo da metodologia desta pesquisa

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo descreve a metodologia desta pesquisa, abordando a estratégia adotada, o paradigma de análise, a natureza do estudo, a recolha de dados, a definição da amostra, além da análise, interpretação e a validação dos dados.

4.1. Opção Metodológica

Esta pesquisa é exploratória, porque conforme Forza (2002), visa explicar e justificar a informação descritiva, esclarecendo a unidade de análise (UA) representada pelas IES e alinhando-a às hipóteses do referencial teórico apresentado no capítulo 2. Utilizando questões do tipo “porquê e como?” buscou-se testar, verificar e/ou criar novas teorias, desvendando o contexto da adoção das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU (Punch, 2006). Essa abordagem foi adequada ao paradigma da investigação (Antwi & Hamza, 2015; Tuli, 2010).

Os pressupostos e questionamentos levantados permitiram visualizar o tema e o contexto da pesquisa, sustentados pela epistemologia, teoria, filosofia e métodos específicos (Punch, 2006). A partir do referencial teórico, construiu-se um conjunto de hipóteses explicativas dos dados com base na dedução (Punch, 2006).

A dedução iniciou com a identificação da teoria no referencial teórico, apoiada por estudos anteriores que destacaram a relevância do problema desta pesquisa (Imenda, 2014). A verificação e teste das hipóteses permitiram modificar ou gerar novas teorias, nas suposições não confirmadas (Punch, 2006).

4.1.1. Corrente filosófica

Nesta pesquisa, a discussão filosófica abrangeu as considerações sobre a ontologia e epistemologia (Singh, 2015). Também incluiu uma abordagem teórica que demonstra a consistência dos métodos escolhidos na investigação, livre de críticas que possam surgir da comunidade acadêmica (Marsh & Furlong, 2002).

4.1.1.1. Opção epistemológica

Nesta pesquisa, a aplicação dos princípios epistemológicos guiou a formulação de suposições sobre o tema investigado. Esse processo exigiu paciência, honestidade, persistência, imaginação, simpatia e autodisciplina (Ryan, 2006). O diálogo foi orientado pelas abordagens

positivistas e construtivistas, que destacam a padronização e regulação do comportamento humano (Antwi & Hamza, 2015; Tuli, 2010).

Ao aplicar a abordagem positivista, conforme Antwi & Hamza (2015); Tuli (2010), foi possível: (i) medir os dados sobre as atitudes, comportamentos e percepção dos inquiridos e analisar a dinâmica das variáveis; (ii) desenvolver e testar as explicações usando a análise multivariada e técnicas estatísticas de predição; e (iii) garantir a validade, confiabilidade e objectividade no método. O positivismo incentivou a pesquisadora a manter uma postura independente em relação aos factos, enquanto o construtivismo assegurou a clareza e honestidade ao evitar situações que pudessem comprometer a credibilidade.

4.1.1.2. Visão filosófica

Nesta pesquisa, foram aplicadas as posturas dominantes na comunidade científica recomendadas por Thomas (2003), e reflectidas nos quatro principais CUDOS: comunismo, universalismo, imparcialidade e cepticismo organizado. Thomas (2003, p.41) descreve cada princípio da seguinte forma:

- i. Comunismo: A ciência é vista como uma iniciativa colectiva, onde os seus resultados são divulgados publicamente.
- ii. Universalismo: Os resultados científicos devem ser impessoais e aplicáveis a todos.
- iii. Imparcialidade: O conhecimento deve ser desenvolvido independentemente dos ganhos ou perdas para o pesquisador.
- iv. Cepticismo organizado: A pesquisa deve incorporar o questionamento e a análise crítica, sem considerar qualquer tópico como sagrado.

A aplicação destes CUDOS foi complementada pelas dez suposições filosóficas recomendadas por Graetz & Smith (2010, p.p 140-148), que contextualizam o ambiente das IES para mapear e revelar o seu sucesso ou fracasso:

- i. *Filosofia biológica*: Observa-se a evolução e adaptabilidade das IES ao longo do seu ciclo de vida.
- ii. *Filosofia racional*: As mudanças nas IES são impulsionadas pela vontade dos seus dirigentes.
- iii. *Filosofia institucional*: O crescimento das IES é homogéneo e moldado ao longo do tempo.
- iv. *Filosofia dos recursos*: A competição entre as IES depende da gestão eficaz dos recursos e da capacidade interna para garantir a sustentabilidade.
- v. *Perspectiva contingencial*: O sucesso na gestão de mudanças requer um equilíbrio entre a estabilidade e o controlo organizacional.

- vi. *Filosofia psicológica*: A experiência pessoal é vista como fundamental da mudança nas IES.
- vii. *Filosofia política*: As mudanças resultam da colisão de forças opostas dentro das IES.
- viii. *Filosofia cultural*: A mudança é considerada um fenómeno natural nas IES.
- ix. *Filosofia dos sistemas*: A mudança é um processo rápido e de grande escala que estimula alterações nas IES.
- x. *Filosofia pós-moderna*: O relacionamento entre o poder e o conhecimento é influenciado pela natureza multifacetada e contraditória da realidade.

4.1.1.3. Opção ontológica

Nesta pesquisa, aplicaram-se os princípios ontológicos para compreender a existência e as formas adequadas de adquirir o conhecimento sobre o tema investigado (Moon & Blackman (2014). Assumiu-se a existência de uma hierarquia entre os diferentes parceiros do ES. Para avaliar a percepção dos DU, utilizou-se um questionário, enquanto para captar a percepção dos ICES e GTIES, aplicou-se uma entrevista semiestruturada.

4.1.1.4. Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa baseia-se na teoria de que as NPGRH: (i) estimulam a motivação e o comprometimento organizacional (Jain et al. 2012; Waheed et al.,2019); (ii) incentivam o equilíbrio entre os objectivos organizacionais e individuais (Cañibano, 2013); e (iii) impactam no DO (Hosain, 2015).

Por meio do método dedutivo, buscou-se confirmar se as NPGRH exercem um impacto positivo na motivação e no comprometimento dos DU. Utilizou-se a abordagem de estudo de casos múltiplos, considerando que as NPGRH representam um fenómeno social complexo e actual na gestão pública. Esta técnica permitiu:

- Explorar as situações vividas pelas IES e pelos DU, auxiliando na descrição e explicação das variáveis causais da investigação (Gil, 2008).
- Compreender a percepção individual, grupal, organizacional e social, que explica a ocorrência de padrões comportamentais e processos de gestão nas IES (Yin, 2010).
- Ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o tema investigado através do método misto (Thomas, 2003).

A aplicação de estudo de casos múltiplos enriqueceu o entendimento sobre o contexto de actuação das IES e a dinâmica da adopção das NPGRH, especialmente à luz da Lei do ES Nº 27/2009, de 29 de Setembro. Esta lei estabelece que “todas as IES estão sob a supervisão do

Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), devendo para tal cumprir com as normas que lhes forem aplicáveis” (MINED, 2012c, p.34). Embora o MCTES exerça influência nas decisões das IES, os mecanismos de gestão são independentes de cada instituição, resultando em heterogeneidade nos seus processos e resultados.

4.1.1.4.1. Pesquisa quantitativa

Na pesquisa quantitativa aplicou-se um questionário dirigido aos DU das IES e faculdades selecionadas. Este questionário continha um conjunto de perguntas fixas e padronizadas, permitindo a análise do desempenho das IES moçambicanas no contexto das universidades contemporâneas do século XXI. O estudo examinou a influência das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU, bem como a percepção desses profissionais sobre o tratamento recebido como TC.

O questionário aplicado foi elaborado para captar a percepção, conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores e os padrões comportamentais dos DU (Gil, 2008). Através dos dados quantitativos obtidos, buscou-se testar a teoria de que as NPGRH têm um impacto positivo na motivação e no comprometimento dos DU, considerando a VC (o tratamento dos DU como TC). A abordagem dedutiva permitiu confirmar ou refutar essa teoria com base nos resultados da pesquisa (Creswell, 2014).

4.1.1.4.2. Pesquisa qualitativa

Na pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os informantes-chave do ES (representantes das instituições de tutela) e gestores do topo das IES, como Reitores, Vice-Reitores, assessores, Directores e Directores adjuntos das faculdades/escolas. Essas entrevistas visaram captar a percepção desses líderes sobre o papel das IES como centros de conhecimento e a importância das NPGRH na gestão institucional.

4.1.1.4.3. Pesquisa mista

A abordagem mista utilizada na pesquisa permitiu uma análise abrangente das IES moçambicanas como centros de conhecimento, explorando a relação entre as NPGRH, a motivação e o comprometimento dos DU. Ao integrar os dados quantitativos (recolhidos dos DU) e qualitativos (recolhidos dos ICES e GTIES), foi possível superar as limitações da utilização de apenas um método. Essa convergência de dados fortaleceu a credibilidade e a confiabilidade da metodologia empregada na investigação.

Nesta pesquisa, adoptou-se a estratégia do método misto paralelo convergente, sugerido por Creswell (2014). Tanto a recolha quanto a análise dos dados quantitativos e qualitativos ocorreram simultaneamente. Os resultados de cada conjunto de dados foram interpretados separadamente e, em seguida, comparados para verificar a congruência ou incongruência em relação à questão da pesquisa. Essa abordagem permitiu uma análise abrangente e integrada, oferecendo uma visão mais completa e robusta dos fenómenos estudados.

4.2. Paradigma de análise na pesquisa

Para o estudo das IES, foi escolhido o paradigma funcionalista, conforme Burrell & Morgan (2019). Este paradigma é apropriado para analisar as relações sociais dos DU e situar a actuação das IES no contexto da cultura do ES global, africano e moçambicano (Gil, 2008). Utilizando o conceito de organismo como metáfora para as IES, este estudo pressupõe que:

- Os padrões comportamentais dos DU resultam de relacionamentos sociais concretos e tangíveis (Morgan, 2005);
- O ES moçambicano é concreto e real, gerando um sistema social ordenado e regulamentado (Morgan, 1980; Morgan, 2005);
- As entidades supervisoras do ES buscam soluções para os desafios do sector por meio de mecanismos regulatórios e de controlo apropriados (Burrell & Morgan, 2019).

As IES, entendidas como organismos, processam informações de maneira sequencial e sem o suporte de algoritmos, o que demonstra a sua capacidade de compreender a linguagem e os códigos do ambiente organizacional (Witzany & Baluška, 2012). Portanto, para garantir a sua sobrevivência, as IES interagem com o ambiente organizacional por meio da adopção de boas práticas de gestão (Morgan, 1980).

4.3. Método de recolha de dados

A aplicação do método misto, estruturado como estudo de casos múltiplos, possibilitou o uso de uma abordagem multi- metodológica, integrando a pesquisa (quantitativa, qualitativa e documental). Assim, a recolha de dados baseou-se em fontes primárias e secundárias, conforme descrito a seguir.

4.3.1. Dados primários (questionários e entrevistas)

Os dados primários foram recolhidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. O questionário foi direccionado para os DU e seguidamente adaptado para os chefes/di-

rectores de RH das IES/unidades orgânicas apenas para fins de triangulação. O guião de entrevista semiestruturada foi aplicado aos informantes chave do ES (ICES e GTIES). A triangulação desses dados foi fundamental para validar os resultados da pesquisa, comparando os diferentes pontos de vista dos respondentes (Torrance, 2012).

4.3.1.1. Questionário: construção, caracterização e mensuração das variáveis

A construção do questionário nesta pesquisa seguiu as diretrizes de Gil (2008); Vieira (2009), incluindo:

1. *Eficácia na verificação dos objectivos*: Assegurando que as perguntas abordassem claramente os objectivos da pesquisa.
2. *Determinação da forma e conteúdo das questões*: Garantindo que as questões fossem claras e precisas.
3. *Quantidade e ordenação das questões*: Definindo o número adequado de perguntas e sua sequência lógica.
4. *Construção das alternativas*: Criando opções de respostas claras e pertinentes.
5. *Apresentação do questionário*: Organizando o questionário de forma acessível e profissional.
6. *Aplicação do pré-teste*: Realizando testes preliminares para ajustar e validar o instrumento.

Além disso, incluiu-se uma secção para captar os dados sociodemográficos dos inquiridos. Devido a complexidade do tema investigado, foram utilizadas escalas específicas para mensurá-lo.

A formulação das questões seguiu as recomendações de Gil (2008) e Vieira (2009):

1. *Clareza e precisão*: As perguntas foram formuladas para serem claras e precisas.
2. *Ajustamento ao contexto*: As questões foram adaptadas ao contexto de trabalho dos DU.
3. *Interpretação única*: Cada pergunta foi projectada para ter uma única interpretação.
4. *Ausência de sugestão implícita*: Evitou-se qualquer sugestão implícita de resposta nas questões.
5. *Foco em uma única ideia*: Cada pergunta abordou uma ideia específica.

A versão preliminar do questionário foi testada em 20 DU e um gestor administrativo de uma IES em Maputo. O feedback recebido revelou falhas e inconsistências, além de terminologias complexas e imprecisas. Os respondentes sugeriram a remoção das questões abertas para tornar o questionário mais conciso e estimular a participação.

Os comentários dos respondentes conduziram ao refinamento do instrumento, alinhando-se assim às recomendações de Creswell (2014), para a congruência entre a questão,

objectivos, hipóteses e variáveis da pesquisa, conforme delineado no capítulo 3. O questionário finalizou com 85 itens distribuídos em 14 questões, sendo 9 de carácter geral e divididas em 4 partes.

O questionário foi estruturado com itens maioritariamente mensurados por escalas ordinais, conforme detalhado no Apêndice 2: *Caracterização e codificação dos elementos de análise*, que apresenta a caracterização e codificação dos elementos de análise. O apêndice 2, descreve as seguintes secções do questionário:

1. *Introdução*: apresentação e escopo da pesquisa.
2. *Dados sociodemográficos*: incluem o sexo, estado civil, faixa etária, grau académico completado, tempo de trabalho na IES, categoria profissional, nome da IES, faculdade a que pertence, natureza contractual, escala salarial em Meticais e qualificação do rendimento auferido.

Para o *objectivo específico 1* e a hipótese **H₁**, foi desenvolvido um questionário com base nas definições de recursos essenciais nas IES de Hanna & Latchem (2002); Wangenge-Ouma & Langa (2010). Este questionário avaliou a disponibilidade de recursos nas IES e comparou-a com as universidades da elite dos *rankings* mundiais (Hazelkorn, 2008, p. 221). Também considerou a satisfação com a capacidade de investir em meios e condições de trabalho nas IES (Altbach, 2004, p. 8), visando posicioná-las entre as elites mundiais (Yudkevich et al., 2015, p.413). Por fim, incluiu afirmações sobre o papel da IES como centro de conhecimento (Gibbons, 1998, p. 69; Juntermanns et al., 2009, p.167). Os detalhes desta secção estão no Apêndice 3: *Medição do constructo, as universidades no século XXI*, que aborda: a disponibilidade de recursos essenciais; capacidade de investimento e a actuação da IES como centro de conhecimento.

Para identificar as práticas adoptadas nas IES, foram adaptadas questões afirmativas sobre as quatro práticas seleccionadas, com base nas definições de:

- *Teletrabalho*: Pérez et al. (2002), Kowalski & Ann (2005), Mahler (2012), e Ye (2012).
- *Equipas de Trabalho*: Guzzo & Dickson (1996), Pyöriä (2009), Sundstrom et al. (1990), e Sundstrom et al. (2000).
- *Equipas de Trabalho Autogeridas*: Lee & Edmondson (2017), Roper & Phillips (2007), Sexton (1994), e Spreitzer et al. (1999).
- *Formação*: Al Karim (2019), Hosain (2015), Machado (2018), Salas et al. (2012), e Laursen & Foss (2003).

Essas questões visavam avaliar o grau da adoção das NPGRH nas IES, conforme detalhado no Apêndice 4: *Medição do constructo, o formato das NPGRH adoptado na IES* e o Apêndice 4A: *Estratificador da adoção das NPGRH na IES*.

Para o *objectivo específico 2*, alinhado à hipótese central H₂ e às hipóteses secundárias (H_{2A}; H_{2B}; H_{2C}; H_{2D}), foram considerados os seguintes resultados:

- H₂ (*Hipótese Central*): Baseada nos resultados de Waheed et al. (2019).
- H_{2A} (*Hipótese Secundária A*): Alinhada com Caillier (2016), Mahler (2012), e Pyöriä (2011).
- H_{2B} (*Hipótese Secundária B*): Suportada por Gardner & Chen (2018) e Wilkinson et al. (2017).
- H_{2C} (*Hipótese Secundária C*): Referenciada por Solansky (2008) e Pearson (1991).
- H_{2D} (*Hipótese Secundária D*): Fundamentada por Hussain et al. (2013), Khan (2012), Ozkeser (2019), e Dysvik & Kuvaas (2008).

Ainda no contexto do *objectivo específico 2*, foram adaptadas afirmações para avaliar a percepção, atitudes e padrões comportamentais da motivação dos DU, com base no questionário de Lohmann et al. (2017, p.5). Estas afirmações abordam a MI e a ME, com as seguintes categorias de regulação:

- *Regulação integrada.*
- *Regulação identificada.*
- *Regulação introjectada.*
- *Regulação social externa (RSE).*
- *Regulação económica externa (REE).*

As respostas foram recolhidas usando uma escala *Likert* de 7 pontos: (1= **discordo totalmente**; 2= discordo em grande parte; 3= discordo em parte; 4= indiferente; 5= concordo em parte; 6= concordo em grande parte; 7= **concordo totalmente**). Nesse questionário, Lohmann et al. (2017, p.8), reportaram os seguintes coeficientes Alpha de Cronbach: MI (0.64), ME (regulação integrada/ identificada (0.66), regulação introjectada (0.58), RSE (0.58) e REE (0.75). Os detalhes deste processo estão no Apêndice 5: *Medição do impacto das NPGRH na motivação dos DU*.

Para o *objectivo específico 3*, alinhado à hipótese central H₃ e às hipóteses secundárias (H_{3A}; H_{3B}; H_{3C}; H_{3D}), foram considerados os seguintes resultados:

- H₃ (*Hipótese Central*): Baseado nos resultados de Chow (2012), Jain et al. (2012), Wood & Menezes (1998), Taylor et al. (2008), Kehoe & Wright (2013).

- H_{3A} (*Hipótese Secundária A*): Alinhada com Kehoe & Wright (2013), Hunton & Norman (2010), Kirkman & Rosen (1999).
- H_{3B} (*Hipótese Secundária B*): Suportada por Bishop et al. (2000), Kirkman & Rosen (1999), Taplin (2006).
- H_{3C} (*Hipótese Secundária C*): Referenciada por Elloy (2005), Kirkman & Rosen (1999).
- H_{3D} (*Hipótese Secundária D*): Fundamentada por Hussain et al. (2013), Kwon (2002), Newman et al. (2011), Machado (2018), Meyer & Smith (2000), Syed & Jama (2012).

Ainda no contexto do *objectivo específico 3*, foram adaptadas afirmações para avaliar a percepção, atitudes e padrões comportamentais do comprometimento dos DU, com base no questionário de Nascimento et al. (2008). Estas afirmações abordam o comprometimento nas três dimensões definidas por Meyer & Allen (1991):

- *Comprometimento afectivo (CA)*.
- *Comprometimento calculativo (CC)*.
- *Comprometimento normativo (CN)*.

As respostas foram recolhidas usando uma escala *Likert* de 7 pontos: (1= **discordo totalmente**; 2= discordo moderadamente; 3= discordo ligeiramente; 4= não concordo e nem discordo; 5= concordo ligeiramente; 6= concordo moderadamente; 7= **concordo totalmente**). Nesse questionário Nascimento et al. (2008 pp. 123-124), reportaram os seguintes coeficientes Alpha de Cronbach: CA (0.91); CC (0.91); e CN (0.84). Os detalhes deste processo estão no Apêndice 6: *Medição do impacto das NPGRH no comprometimento dos DU*.

Para o *objectivo específico 4* e a hipótese H₄, foi desenvolvido um questionário com base nas definições de Petrova et al. (2015) e Edvardsson (2008), que elucidam as especificidades dos TC. Essas definições foram complementadas com os resultados de Dhar (2015), Jiang et al. (2012) para explorar a dinâmica da motivação dos TC. Adicionalmente foram usados os resultados de Flood et al. (2001), Efimova (2005), Thompson & Heron (2005), Mabaso & Dlamini (2018), Teo et al. (2008), Ehin (2008), Nair & Vohra (2010), Jayasingam et al. (2010), Giauque et al. (2010) e Lee, Chiang, Van Esch & Cai (2018), que discutem a dinâmica do comprometimento dos TC. O questionário avalia a percepção dos DU sobre o tratamento que recebem nas IES na qualidade de TC. As suas respostas foram recolhidas usando uma escala *Likert* de 5 pontos: (1= **discordo plenamente**; 2= discordo; 3= indeciso; 4= concordo; 5= **concordo plenamente**). Detalhes adicionais estão no Apêndice 7: *Medição do tratamento dos DU como TC*.

4.3.1.2. Entrevista: construção caracterização e estratégia da recolha de dados

O roteiro da pesquisa qualitativa seguiu as seis etapas recomendadas por Rabionet (2011, p.563): (i) selecção do tipo de entrevista (ii); definição dos procedimentos éticos; (iii) elaboração do protocolo da entrevista; (iv) condução e gravação da entrevista; (v) análise e sumário das entrevistas; (vi) relatório dos resultados.

1. Nesta pesquisa aplicou-se a entrevista semiestruturada, que permitiu delinear um roteiro para os entrevistado e obter uma visão abrangente do tema, além de aprofundar o conhecimento a partir das suas percepções (Antwi & Hamza, 2015; Barrett & Twycross, 2018; Gil, 2008; Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008).
2. Os procedimentos éticos e morais basearam-se nas recomendações de Rabionet (2011, p.564). O instrumento de consentimento dos entrevistado seguiu as recomendações de Kvale (2007), Ribeiro (2002) e Yow (1994), conforme detalhado no Apêndice 8: *Declaração de consentimento informado para os ICES e GTIES*.
3. O protocolo da entrevista seguiu as recomendações de Barrett & Twycross (2018), Gil (2008), Gill et al. (2008), Rabionet (2011) e Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia (2017). O guião da entrevista está detalhado no Apêndice 9: *Guião de entrevista para os ICES e GTIES*. As informações relevantes sobre a pesquisa foram esclarecidas aos entrevistados através do protocolo da pesquisa, conforme detalhado no Apêndice 10: *Índice da informação contida no protocolo da pesquisa*.

A validação do roteiro da entrevista seguiu as recomendações de Barrett & Twycross (2018). O processo incluiu: (a) consulta a especialistas na área, como supervisores e colegas do Doutoramento em gestão, e (b) aplicação de um pré- teste com um gestor de uma IES em Maputo. O pré-teste permitiu refinar o instrumento quanto à clareza, objectividade, linguagem e sensibilidade cultural.

4. As entrevistas foram conduzidas e gravadas via Zoom, após obtenção do consentimento dos participantes. Posteriormente, os dados foram codificados e armazenados em um arquivo específico.
5. As narrativas de cada entrevistado foram ouvidas atentamente e transcritas com precisão.
6. O resumo das narrativas enfatizou as medidas éticas e morais, garantindo a preservação da confidencialidade e do anonimato dos participantes.

Os detalhes sobre esse processo estão disponíveis no Apêndice 9A: *Construção do guião da entrevista semiestruturada*.

Salienta-se que para aumentar a credibilidade da pesquisa qualitativa, as transcrições foram enviadas aos entrevistados por *e-mail* para validação.

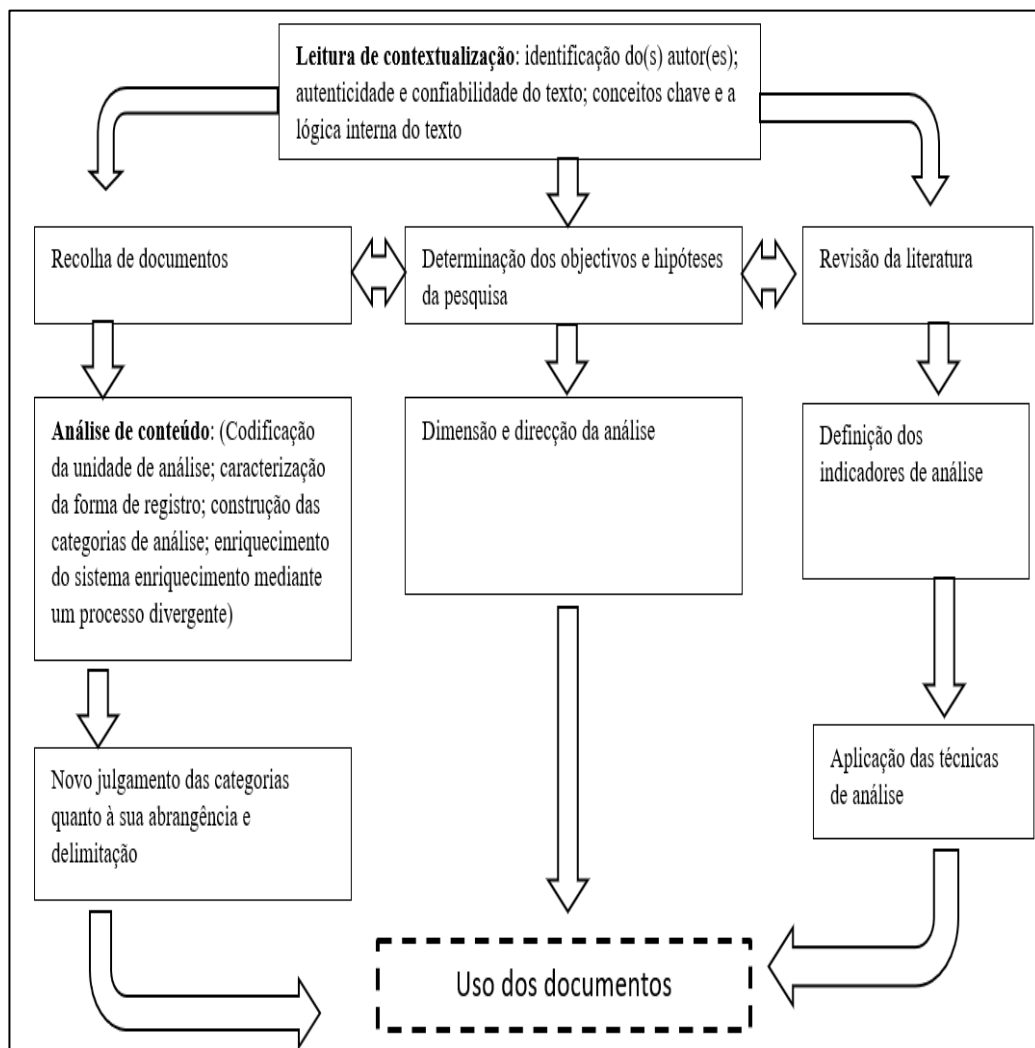
4.3.2. Dados secundários (pesquisa documental)

A recolha de dados secundários envolveu a pesquisa bibliográfica e documental, focando o documento como o objecto de investigação (Sá-Silva, Almeida, & Guindani, 2009). Na pesquisa bibliográfica foram utilizados materiais elaborados por diferentes autores, como livros e artigos científicos, enquanto a pesquisa documental se baseou em materiais não trabalhados analiticamente (Bardin, 1977; Gil 2008).

O uso do documento permitiu ampliar o conhecimento da pesquisa, fornecendo o contexto histórico e sociocultural (Sá-Silva, et al., 2009). Apenas os documentos escritos e relevantes ao tema foram utilizados. A pesquisa bibliográfica focou-se nos artigos científicos e livros pertinentes, enquanto a pesquisa documental explorou os documentos oficiais, como o PESS 2012-2020, leis e decretos do ES moçambicano, bases de dados dos DU das IES e faculdades seleccionadas e outros materiais relevantes.

A análise documental permitiu “transformar os documentos primários em secundários, por meio da sua condensação” (Bardin, 1977, p.46). O processo seguido está ilustrado na Figura 1.

Figura 1: Etapas e procedimentos da análise documental



Fonte: Adaptado de Sá-Silva et al. (2009)

Foram seleccionados apenas os documentos relevantes para os objectivos e hipóteses da pesquisa. Esses documentos foram agrupados conforme a categoria, autenticidade, confiabilidade, conceitos-chave e lógica interna na abordagem do ES e DU. Priorizou-se a escolha de documentos que fornecessem informações sobre o histórico e contexto das IES moçambicanas para garantir maior autenticidade, confiabilidade e lógica na análise (Sá-Silva, 2009).

A fim de compreender o fenómeno investigado, adoptou-se uma abordagem metodológica explanatória. Além da análise documental do período entre 2009-2020, foram utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas.

4.3.3. População

A população deste estudo é composta pelos DU de quatro IES moçambicanas: UEM e UPM (públicas) e UCM e USTM (privadas). A selecção dessas IES baseou-se no seu bom

posicionamento no *ranking* africano de 2019¹. Inicialmente, a A Politécnica também foi selecionada, mas recusou participar da pesquisa, conforme o Anexo 1: *Despacho de indeferimento da A Politécnica*. Por isso, a USTM, outra instituição bem posicionada entre as privadas, foi incluída. A seguir, apresenta-se um breve histórico das IES participantes.

A UEM² é uma instituição pública de âmbito nacional, e a IES mais antiga em Moçambique. Foi fundada em 1962, através do Decreto-Lei n.º 44530, sob a designação de Estudos Gerais Universitários de Moçambique. Em 1968, ascendeu à categoria de Universidade, sendo então designada Universidade de Lourenço Marques. Em 1976, o Presidente Samora Moisés Machel atribuiu-lhe o nome actual em homenagem ao papel histórico representado pelo Doutor Eduardo Chivambo Mondlane. Actualmente a UEM tem as suas unidades orgânicas/escolas nas províncias de Maputo, Gaza, Inhambane, Zambézia, e, através do ensino à distância, em todo o País.

A Universidade Pedagógica de Maputo (UPM)³ é uma instituição pública, fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), através do diploma ministerial n.º 73/85, de 4 de Dezembro, vocacionada para a formação de professores de todos os níveis do SNE e quadros da educação. Em 1995, o ISP passa à Universidade Pedagógica com a aprovação dos Estatutos, ao abrigo do Decreto 13/95, de 25 de Abril. Nos finais dos anos 90 ela redefine a sua visão e objectivos estratégicos para garantir um ambiente de formação superior consentâneo com o ambiente dessa fase, caracterizado pela reorganização do sistema de ES no país, que incluiu a criação do MCTES. Em 2001 expandiu-se através das suas delegações e em 2009, já se encontrava estabelecida em todas as províncias moçambicanas. Porém, o Decreto n.º 5/2019 de 4 de Março, reestruturou-a e passou a designar-se UPM operando apenas no seu campus principal em Maputo. Como UPM, ela prossegue promovendo o ensino vocacional visando a formação de técnicos superiores com qualidade, que contribuam de forma criativa no desenvolvimento económico e sociocultural do país.

A UCM⁴, foi fundada em 1995 (cfr. Decreto n.º 43/95 de 14 de Setembro). É uma instituição da Conferência Episcopal de Moçambique (CEM) sediada cidade da Beira- Sofala. É das primeiras universidades privadas do país e a primeira com sede fora da cidade de Maputo, estando a ministrar cursos superiores sem fins lucrativos. Iniciou as suas actividades em 1996, com a *Faculdade de Economia e Gestão (FEG)*, na Beira, e *Faculdade de Direito (FADIR)*, em

¹ (<https://www.4icu.org/top-universities-africa/>) acessado em Dezembro de 2019.

² (<https://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/historial>) acessado em 16 de Fevereiro de 2023,

³ (<https://www.up.ac.mz/sobre/up-maputo/informacao-institucional/151-historia>) acessado em 16 de Fevereiro de 2023.

⁴ (http://www.ucm.ac.mz/?page_id=465) acessado em 16 de Fevereiro de 2023.

Nampula. Ao longo do tempo estabeleceu várias faculdades na Beira, Nampula, Niassa-Cuamba, Pemba e Manica-Chimoio. Nos últimos anos estabeleceu delegações: Tete (2008); Quelimane (2009) e a faculdade de Informática na Beira (2010).

A USTM, de acordo com a sua direcção pedagógica, é uma instituição privada com mais de 13 anos de existência, fundada por Sua Eminência Cardeal Dom Alexandre José Maria dos Santos. Está sediada na cidade de Maputo e possui uma delegação em Xai-Xai e uma sub-delegação na Macia. Em Maputo, ela oferece diversos cursos a partir das suas diferentes faculdades (agricultura, turismo; ciências económicas e empresariais; ética e ciências humanas; direito; ciências e tecnologias de informação).

Em suma, as quatro IES objecto desta pesquisa, excepto a UCM, têm as suas sedes na cidade de Maputo. Todas elas possuem delegações provinciais, excepto a UPM resultado da sua recente reestruturação.

4.3.4. Unidade de análise (UA)

A UA nesta pesquisa faz-se representar pelas 14 faculdades pertencentes as quatro IES, respectivamente, (i) UEM: FC; FLCS; FAEF; FEEd; FE; (ii) UPM: FCNM; FEP; FCSF; FET; (iii) UCM: FGRNM; e (iv) USTM: FD; FECH; FCEE; FCTI.

4.3.5. Respondente

Os respondentes incluem os DU das faculdades seleccionadas. Inicialmente, foi criada uma lista representativa dos DU de cada faculdade, usando o critério de amostragem probabilística estratificada proporcional. Neste critério, Perdigão, Herlinger & White (2012) consideram a categoria profissional como o elemento representativo de todos os estratos da carreira docente. O estrato da amostra foi definido com base na faculdade, seleccionando aquelas com maior número de cursos e de DU.

Os elementos seleccionados foram subdivididos com base no curso leccionado e categoria na carreira docente, assegurando (i) a representatividade de cada faculdade na amostra; e (ii) a quantificação dos elementos seleccionáveis em cada estrato. No entanto, a maioria dos DU seleccionados não participou, comprometendo o cronograma estabelecido. Devido a essa persistente falta de participação além do prazo previsto, foi adoptada a amostragem não probabilística por conveniência e acessibilidade, tornando todos os docentes das 14 faculdades participantes elegíveis. O quadro a seguir detalha a amostra estimada em cada IES.

Quadro 3: Amostra estimada em cada IES

IES e faculdades participantes	Universo dos DU nas IES públicas e privadas	Total de DU nas faculdades seleccionadas	Amostra estimada
UEM: FC; FLCS; FAEF; FEEd; FE	IES públicas = 1.508	1.249	294
UPM: FCNM; FEP; FCSF; FET		259	155
UCM: FGRNM	IES privadas = 485	33	31
USTM: FD; FECH; FCEE; FCTI		452	210

Fonte: Departamento de recursos humanos/ académico/ pedagógico das IES e faculdades seleccionadas

O tamanho da amostra foi calculado através de uma estimativa confiável da proporção populacional (p) sugerida por Cochran (1977), através da seguinte fórmula :

$$n = \frac{N \times Z^2 \times pq}{Z^2 \times pq + (N - 1)E^2}$$

Onde: n = Número de docentes na amostra; N =número total de docentes na IES;

$z_{(1-\frac{\alpha}{2})}$ =Valor crítico (grau de confiança desejado);

p = Proporção populacional dos docentes na carreira docente;

q = Proporção populacional de docentes que não pertencem a carreira de docente universitário ($q=1-p$);

E = Margem de erro.

Além dos docentes, foram entrevistados os gestores de RH das IES, tanto ao nível central quanto das unidades orgânicas, para obter informações adicionais e enriquecer a discussão dos resultados. Esses gestores de RH foram seleccionados pelo critério de conveniência. O questionário auto-administrado para os DU foi inicialmente aplicado apenas *online*. Devido à baixa resposta *online*, o questionário foi impresso e entregue pessoalmente aos docentes das 13 faculdades em Maputo, excepto na UCM, onde o preenchimento *online* continuou. A abordagem presencial se mostrou eficaz, aumentando assim o número de respondentes.

Na pesquisa qualitativa, os respondentes incluíram os representantes das instituições de tutela e subordinadas ao MCTES (ICES) e os gestores das IES (GTIES), como Reitores, Vice-Reitores, assessores e directores de faculdades. Para garantir o anonimato e a confidencialidade, as identidades dos participantes e as instituições que representam não são divulgadas. As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas e gravadas na plataforma *Zoom* com esses respondentes, seleccionados pelo critério de conveniência e acessibilidade.

4.4. Análise e Interpretação dos Dados

A análise dos dados quantitativos foi realizada após o término do trabalho de campo, enquanto a análise dos dados qualitativos começou durante e imediatamente após as primeiras entrevistas (Burnard, Gill, Stewart, Treasure & Chadwick, 2008; Pope, Ziebland & Mays, 2000). Os dados quantitativos foram analisados com o *software* estatístico SPSS, versão 25, focando o alinhamento entre a questão, os objectivos e as variáveis principais para testar as hipóteses da pesquisa (Sun, 2009). Os dados qualitativos foram processados por meio da análise de conteúdo temática, apesar de não haver uma abordagem pré-definida para isso.

Para garantir o rigor científico, foram aplicadas as ferramentas de validação de dados no método misto. Os dados quantitativos foram validados quanto à fiabilidade e validade do método, enquanto os dados qualitativos foram avaliados com base na credibilidade e utilidade dos instrumentos de pesquisa.

4.4.1. Dados quantitativos

Os dados dos questionários foram analisados usando as medidas univariadas, bivariadas e multivariadas. Foram utilizados os seguintes *softwares*: (i) Microsoft Excel 2013, para armazenar a base de dados do *Google forms* e criar cálculos, tabelas e gráficos; (ii) SPSS, versão 25, para limpeza, processamento e análise dos dados; e (iii) Microsoft Word 2013, para elaborar e organizar o relatório. As técnicas aplicadas incluíram:

1. *Análise descritiva* das variáveis sociodemográficas, das características das IES como centros de conhecimento, importância das NPGRH e perfil dos DU como TC. Estatísticas descritivas, como média, mediana e moda, foram usadas para caracterizar o comportamento dessas variáveis.

- 1.1. *Análise discriminante* para classificar os elementos da amostra (DU das IES públicas e privadas)

- 1.2. *Análise de agrupamentos* para agregar os respondentes com características específicas, utilizando o critério do coeficiente de variação (CV) de acordo com Gomes (1985). A precisão das respostas foi avaliada como alta (CV até 10%), média (10% - 20%), baixa (20% - 30%) e muito baixa (acima de 30%). Um nível de significância de 5% foi considerado, e as decisões foram baseadas no valor de (p-valor) associado ao teste estatístico.

- 1.2.1. *Análise de agrupamentos* para desagregação dos resultados entre as IES públicas e privadas aplicando os testes de Box Plot (Tukey, 1977) e o de Mann-Whitney (1947). Salienta-se que as hipóteses no teste U de Mann – Whitney foram levantadas apenas para as variáveis

que satisfizeram os critérios de coeficiente de variação (CV) e nível de significância de 5% do valor de (p-valor) associado ao teste estatístico respectivo.

2. *Análise da adequação da base de dados*: Incluiu a verificação do nível de mensuração das variáveis, a associação entre as NPGRH, motivação e o comprometimento, a elaboração da matriz de correlação, a confirmação do tamanho da amostra, além da aplicação do Teste de Bartlett (BST) e do Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

3. *Análise Factorial (AF)*: Envolveu a determinação do número de factores, extracção das cargas factoriais, rotação e interpretação dos factores. Esta análise permitiu desenvolver a estrutura correlacional entre as NPGRH, motivação e comprometimento dos DU. Inicialmente, foram identificadas as dimensões separadamente para avaliar o grau de explicação da variável por meio da redução dos dados.

3.1. *Análise factorial exploratória (AFE)* para explorar as relações entre as NPGRH, motivação e comprometimento dos DU, e identificar os padrões da sua correlação (Mardia, Kent & Bibby, 1979; Matos & Rodrigues, 2019). Essa análise foi baseada em duas abordagens: (i) Análise de Componentes Principais (ACP), para a redução dos dados e (ii) Análise de Factor Comum (AFC) para explicar a relação entre as variáveis, especialmente as latentes subjacentes (Floyd & Widaman, 1995). Portanto, a aplicação da AFE segundo Matos & Rodrigues (2019), ajudou a identificar que variáveis compartilham a co-variância ou variância comum.

Este processo foi bem-sucedido porque atendeu aos pré requisitos recomendados, como ter um número de observações oito vezes maior que o número das variáveis analisadas (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham (2009), e a definição antecipada da rotação dos factores e a aplicação dos factores comuns e das componentes principais (Ford, MacCallum & Tait, 1986).

4. *Análise de componentes principais (ACP)*, de acordo com Matos & Rodrigues (2019), permitiu resumir o grande número de variáveis (34) em um conjunto menor, além de determinar o número de factores retidos.

5. *Teste de Alpha de Cronbach* para avaliar a consistência interna das variáveis representativas da motivação e do comprometimento dos DU, bem como confirmar os cinco factores retidos.

4.4.1.1. Medidas para validação dos dados quantitativos e mitigação do impacto do Common Method Variance (CMV) na investigação

A análise e validação dos dados quantitativos seguiram uma abordagem objectiva e numérica, fundamentada em teorias e definições ajustadas com a questão da pesquisa, para assegurar a validade e fiabilidade do método (Sun, 2009). Embora as técnicas como o pré-teste tenham sido aplicadas para validar a eficácia dos instrumentos, elas não garantem sozinhas a robustez do método quantitativo. Portanto, foram adoptadas medidas para controlar o *CMV* nesta investigação.

O *CMV* refere-se à distorção na correlação entre variáveis medidas pelo mesmo método, o que pode levar a valores extremamente altos ou baixos e afectar a ocorrência de erros do tipo I e II na pesquisa (Spector, 2006). O *CMV* é comum em questionários organizacionais e comportamentais, como nesta pesquisa, e ocorre devido à relação entre uma variável independente e sua dependente (Podsakoff, MacKenzie, Lee & Podsakoff, 2003).

Identificaram-se as potenciais fontes de *CMV* e a sua mitigação seguiu as recomendações de Podsakoff et al. (2003, p.882), detalhadas no Apêndice 11: *Potenciais fontes do CMV e medidas da sua mitigação no questionário*. Além disso, foram implementadas medidas de controlo do *CMV*, conforme sugerido por Podsakoff et al. (2003, p.898), descritas no Apêndice 12: *Procedimentos para o controlo do viés mono método na pesquisa*. Adicionalmente, foram usadas afirmações indirectas no questionário, como recomendado por Kwak, Holtkamp & Kim (2019).

Ainda nesse âmbito, o teste do factor único de Harman, utilizando a AFE para os indicadores da motivação e do comprometimento dos DU não detectou a presença do *CMV* nesta pesquisa. Esta técnica detecta os sinais de *CMV* ao identificar os factores com uma co-variância acima de 50% antes da rotação (Podsakoff & Organ, 1986). No entanto, apesar das precauções tomadas, reconhece-se que nenhuma delas é completamente eficaz para eliminar os erros decorrentes do *CMV* (Podsakoff et al., 2003).

4.4.2. Dados qualitativos

Para responder à questão e os objectivos da pesquisa, foi utilizada a Análise de Conteúdo Temática (ACT) para tratar os dados qualitativos. De acordo com Hsieh & Shannon (2005), essa abordagem permite a interpretação subjectiva dos dados das entrevistas. Após a gravação das entrevistas via Zoom, o material foi transcrito e categorizado em temas e subtemas.

A ACT foi escolhida por sua simplicidade, acessibilidade e flexibilidade, permitindo a identificação, análise e relato detalhado dos temas nos dados, de acordo com a teoria e a posição

epistemológica da pesquisa (Braun & Clarke, 2006; Javadi & Zarea, 2016; Souza, 2019). Esta análise baseou-se na epistemologia construcionista, que se foca na teorização de contextos socioculturais, e condições estruturais narradas pelos entrevistados, ajustando-se às abordagens positivista e construtivista.

Esta ACT seguiu as seis fases recomendadas por Braun & Clarke (2006, p.87): (i) familiarização com os dados, (ii) criação dos códigos iniciais, (iii) busca de temas, (iv) revisão dos temas, (v) definição e nomeação dos temas e (vi) produção do relatório. Este processo é detalhado no Apêndice 13: *Passos da ACT recomendados por Braun & Clarke, 2006, p.87.*

Para garantir o rigor científico, foram adoptadas as seguintes medidas adicionais:

Credibilidade do Método:

1. *Revisão de pares:* Consulta aos supervisores, colegas do curso de doutoramento em gestão e trabalhos científicos foram consultados para revisar o método.
2. *Verificação de membros /member checking:* As transcrições foram validadas pelos entrevistados (ICES e GTIES). Adicionalmente, os resultados preliminares foram apresentados e discutidos com os participantes (DU, ICES e GTIES) para enriquecer a pesquisa, eliminar vieses e validar os resultados. A pesquisadora manteve uma postura neutra e seguiu o protocolo ético para preservar a honestidade da pesquisadora, a confidencialidade das narrativas e o anonimato dos participantes.

Utilidade do estudo:

1. *Credibilidade e rigor científico:* Os princípios da credibilidade do método e do pesquisador foram seguidos rigorosamente no processo da recolha e análise dos dados (Tuli, 2010).
2. *Validação do método:* Houve um ajustamento entre os procedimentos da recolha e análise de dados e a perspectiva ontológica da pesquisa (Jackson, 2013).

As medidas acima, fundamentaram-se no alinhamento entre a ACT, a questão e os objectivos da pesquisa.

Entre julho de 2022 e janeiro de 2023, foram realizadas oito entrevistas: três com os GTIES das IES públicas e privadas (E2, E4, E5) e cinco com os ICES (E1, E3, E6, E7, E8). Os entrevistados foram seleccionados com base em critérios de acessibilidade e conveniência, e a recolha de dados foi concluída quando se alcançou a saturação temática. Este critério, alinhado com a abordagem dedutiva, foi considerado satisfeito quando os temas pré-definidos foram adequadamente representados nas narrativas dos entrevistados (Saunders et al.,2018).

As entrevistas, com duração média de 50 a 90 minutos, foram gravadas na plataforma Zoom com a autorização dos entrevistados. Os áudios foram transcritos e codificados, respeitando o protocolo ético e garantindo o anonimato, sem incluir os dados sociodemográficos identificáveis. Após a transcrição, foi criada uma tabela resumo das narrativas detalhada no Apêndice 14: *Resumo da transcrição das entrevistas*. Os dados foram organizados em um mapa de temas e categorias, conforme descrito no Apêndice 14A: *Mapa da análise temática com a categorização das narrativas dos entrevistados*.

Foram definidos os seguintes temas para a análise: (A) as IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento; (B) a adoção das NPGRH nas IES moçambicanas; (C) o impacto das NPGRH na motivação dos DU; (D) o Impacto das NPGRH no comprometimento dos DU; e (E) o tratamento do DU como um TC.

4.4.3. Dados da pesquisa documental

A análise documental foi sustentada por diversos recursos, incluindo artigos científicos, livros, relatórios, transcrições das entrevistas semiestruturadas, PEES (2012-2020), leis e decretos reguladores do ES em Moçambique, bases de dados dos docentes das IES/faculdades pesquisadas, além de materiais impressos, seleccionados e relacionados ao tema da investigação.

4.4.3.1. Documentos da pesquisa

O ES em Moçambique é regulamentado pela Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, que estabelece os princípios e regras que orientadoras das IES. Reconhecendo o papel crucial das IES no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país e do mundo, a lei concede autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica às IES para o cumprimento da sua missão.

No contexto desta pesquisa, foram analisados os seguintes documentos:

1. *Lei nº 27/2009*: Regulamenta o ES em Moçambique, definindo princípios, regras, deveres, direitos e responsabilidades do GdM, instituições de tutela do ES e das (públicas e privadas). Este instrumento contextualiza a actuação das IES moçambicanas ao âmbito das universidades modernas do século XXI e a adoção das NPGRH.
2. *Lei 18/2018 de 28 de Dezembro*: Regulamenta o Sistema Nacional de Ensino (SNE), e define a responsabilidade das IES na formação de docentes e investigadores, considerada a prática basilar das NPGRH.

3. *Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES) 2012-2020*: Documento estratégico que reflecte a ambição do GdM no desenvolvimento do ES e das IES, alinhando-se com a visão das universidades modernas do século XXI e a adopção das NPGRH.
4. *Base de dados dos DU das 14 faculdades pesquisadas*: Utilizada para determinar o tamanho da amostra em cada IES.
5. *Estatísticas de desempenho da UEM e relatório anual da UPM (2019)*: Avaliam a capacidade financeira das IES públicas, posicionando-as no contexto das universidades modernas do século XXI (recursos essenciais, capacidade de investir e a actuação como centros de conhecimento). Estes critérios são essenciais para a adopção das NPGRH.

Estes documentos foram agrupados conforme a sua natureza, de modo a reflectir a sua contribuição para esta pesquisa. Os detalhes que justificam este processo estão descritos no Apêndice 46: *Procedimentos da análise documental*.

A seguir apresenta-se o capítulo dos resultados e respectiva discussão.

CAPÍTULO V- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta as evidências da pesquisa, incluindo o contacto com as IES, o contexto da realização do estudo, a análise e discussão dos resultados quantitativos e qualitativos e da análise documental.

O contacto com as quatro IES inicialmente seleccionadas (UEM, UPM, A Politécnica e UCM) começou em Dezembro de 2019, por meio de cartas de credenciais emitidas pelo Director da Faculdade de Economia (FACECO), conforme o Anexo 1: *Credenciais emitidas Pelo Exmo. Sr. Director da FACECO – UEM*. Porém, após um período prolongado, a A Politécnica indeferiu o pedido, conforme registrado no Anexo 2: *Despacho de indeferimento da A Politécnica*, e a UCM autorizou apenas a participação da FGRNM localizada em Tete.

Diante das dificuldades encontradas com estas IES privadas, decidiu-se aplicar o critério de conveniência e acessibilidade, substituindo a A Politécnica pela USTM e inquirindo a UCM apenas na FGRNM. A participação das quatro instituições foi autorizada, conforme indicado no Anexo 3: *Despachos de deferimento das IES/Faculdades seleccionadas*. Durante o processo de autorização, as IES solicitaram o protocolo da pesquisa, o questionário e a declaração de consentimento informado para os DU. A autorização para a participação da FGRNM nesta pesquisa foi concedida pela sua directora pedagógica, por via de correio electrónico.

Entre abril e julho de 2022, foram realizados encontros com os directores, chefes de departamentos académicos, responsáveis pelos RH e representantes do nível central das IES e das 14 faculdades. Posteriormente, uma lista de docentes seleccionados via amostragem probabilística estratificada proporcional foi elaborada e, entre 13 e 20 de julho de 2022, compartilhada com as faculdades para reconfirmação e partilha dos seus contactos. A lista foi enviada às faculdades junto com o protocolo da pesquisa, a declaração de consentimento informado (*Apêndice 10: Índice da informação contida no protocolo da pesquisa*), o despacho de autorização e o link do questionário no *Google Forms*. E desde esse período, os DU começaram a responder o questionário, estimulados pelo apelo dos seus gestores, conforme evidenciado no *e-mail* com o seguinte teor: “ *Caros colegas, agradeço encarecidamente que colaborem com o pedido da colega Msc Carolina Pereira Ferrão, da FACECO, preenchendo o questionário da pesquisa que está a ser implementada nas Unidades da...* ”

Diante da baixa adesão dos docentes, apesar dos reforços via telefone, e-mail e WhatsApp, a estratégia mudou de amostragem estratificada proporcional para amostragem não probabilística por conveniência e acessibilidade.

A mudança na estratégia pode ser justificada com o teor do *e-mail* enviado por um dos directores adjuntos de uma das faculdades: “...*escrevo-lhes na vossa qualidade de investigadores. Vocês têm experiência das dificuldades que por vezes encontramos na busca de informação para as nossas pesquisas. Há mais de três meses, a estudante Carolina Pereira Ferrão foi autorizado a recolher dados junto aos docentes da.... De lá até cá, ela não conseguiu realizar o seu trabalho devido a falta de colaboração por parte dos colegas.... Perante este cenário, em nome da nossa posição de investigadores assim como da missão de transformar anuma universidade de investigação, apelo aos colegas a colaborar com a estudante preenchendo o questionário e encorajando os colegas a fazer o mesmo...*”

Para garantir a recolha de dados, questionários impressos foram distribuídos presencialmente em 13 faculdades localizadas em Maputo entre setembro e novembro de 2022, enquanto na FGRNM a sensibilização continuou para o preenchimento via *Google Form*. Esta estratégia teve sucesso parcial em Maputo, mas não atingiu a amostra estimada na UCM.

A autora investigou os motivos da baixa taxa de resposta ao questionário online e identificou várias razões, incluindo a falta de tempo, desconhecimento de que a pesquisadora era também docente, excesso de questionários preenchidos e sem retorno dos seus resultados, desejo de conhecer a autora da pesquisa, questionário longo, dificuldades técnicas (internet instável ou falta de dispositivos), esquecimento e preferência dos docentes por questionários em papel.

Na pesquisa qualitativa (13/07/2022 a 11/01/2023), as credenciais do Director da FA-CECO foram distribuídas, seguidas da marcação e realização de entrevistas com os ICES e GTIES. A participação dos ICES exigiu autorização da directora do gabinete do Ministro do MCTES.

Os entrevistados foram contactados por e-mail e telefone para agendar as entrevistas via Zoom. Apesar dos esforços, muitos ICES e GTIES optaram por não participar. Os resultados focam-se nas quatro IES estudadas: UEM, UPM, UCM e USTM.

5.1. Resultados da pesquisa quantitativa (questionários)

Esta secção descreve a análise univariada, bivariada e multivariada dos dados recolhidos por meio do questionário, conforme detalhado na secção 4.4.1 sobre a análise de dados quantitativos.

5.1.1. Caracterização da amostra

A pesquisa abrangeu uma população de 1.493 docentes das IES estudadas (UEM, UPM, UCM e USTM). A amostra estimada foi de 690 e responderam ao questionário 691 mas 8 questionários incompletos foram invalidados, resultando em 683 observações validadas, conforme se apresenta no Apêndice 16: *População das IES nas 14 faculdades seleccionadas*.

O Quadro 4, detalha a amostra representativa recolhida em cada IES seleccionada.

Quadro 4: Distribuição dos inquiridos nas IES e faculdades seleccionadas

Amostra da UEM	N	%
Total UEM	294	43
UEM- Faculdade de Ciências	98	14.3
UEM- Faculdade de Letras e Ciências Sociais	72	10.5
UEM- Faculdade de Engenharia	46	6.7
UEM- Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal	41	6.0
UEM- Faculdade de Educação	37	5.4
Amostra da USTM	N	%
Total USTM	210	30.7
USTM- Faculdade de Ética e Ciências Humanas	81	39
USTM- Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais	71	34
USTM- Faculdade de Ciências de Tecnologias de Informação	30	14
USTM- Faculdade de Direito	29	14
Amostra da UPM	N	%
Total UPM	155	22.7
UPM- Faculdade de Educação e Psicologia	44	6.4
UPM- Faculdade de Ciências Naturais e Matemática	41	6.0
UPM- Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas	35	5.1
UPM- Faculdade de Engenharia e Tecnologia	35	5.1
Amostra da UCM	N	%
Total UCM	24	3.5
UCM- Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia	24	3.5

Fonte: SPSS.

O Quadro 4 mostra que, cerca de (43%) dos inquiridos são da UEM; (23%) da UPM; (4%) da UCM e (31%) da USTM. As IES públicas contribuíram em cerca de (66%) e as privadas com (34%).

5.1.2. Caracterização sociodemográfica dos DU

O Quadro 5 detalha as características sociodemográficas dos inquiridos.

Quadro 5: Caracterização sociodemográfica

Variável	N	%	
Sexo	Masculino	492	72
	Feminino	191	28
	Total	683	100
Estado civil	Solteiro	170	25
	Casado	385	56
	Divorciado	22	3
	Viúvo	15	2
	Vive maritalmente	86	13
	Outro	5	1
	Total	683	100
Faixa etária	25-35 anos	111	16
	36-45 anos	298	44
	46-56 anos	188	27
	>57 anos	86	13
	Total	683	100
Tempo de trabalho na IES	0-5 anos	88	13
	6-10 anos	184	27
	11-15 anos	190	28
	16-20 anos	104	15
	> 20 anos	117	17
	Total	683	100
Grau académico completado	Licenciatura	118	17
	Mestrado	385	57
	Doutoramento	172	25
	Pós doutorado	6	1
	Outro	2	0
	Total	683	100
Categoria na carreira docente	Assistente Estagiário	69	10
	Assistente	355	52
	Professor Auxiliar	111	16
	Professor Associado	47	7
	Professor Catedrático	1	0
	N/A	100	15
Total	683	100	
Natureza contratual	Docente a TI	481	70
	Docente a tempo parcial	202	30
	Total	683	100
	< 20.000,00 Meticais	115	17
	21.000,00-35.000,00 Meticais	109	16
	36.000,00- 50.000,00 Meticais	285	42
	51.000,00-65.000,00 Meticais	101	15
	66.000-80.000,00 Meticais	44	6
	81.000-100.000,00 Meticais	21	3
	>101.000,00 Meticais	8	1
Total	683	100	
Qualificação do salário do docente	O salário que recebo permite-me viver confortavelmente	8	1
	O salário que recebo permite-me satisfazer as minhas necessidades básicas	108	16
	E difícil viver apenas com o salário que recebo	314	46
	E muito difícil viver apenas com o salário que recebo	253	37
	Total	683	100

Fonte: SPSS.

O Quadro 5 evidencia que:

- A amostra é predominantemente masculina, com 72% de homens e 28% de mulheres, padrão observado tanto nas IES públicas quanto nas privadas.
- A maioria dos inquiridos tem entre 36-45 anos (44%), enquanto a minoria, 13% tem mais de 57 anos. Dentro da faixa dos 36-45 anos, a maioria possui entre 11 a 15 anos de

vínculo com a instituição, enquanto os com mais de 57 anos têm mais de 20 anos de vínculo.

- No que diz respeito ao grau académico, a maioria dos inquiridos possui mestrado (56%), enquanto apenas 1% possui pós-doutorado, sendo essa distribuição semelhante nas IES públicas e privadas.
- Quanto à carreira, a maioria dos inquiridos (52%) é composta pelos assistentes, enquanto a minoria (7%) por professores associados. Essa distribuição é consistente tanto nas IES públicas quanto nas privadas, porém, em uma das privadas parte significativa (14%) não tem uma categoria específica na carreira docente, sendo caracterizados apenas pelo seu grau académico.
- Em relação à natureza contratual e à escala salarial, aproximadamente (70%) trabalham a TI e 30% a TP. Nas IES públicas, a maioria (92%) está a TI e a minoria (8%) a TP. Em contrapartida, nas IES privadas, maioria (71%) está a TP e a minoria (29%) a TI. Quanto à escala salarial, a maioria (42%) recebe entre 36.000 e 50.000 Meticais, e apenas 1% ganhando 101.000 Meticais ou mais. Nas IES públicas, a maioria (52%) recebe entre 36.000 e 50.000 Meticais, enquanto nas privadas, a maioria (43%) recebe menos de 20.000 Meticais.
- Relativamente à qualificação do rendimento, a maioria (46%) considera ser "difícil viver apenas com o salário que recebe", enquanto a minoria (1%) acredita que "o salário permite viver confortavelmente". Nas IES públicas, a maioria (49%) considera ser "difícil viver apenas com o salário que recebe", enquanto nas privadas, (44%) acha "muito difícil viver apenas com o salário que recebe".

Os resultados acima indicam que: (i) A predominância masculina na carreira docente, comparada à feminina, está em linha com as observações de Hunguana et al. (2014), INE (2020), O'Connor (2020) e Shauka et al.(2014). (ii) A baixa representatividade dos jovens (25-35 anos) é atribuída aos baixos salários na docência, com muitos docentes relatando dificuldades em sobreviver apenas com o salário recebido, corroborando com Hunguana et al. (2014). (iii) A disparidade na proporção de docentes a TI e TP entre as IES públicas e privadas reflecte as conclusões de DNES-MCTESTP, Moçambique (2016), e confirma o posicionamento de Terra & Altbach (2004), sobre a escassez de docentes qualificados e baixos salários oferecido nas IES públicas, além das medidas de contenção de custos nas privadas.

5.1.3. O contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento

Estes resultados respondem ao objectivo específico (i) “identificar as condições do funcionamento das IES, alinhado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento”. Para isso, apresentam-se as estatísticas descritivas dos indicadores nas seguintes dimensões: (i) recursos essenciais que a IES dispõe; (ii) capacidade institucional para investir; e (iii) a IES como centro de conhecimento.

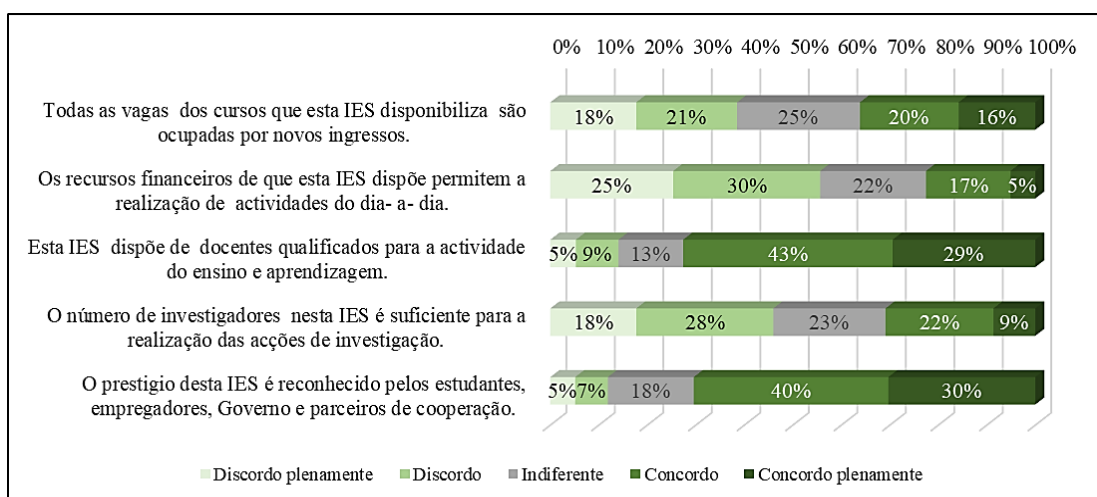
5.1.3.1. Grau de concordância sobre a disponibilidade de recursos essenciais na IES

As estatísticas descritivas dos itens que medem os recursos essenciais são apresentadas no Apêndice 17: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: recursos essenciais*.

A tabela do Apêndice 17 mostra que a média das variáveis analisadas é em torno de (3.17), indicando uma posição de indiferença entre os inquiridos. No entanto, algumas variáveis têm médias superiores. Destaca-se a “os recursos financeiros de que esta IES dispõe permitem a realização de actividades do dia- a- dia” que apresenta a menor média (2.47) e mediana (2), demonstrando uma elevada discordância entre os inquiridos. Além disso, essa variável tem um desvio padrão (DP) de 1.189 e um coeficiente de variação (CV) igual ou superior a 30%, indicando uma alta variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2: Recursos essenciais na IES



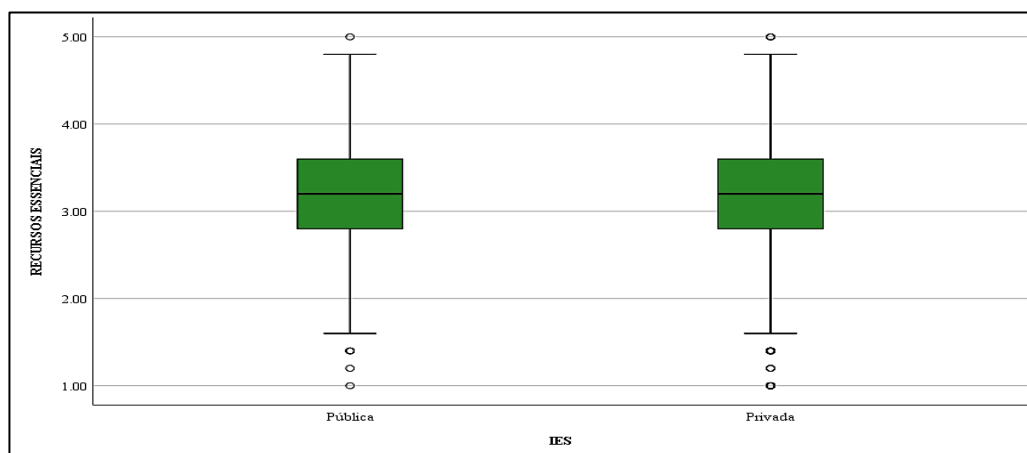
Fonte: SPSS

A Figura 2 ilustra a distribuição das opiniões dos inquiridos sobre os recursos essenciais nas IES. Observa-se um perfil de discordância variando de (12% a 55%), de indiferença de (13% a 25%) e de concordância de (22% a 72%). Aqui, as variáveis (*esta IES dispõe de docen-*

tes qualificados para a actividade do ensino e aprendizagem; e o prestígio desta IES é reconhecido pelos estudantes, empregadores, Governo e parceiros de cooperação), têm um perfil de concordância superior a 70%. Em contraste, a variável (os recursos financeiros de que esta IES dispõe permitem a realização de actividades do dia-a-dia), apresenta uma alta discordância de 55% e de indiferença acima de 20%. As demais variáveis mostram uma distribuição variada entre a discordância, indiferença e concordância.

Ainda nesse contexto, foi elaborado um gráfico *Box Plot* (Tukey,1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 3.

Figura 3:Box Plot-Dimensão: Recursos Essenciais



Fonte: SPSS.

A Figura 3 revela que as medianas das respostas nas IES públicas e privadas se concentram na escala (3), representando indiferença. Isso indica a ausência de diferenças significativas na percepção dos DU entre as instituições.

Neste contexto, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947) para verificar a presença de diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis, conforme detalhado no Apêndice 17A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão: recursos essenciais*.

Para testar a primeira variável, levantou-se a seguinte hipótese nula (H_0) e alternativa (H_1) da seguinte forma:

H_0 : Todas as vagas dos cursos que as IES públicas e as privadas disponibilizam são ocupadas por novos ingressos.

H_1 : Todas as vagas dos cursos que as IES públicas e as IES privadas disponibilizam não são ocupadas por novos ingressos.

O teste de Mann-Whitney (1947) revelou, a um nível de significância de 5% ($\alpha=0,05$), as seguintes diferenças significativas:

1. A ocupação das vagas nas IES públicas e privadas é diferente ($U = 41.828,50$, $P\text{-value} < 0,05$), sendo mais pronunciada nas públicas.
2. *Os recursos financeiros de que as IES dispõem, não permitem a realização de actividades do dia-a-dia* ($U = 31.174,00$, $P\text{-value} < 0,05$), com maior impacto nas IES públicas.
3. A quantidade de docentes qualificados difere entre as IES públicas e privadas ($U = 45.899,50$, $P\text{-value} = 0,004 < 0,05$), com uma diferença mais notável nas públicas.
4. O prestígio e reconhecimento das IES pelos estudantes, empregadores, Governo e parceiros de cooperação variam entre públicas e privadas ($U = 42.475,50$, $P\text{-value} = 0,000 < 0,05$), sendo mais destacado nas públicas.

Estes resultados destacam que a escassez de recursos financeiros é uma realidade nas IES pesquisadas, corroborando com as observações de Hanna & Latchem (2002), Langa (2011), Teferra & Altbach (2004), UEM- GaPQEI (2019, p.120), UPM-DPDI (2020, p.34) e Wangenge-Ouma & Langa (2010). Essa limitação compromete a sustentabilidade das IES, como apontado pelo MINED (2012a). Além disso, a escassez de docentes qualificados, observada nas IES, confirma as constatações de Govender et al. (2018) e Guiliche (2022). Contudo, a percepção sobre a disponibilidade de investigadores nas IES públicas e privadas diverge da visão desses autores, já que a pesquisa depende da presença de docentes qualificados. Finalmente, o prestígio e reconhecimento das IES públicas justificam-se pela maior demanda por suas vagas em comparação com as privadas, Contudo, conforme Wangenge-Ouma & Langa (2010), faltam evidências para considera-las instituições de excelência.

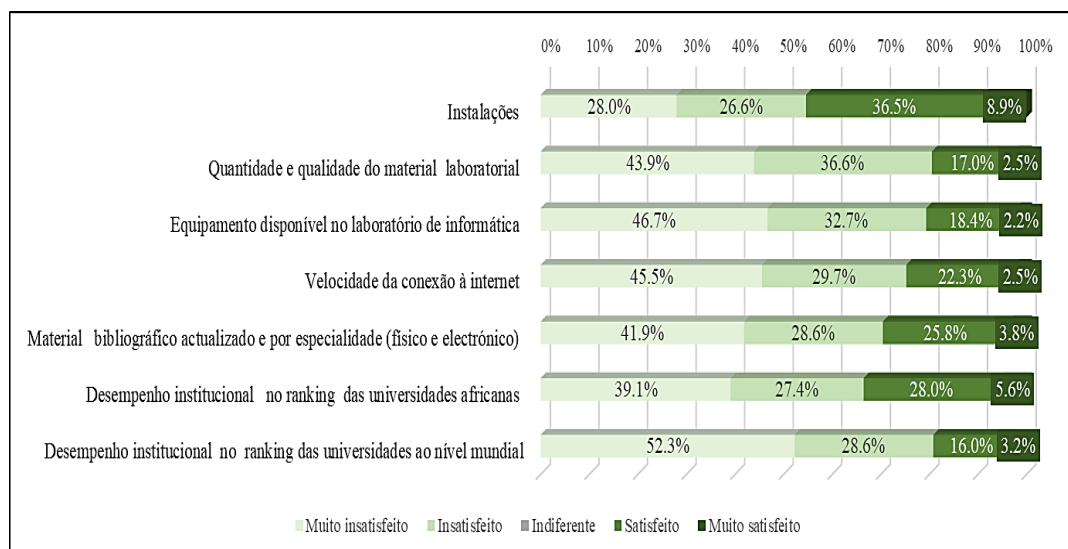
5.1.3.2. Grau de satisfação com a capacidade de investimento da IES

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens para a dimensão “capacidade de investimento da IES” são detalhados no Apêndice 18: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: capacidade de investimento da IES*.

A tabela do Apêndice 18 mostra que a média das variáveis analisadas é de (2.17), indicando uma insatisfação predominante. A variável "instalações" apresenta uma média ligeiramente superior a essa, enquanto a variável “desempenho institucional no ranking das universidades ao nível mundial” tem a menor média (1.98) e mediana (1), evidenciando uma insatisfação significativa. Esta variável também apresenta um DP de (1.20) e um CV acima de 30%, reflectindo uma alta variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Capacidade de investimento da IES

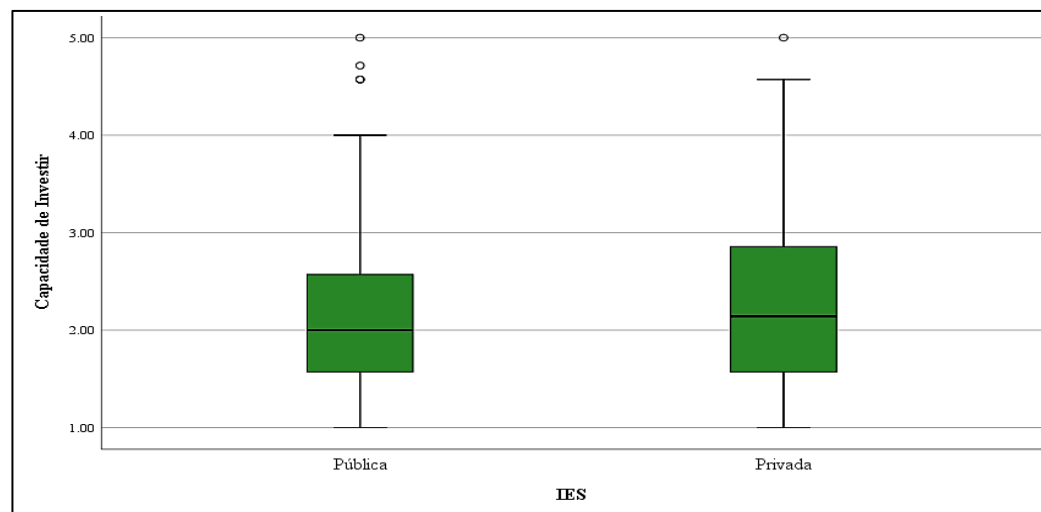


Fonte: SPSS

A Figura 4 mostra um perfil de insatisfação entre os inquiridos para todas as variáveis, com percentagens variando de (55% a 81%). A menor percentagem de insatisfeitos (55%) está associada às *instalações*, enquanto a maior percentagem (81%) refere-se ao *desempenho institucional no ranking das universidades ao nível mundial*.

Ainda nesse contexto, foi elaborado um gráfico *Box Plot* (Tukey,1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Box Plot-Dimensão: capacidade de investimento da IES



Fonte: SPSS

A Figura 5 revela que a mediana das respostas, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, está em torno da escala de insatisfação (2), indicando uma falta de diferenças significativas nas percepções dos inquiridos. Contudo, há uma ligeira dispersão nas respostas entre as IES privadas.

Para verificar a presença de diferenças estatisticamente significativas, foi utilizado o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 18A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão: capacidade de investimento*. O teste de Mann-Whitney, identificou diferenças estatisticamente significativas nas variáveis de *instalações* ($U = 35.900,00$; $P\text{-value} < 0.05$) e *velocidade de conexão da internet* ($U = 47,479.00$, $P\text{-value} < 0.05$). A satisfação com a capacidade de investimento em instalações é maior nas IES privadas (4), enquanto a insatisfação com a velocidade da conexão à internet é mais pronunciada nas IES públicas (2), e muito acentuada nas IES privadas (1). Esses resultados são também justificados através do Apêndice 18A1: *Medida de tendência central Mediana para a questão 10.1-IES públicas e privadas*.

Estes resultados mostram que a insatisfação com a capacidade de investimento em infraestruturas, é um desafio enfrentado por todas as instituições pesquisadas, sendo esta mais acentuada nas IES públicas. Esta situação corrobora as constatações do MINED (2012a). A escassez de recursos financeiros, evidenciada por vários estudos (MINED, 2012a; UEM-GaPQE, 2019, p.120 e UPM-DPDI, 2020, p.34), contrasta com o perfil de investimentos realizado pelas 100 melhores universidades do mundo, conforme Hazelkorn (2008). Assim, a insuficiência de financiamento do GdM não apenas impede a realização de investimentos essenciais para o cumprimento da missão das IES, mas também afecta negativamente a sua posição nos *rankings* das universidades (Altbach, 2004; Yudkevich et al., 2015).

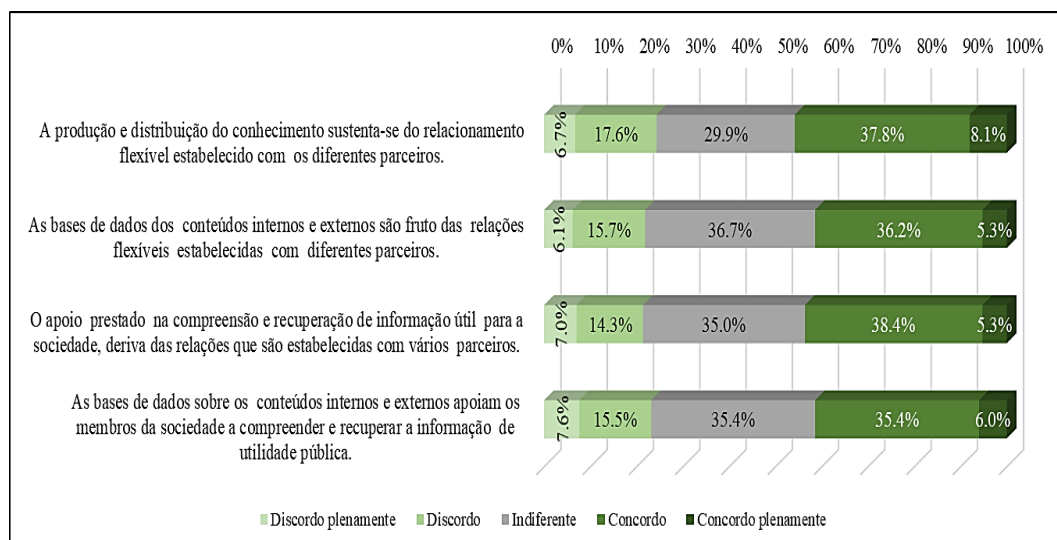
5.1.3.3. Grau de concordância sobre o papel da IES como um centro de conhecimento

Os resultados das estatísticas descritivas para a dimensão a IES como um centro de conhecimento são apresentados no Apêndice 19: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: a IES como um centro de conhecimento*.

A tabela do Apêndice 19 indica que a média das variáveis analisadas está em torno de (3.20), indicando uma predominância de indiferença entre os inquiridos. A variável "*A produção e distribuição do conhecimento sustenta-se do relacionamento flexível estabelecido com os diferentes parceiros*" tem a média mais alta (3.23) dentro da escala de indiferença. No geral, as variáveis exibem uma mediana de indiferença (3) e um DP acima de (0.970), resultando em um CV superior a 30%, o que aponta para uma considerável variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6: O papel da IES como um centro de conhecimento

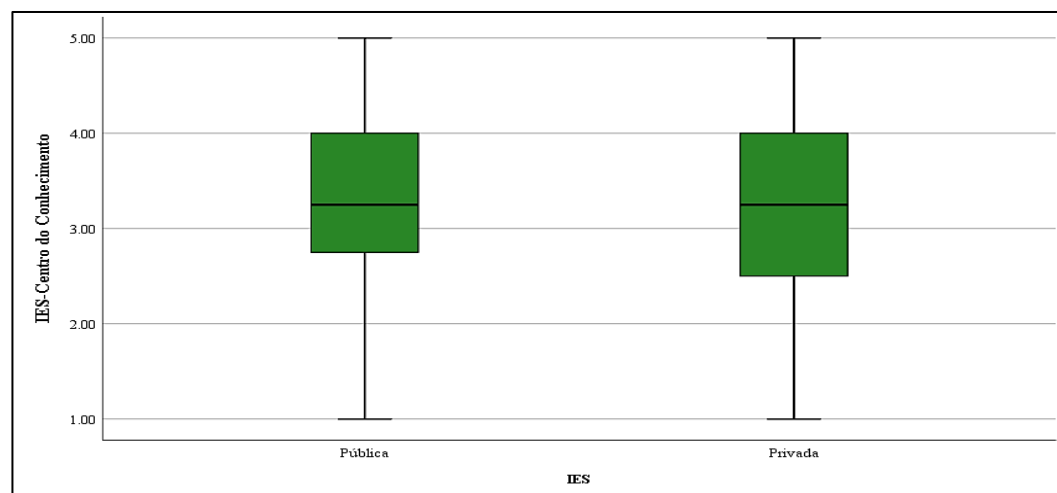


Fonte: SPSS.

A Figura 6 indica que todas as variáveis apresentam um perfil de concordância que varia entre (41% e 46%). Os níveis de indiferença entre os inquiridos estão entre (30% e 37%). As tendências da discordância, indiferença e concordância situam-se todas abaixo de 50%.

Para aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico *Box Plot* (Tukey, 1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7: Box Plot-Dimensão: a IES como centro do conhecimento



Fonte: SPSS

A Figura 7 demonstra que a mediana das respostas dos inquiridos, tanto nas IES públicas, quanto nas privadas se encontra próxima da escala de indiferença (3). Apesar de uma leve dispersão nas respostas das IES privadas, não há diferenças significativas nas percepções dos inquiridos destes dois tipos de instituições, dado que todos tendem para a indiferença.

Para confirmar a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas, foi aplicado o teste de Mann-Whitney (1947) em cada variável, como detalhado no Apêndice 19A:

Teste de Mann-Whitney-Dimensão: a IES como um centro de conhecimento. O teste de Mann-Whitney mostrou que as respostas dos inquiridos não se associaram com a natureza da IES (pública ou privada), porque todas as variáveis apresentam um (P-value>0.05).

Em resumo, a indiferença e insatisfação expressas pelos inquiridos indicam que as IES objecto desta pesquisa não são percebidas como centros de conhecimento, corroborando assim com as constatações de Guiliche (2022) e Juntermanns et al.(2009). Além disso, a escassez de recursos financeiros compromete a competitividade dessas IES, impedindo-as de atender aos requisitos necessários para funcionarem como centros de conhecimento, conforme destacado por Gibbons (1998).

5.1.4. As Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos

Para aferir a relevância das NPGRH, inicialmente foram extraídas as estatísticas descritivas sobre o formato adoptado na IES. Seguidamente, analisou-se o impacto de cada prática na motivação e no comprometimento dos DU.

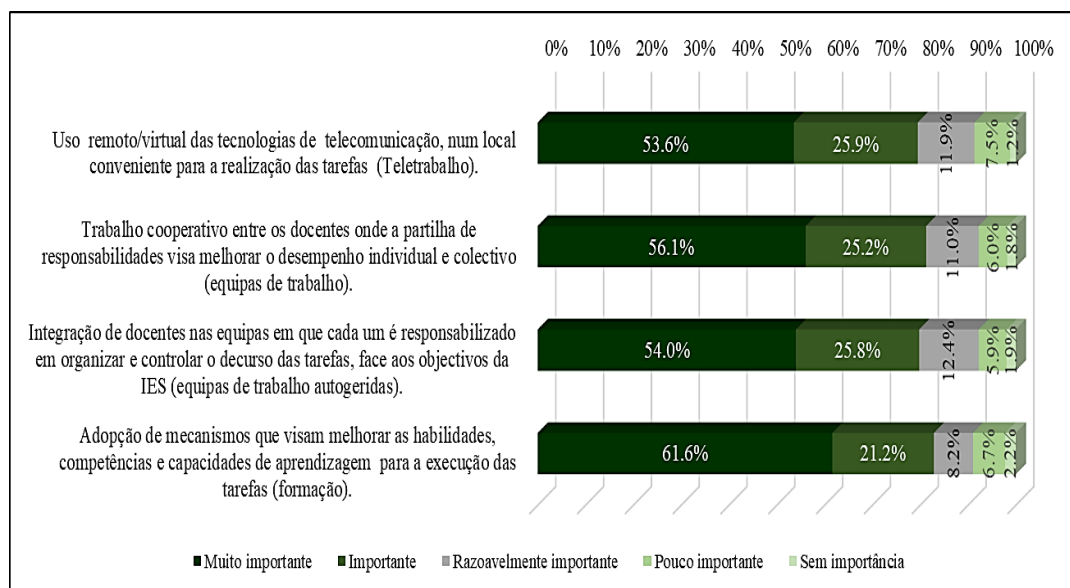
5.1.4.1. O formato das NPGRH como ferramenta de trabalho dos DU

Os resultados das estatísticas descritivas para a dimensão o formato das NPGRH são ilustrados no Apêndice 20: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o formato das NPGRH adoptado na IES.*

Os resultados da tabela do Apêndice 20 mostram que, em geral, os inquiridos consideram as NPGRH importantes para o seu trabalho, com uma média de (1.73). A mediana (1) indica que metade dos inquiridos considera essas práticas muito importantes, enquanto a outra metade se divide nas escalas acima. A formação é a prática vista como a mais importante, com a menor média (1.67), enquanto as equipas de trabalho autogeridas têm a maior média (1.76). Todas as variáveis apresentam um DP acima de (0.996) e um CV muito alto, acima de 30%, indicando uma considerável variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 8.

Figura 8: O formato das NPGRH adoptado na IES

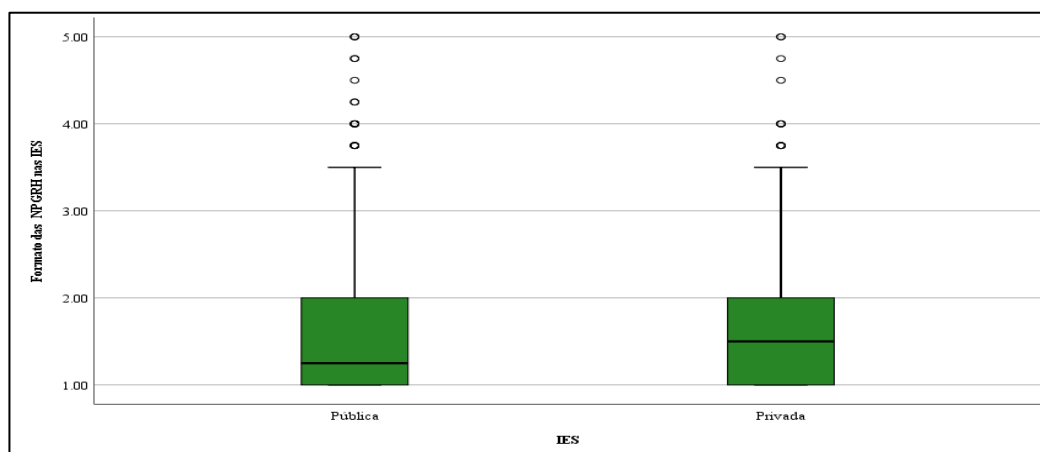


Fonte: SPSS.

A Figura 8 revela que entre (80% e 83%) dos inquiridos consideram todas as variáveis desta dimensão como muito importantes e/ou importantes para o seu trabalho. Além disso, a prática da formação é destacada como a mais significativa entre as NPGRH.

Para aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico *Box Plot* (Tukey, 1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9: Box Plot-Dimensão: o formato das NPGRH adoptado na IES



Fonte: SPSS

A Figura 9 revela que a mediana das respostas tanto nas IES públicas quanto nas privadas está na escala (1) "muito importante". Contudo, observa-se que nas IES públicas predomina a escala (1) "muito importante", enquanto nas privadas a tendência é para a escala (2) "importante", indicando uma ligeira diferença na percepção entre os dois grupos.

A Figura 9 mostra também a presença de *outliers* sugerindo: (i) a presença de divergências pontuais, que, apesar de não alterarem a tendência central, são importantes para identificar os segmentos com percepção destoante; (ii) uma maior concentração de respostas no escalão 1 (IES públicas), mostrando um consenso e qualquer outlier nesse ponto representa uma exceção relevante; (iii) uma maior concentração de respostas no escalão 2 (IES privadas) com maior possibilidade de distorção, indicando que, apesar de a maioria considerar as NPGRH importantes, existe maior variabilidade e os *outliers* podem representar grupos de faculdades ou de profissionais com visões diferentes.

Para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 20A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o formato das NPGRH adotado na IES*. Os resultados deste teste indicam que as respostas dos inquiridos não são significativamente associadas com a natureza da IES (públicas ou privadas), porque todas as variáveis apresentam um (P-value>0.05). Portanto, não há diferenças significativas entre os valores centrais das respostas dos inquiridos das IES públicas e privadas.

Em resumo, os resultados indicam que os inquiridos consideram as quatro práticas representativas das NPGRH importantes para o seu trabalho. Essas evidências corroboram a conclusão de Shipton et al. (2006) de que a formação é a prática fundamental das NPGRH. Adicionalmente reforçam o posicionamento de Hussain et al. (2013), que apontam a formação como uma prática essencial, positivamente relacionada com a motivação e o comprometimento dos trabalhadores.

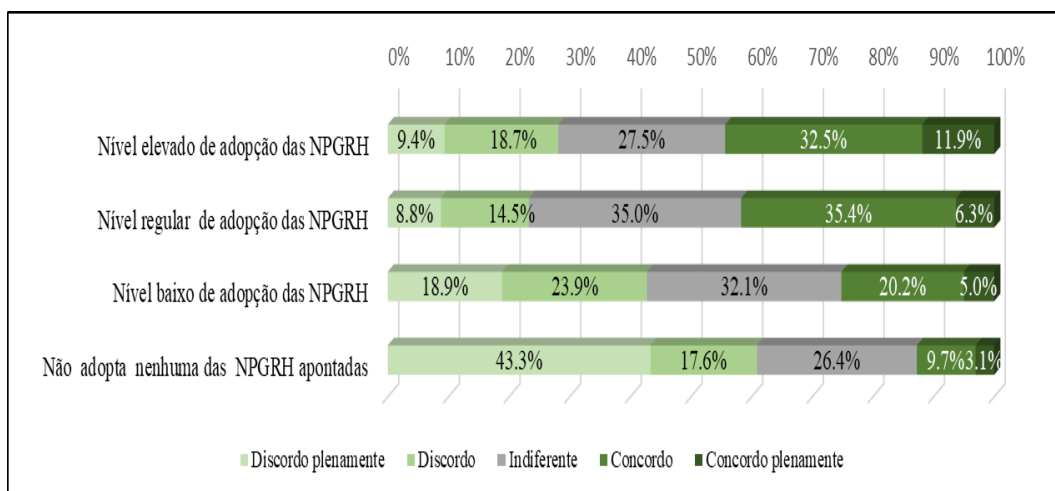
5.1.4.1.1. Nível de adoção das NPGRH na IES

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o estratificador da adoção das NPGRH são ilustrados no Apêndice 20B: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: estratificador da adoção das NPGRH*.

A tabela do Apêndice 20B mostra que a média das variáveis analisadas está em torno de (2.79), indicando uma tendência de indiferença entre os inquiridos. Algumas variáveis têm médias superiores a essa escala, mas ainda reflectem a indiferença, com a mais alta alcançando (3.19). A variável “*não adota nenhuma das NPGRH apontadas*”, tem a menor média (2.12) e mediana (2), indicando uma alta discordância, já que todas as IES pesquisadas adotam pelo menos uma prática. Além disso, essa variável apresenta um DP de (1.161) e um CV superior a 30%, o que evidencia uma alta variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 10.

Figura 10: Estratificador da adoção das NPGRH

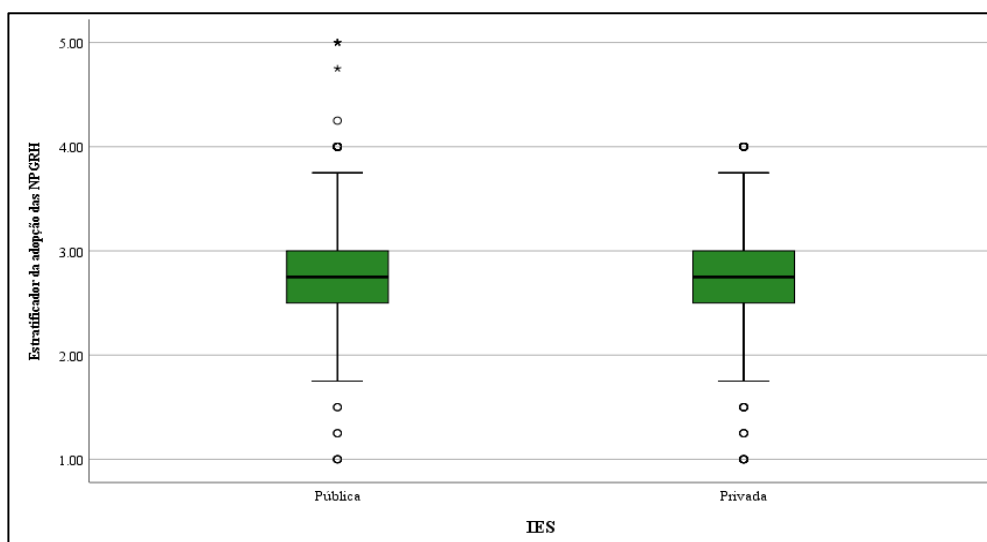


Fonte: SPSS

A Figura 10 revela que a variável “*nível regular de adoção*” apresenta paralelamente altos índices de concordância (42%) e indiferença (35%). Em contraste, a variável “*não adota nenhuma das práticas*”, mostra predominância de discordância (61%) e baixo nível de indiferença (26%). Esses resultados indicam que os inquiridos percebem que as suas IES adotam as NPGRH em um nível regular, enquanto a discordância é atribuída ao facto de que as quatro IES pesquisadas adotam pelo menos uma prática.

Para aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico *Box Plot* (Tukey, 1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 11.

Figura 11: Box Plot-Dimensão: Estratificador da adoção das NPGRH



Fonte: SPSS

A Figura 11 revela que a mediana das respostas desta dimensão, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, está na escala da discordância (2) e próxima da indiferença (3), indicando a ausência de diferenças significativas entre os dois tipos de instituições.

Todavia, os *outliers* (extremos máximos e mínimos) sobre o estratificador da adoção das NPGRH sugerem um:

(i) *Contraste entre a tendência central e os extremos*: a mediana nas (IES públicas quanto privadas) situa-se na escala da **discordância (2)** ou próxima à **indiferença (3)**. Isso sugere que, para a maioria dos respondentes, a percepção sobre esta dimensão é negativa ou neutra, sem diferença relevante entre a natureza das IES.

(ii) *Significado dos outliers*: os extremos mínimos (ex.: 1), sugerem a presença de respondentes que discordaram fortemente nesta dimensão, extrapolando a discordância moderada da maioria. Os extremos máximos (ex.: 4 ou 5), sugerem a presença de respondentes que concordaram ou concordaram fortemente, destoando completamente da tendência central de indiferença/discordância.

(iii) *Inconsistência nas respostas*: embora a maioria se tenha posicionado de forma homogênea (discordância/indiferença), existe um grupo minoritário, porém relevante (pois aparece como *outlier*), que apresenta percepção oposta ou radicalmente diferente.

(iv) *Possíveis explicações*: (a). Heterogeneidade interna: Mesmo dentro de cada grupo IES (pública/privada), pode ter havido subgrupos (docentes, gestores, áreas acadêmicas) com experiências muito distintas em relação à relevância das NPGRH; (b) Efeito de extremos: Alguns respondentes podem ter interpretado a questão de forma diferente, ou a vivência institucional deles foge à regra geral; (c) Variabilidade não capturada pela mediana: A mediana esconde essa dispersão; os *outliers* revelam que a dimensão é polêmica ou que há bolsões de insatisfação ou satisfação intensa que merecem investigação qualitativa.

Concluindo, a Figura 11 demonstra que, embora não haja diferença significativa entre a natureza das IES na posição central, a presença de *outliers* indica a falta de consenso interno em cada grupo. Isso sugere que as políticas ou práticas relacionadas a esta dimensão podem estar sendo implementadas de forma desigual dentro das IES, gerando assim percepções polares entre respondentes.

Para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas, foi aplicado o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 20C: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão: estratificador da adoção das NPGRH*. O teste de Mann-Whitney revelou que não há diferenças significativas entre as respostas dos inquiridos das IES públicas e privadas, com todos os valores de (P-value>0.05). Isso indica que as percepções sobre a adoção das NPGRH são similares nas duas categorias de instituições.

Em resumo, as evidências desta dimensão indicam que as IES pesquisadas adoptam regularmente duas ou mais práticas representativas das NPGRH. Isso está alinhado com os pressupostos de que, duas ou mais práticas são fundamentais para capitalizar os benefícios das NPGRH (Godard, 2004); (Laursen & Foss, 2003), impactar nos padrões comportamentais (Laursen & Foss, 2003) e melhorar o DO e a competitividade organizacional (Beh & Loo, 2013; Leede & Looise, 2005; Macduffie, 1995; Majovski, 2008).

5.1.4.2. O impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU

Esta secção aborda os objectivos específicos (ii) “determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES” e (iii) “determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES.

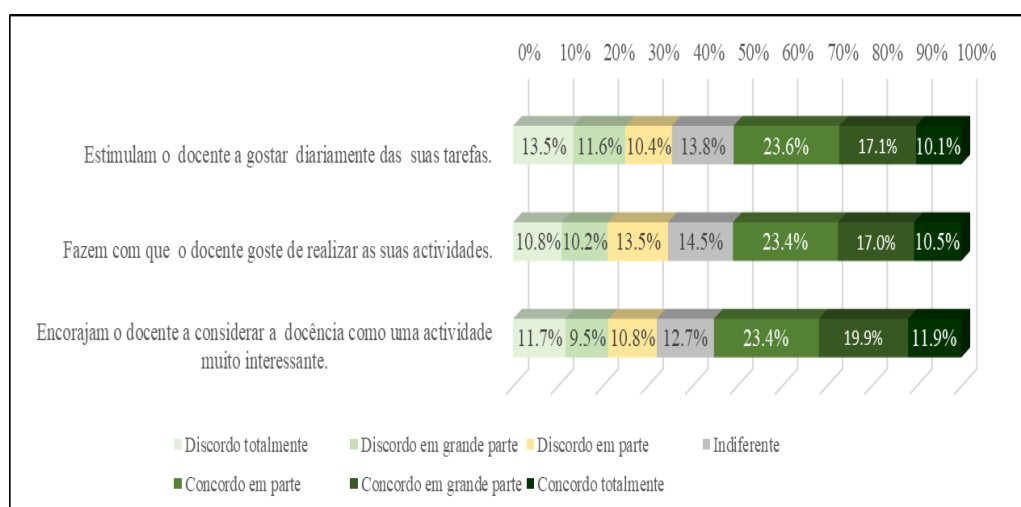
5.1.4.2.1. Na motivação intrínseca dos DU

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o impacto das NPGRH na motivação intrínseca (MI) são ilustrados no Apêndice 21: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na MI.*

A tabela do Apêndice 21 indica que a média das variáveis é de (4.24), reflectindo uma tendência de indiferença entre os inquiridos. No entanto, a mediana de (5) sugere que metade dos inquiridos se posiciona acima da escala “concordo em parte” e a outra metade abaixo dela. Estas variáveis apresentam um DP superior a (1.827), e um CV muito alto, acima de 30%, indicando uma grande variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas desta dimensão, conforme ilustrado na Figura 12.

Figura 12: O impacto das NPGRH na MI

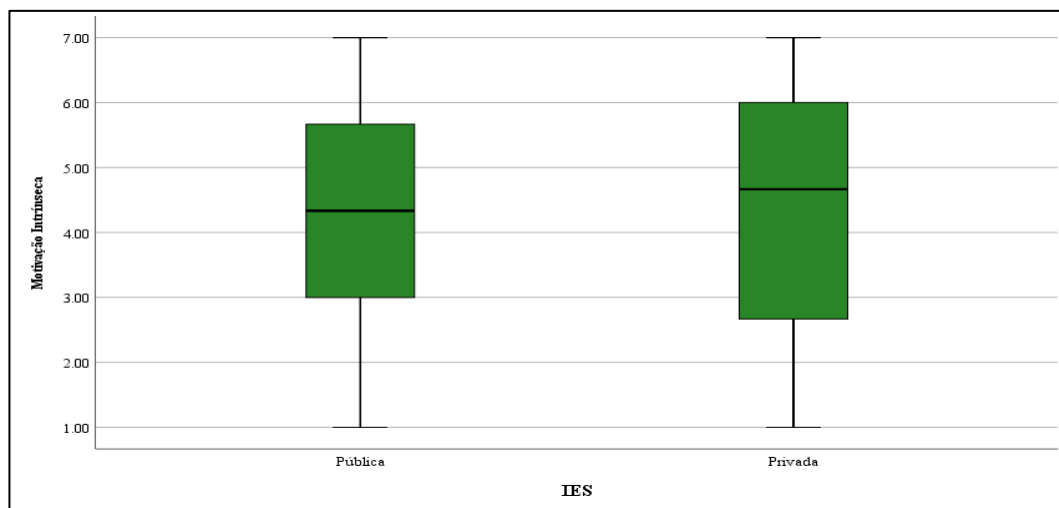


Fonte: SPSS

A Figura 12 mostra que a maioria de inquiridos apresenta um perfil de concordância parcial, variado entre (50% e 55%), enquanto a discordância varia entre (32% e 36%). Isso indica que a maioria dos inquiridos expressa uma MI pela sua IES.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico *Box Plot* (Tukey,1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 13.

Figura 13:Box Plot-Dimensão: O impacto das NPGRH na MI



Fonte: SPSS.

A Figura 13 indica que a mediana das respostas nas IES públicas está próxima da escala da indiferença (4), enquanto nas privadas está próxima da escala da concordância em parte (5). Isso sugere a existência de diferenças nas percepções entre os dois grupos de instituições, com as privadas tendendo a mostrar uma concordância ligeiramente maior.

Para confirmar a existência ou não de diferenças estatisticamente significativas, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 21A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o impacto das NPGRH na MI*. O teste de Mann-Whitney indica que não há diferenças estatisticamente significativas entre as respostas dos inquiridos das IES públicas e privadas, porque todas as variáveis apresentam um (P-value>0.05). Isso significa que as percepções dos inquiridos sobre o impacto das NPGRH na MI não variam de maneira significativa entre os dois tipos de instituições.

Resumindo, a prevalência da MI entre a maioria dos inquiridos apoia o posicionamento de Johari et al.(2018) de que as práticas de gestão que promovem a autonomia e o equilíbrio entre a vida laboral e social, motivam os DU. Além disso, corrobora a teoria de que a motivação destes profissionais não é exclusivamente dependente do salário, como apontado por Franco et al.(2002), Mahmood et al.(2014) e Ozsoy (2019).

5.1.4.2.2. Na motivação extrínseca (ME) dos DU

Os resultados da dimensão motivação extrínseca (ME) são apresentados de acordo com os diferentes tipos de regulação: integrada/identificada, introjectada, social externa, e económica externa.

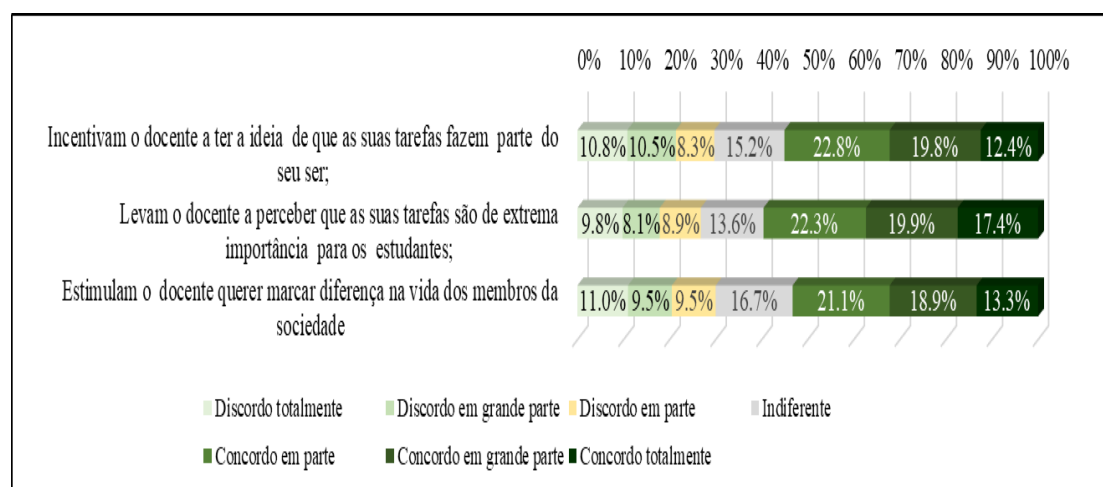
5.1.4.2.2.1 ME: regulação integrada/ identificada (RI/I)

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o impacto das NPGRH na ME: regulação integrada/identificada (RI/I) são ilustrados no Apêndice 22: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na ME: RI/I.*

A tabela do Apêndice 22 revela que a média das variáveis analisadas está na escala de indiferença (4.45) entre os inquiridos. No entanto, a mediana (5) indica que metade dos inquiridos concorda em grande parte e/ou totalmente, enquanto a outra metade é indiferente e/ou discorda. Essas variáveis apresentam um DP variado entre (1.866 e 1.878), resultando em um CV muito alto, superior a 30%, o que demonstra uma elevada variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem de respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 14.

Figura 14: O impacto das NPGRH na ME: RI/I

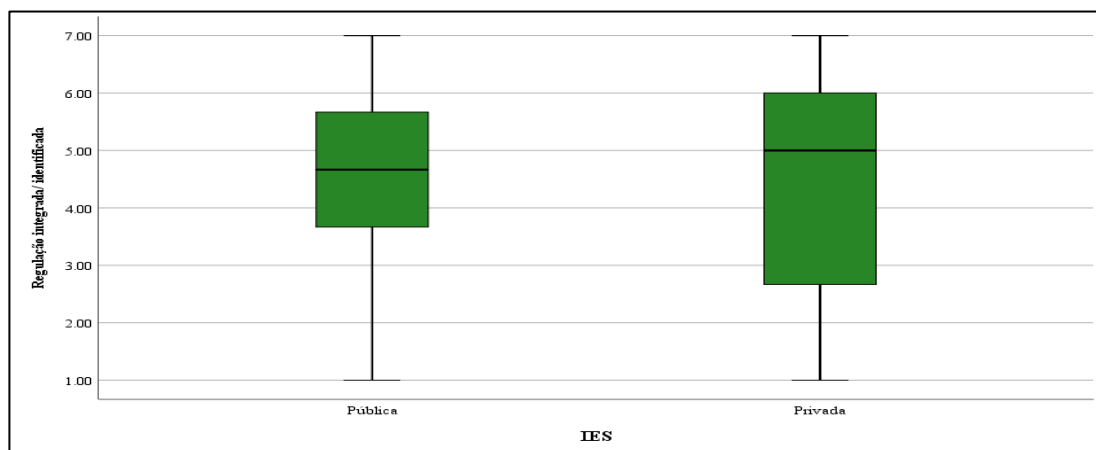


Fonte: SPSS.

A Figura 14 mostra que a maioria dos inquiridos apresenta um perfil de concordância em todas as variáveis, com aproximadamente (53% a 60%) concordando em parte com as variáveis da (RI/I). No entanto, há uma prevalência considerável de discordância, variando de (27% a 30%). Mesmo assim, a maioria dos inquiridos manifesta a RI/I.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico Box Plot (Tukey, 1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 15.

Figura 15:Box Plot-Dimensão: O impacto das NPGRH na ME:RI/I



Fonte: SPSS.

A Figura 15 indica que a mediana das respostas nas IES públicas está ligeiramente acima da escala da indiferença (4), enquanto nas privadas está na escala da concordância parcial (5). Isso sugere que metade dos inquiridos nas IES públicas e privadas manifesta a RI/I, enquanto a outra metade não está claramente definida. No entanto, há uma ligeira dispersão nas respostas entre os inquiridos das IES privadas.

Para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas das IES públicas e privadas, foi aplicado o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 22A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o impacto das NPGRH na ME:RI/I*.

O teste de Mann-Whitney revelou que não há associação significativa entre as respostas dos inquiridos e a natureza da IES, porque todas as variáveis apresentam um ($P\text{-value} > 0.05$). Isso significa que as percepções dos inquiridos sobre o impacto das NPGRH na ME:RI/I não variam de maneira significativa entre os dois tipos de instituições.

Em resumo, a manifestação da ME:RI/I pela maioria dos inquiridos apoia as conclusões de Dhar (2015) e Szelagowska-Rudzka (2018) de que a natureza material e intangível da motivação, reflecte a busca dos DU pelo prestígio, *status* e responsabilidade social. Além disso, os resultados corroboram com Guay et al. (2010), Latta & Fait (2016), e Nair & Vohra (2010), indicando que a docência é motivadora para os DU, porque estes valorizam a profissão por seu significado pessoal e pela oportunidade de autoexpressão que ela proporciona.

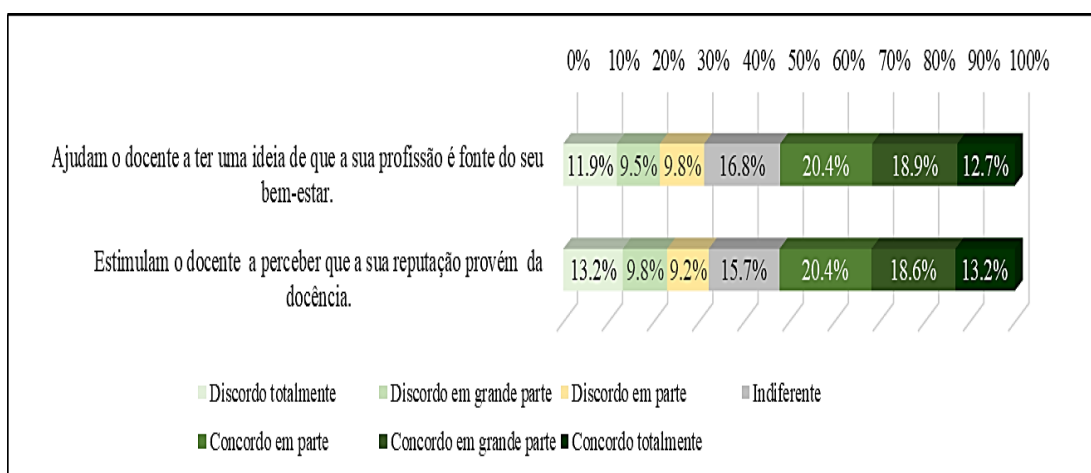
5.1.4.2.2 ME: regulação introjectada

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o impacto das NPGRH na ME: regulação introjectada são ilustrados no Apêndice 23: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na ME: regulação introjectada*.

A tabela do Apêndice 23 mostra que a média das variáveis analisadas está em torno da escala da indiferença (4.30). No entanto, a mediana de (5) sugere que metade dos inquiridos concorda em grande parte ou totalmente, enquanto a outra metade é indiferente ou discorda. A elevada variabilidade nas respostas é reflectida pelo DP que varia entre (1.885 e 1.931), resultando em um CV muito alto, superior a 30%, o que indica uma precisão muito baixa nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 16.

Figura 16: O impacto das NPGRH na ME: regulação Introjectada

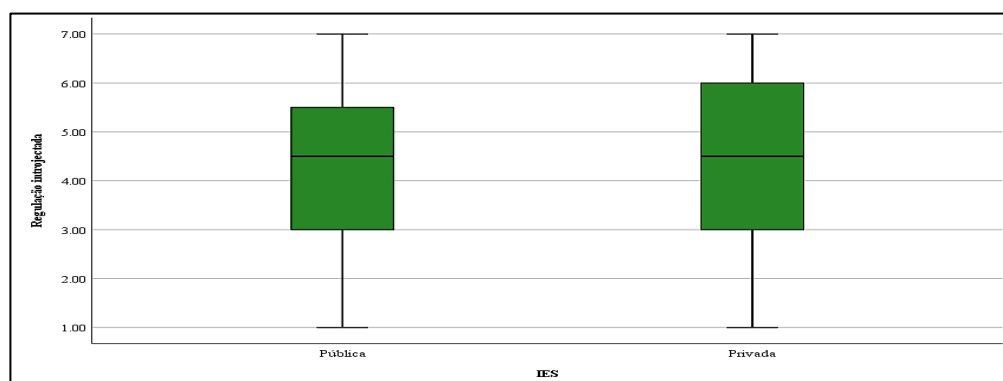


Fonte: SPSS

A Figura 16 mostra que aproximadamente (52%) dos inquiridos concordam em parte com as variáveis desta dimensão, indicando uma tendência geral de concordância. No entanto, há uma discordância significativa, variando entre (31% e 32%). Apesar disso, a maioria dos inquiridos manifesta uma regulação introjetada.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico *Box Plot* (Tukey, 1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 17.

Figura 17: Box Plot-Dimensão: O impacto das NPGRH na ME: regulação introjetada



Fonte: SPSS

A Figura 17 mostra que a mediana das respostas nas IES públicas e privadas está um pouco acima da escala (4), indicando uma indiferença. Nas IES privadas, há uma ligeira dispersão nas respostas.

Para confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as respostas das IES públicas e das privadas aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 23A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão ME: regulação introjectada*.

O teste de Mann-Whitney indica que não há diferenças estatisticamente significativas entre as respostas das IES públicas e privadas, já que todas as variáveis apresentam um ($P\text{-value} > 0.05$). Isso significa que as percepções dos inquiridos sobre o impacto das NPGRH na ME: regulação introjectada não variam de maneira significativa entre os dois tipos de instituições.

Resumindo, a manifestação da ME: regulação introjectada na maioria dos inquiridos apoia as constatações de Dhar (2015) e Szelagowska-Rudzka (2018), que destacam a importância das necessidades de prestígio e *status* na profissão dos DU. Além disso, essa manifestação está alinhada com a ideia de que as práticas flexíveis contribuem para o bem-estar dos DU, conforme destacado por Cañibano (2013). Adicionalmente, o poder de decisão que os DU têm sobre as suas tarefas também contribui para o seu bem-estar, conforme destacado por Price & Weatherby (2018) e Waheed et al. (2019).

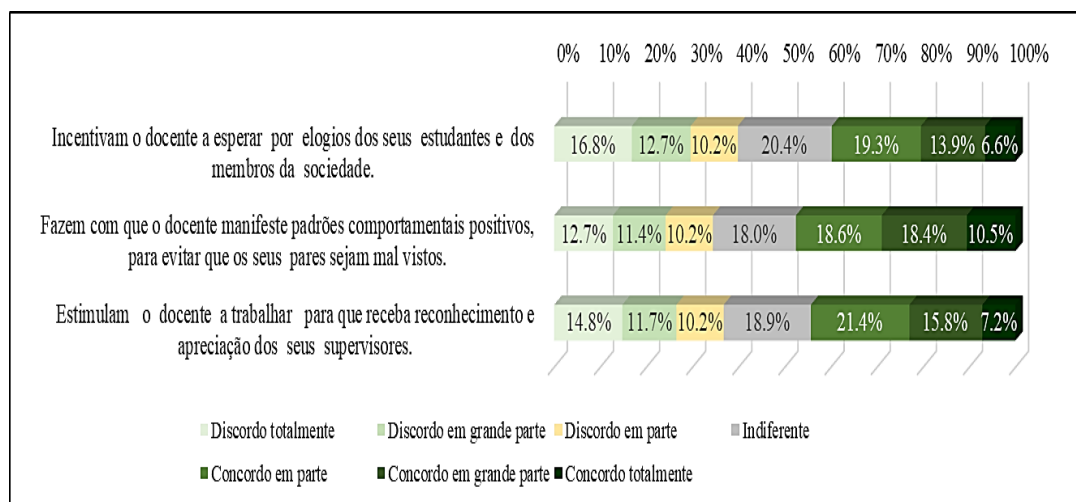
5.1.4.2.2.3 ME: regulação social externa (RSE)

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o impacto das NPGRH na ME: regulação social externa (SER) são ilustrados no Apêndice 24: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na ME: RSE*.

A tabela do Apêndice 24 mostra que a média das variáveis está na escala (3.93), indicando uma tendência geral de indiferença. Contudo, a sua mediana (5) sugere que metade dos inquiridos concorda em grande parte ou totalmente, enquanto a outra metade é indiferente ou discorda. As variáveis exibem um DP entre (1.843 e 1.886), e um CV muito alto, acima de 30%, o que indica uma alta variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem de respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 18.

Figura 18: O impacto das NPGRH na ME: RSE

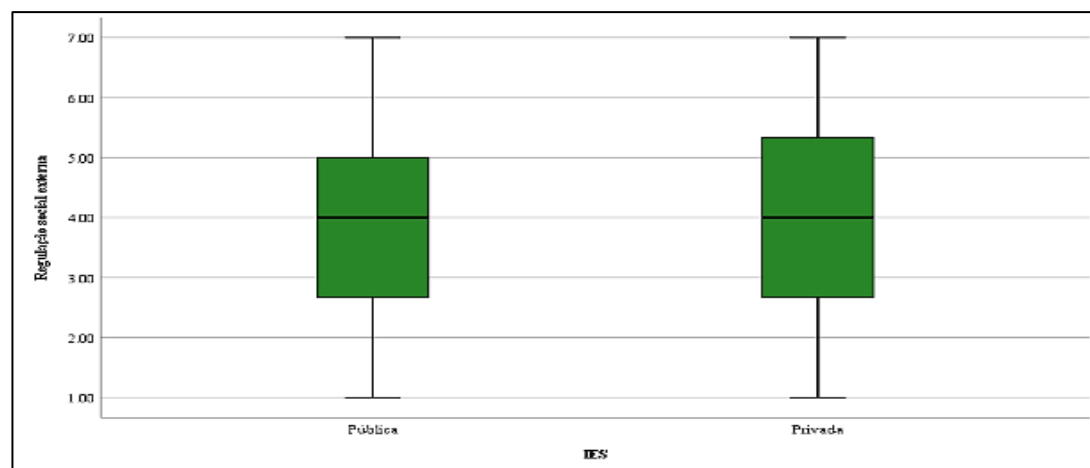


Fonte: SPSS.

A Figura 18 mostra que os inquiridos têm um perfil de concordância entre (40% e 48%), com a maioria concordando em parte. A discordância varia entre (34% e 40%), com a maioria discordando completamente. Há também um nível considerável de indiferença, indicando uma divisão entre os inquiridos: menos da metade manifesta uma RSE, enquanto a outra metade está dividida entre a indiferença e a discordância.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico Box Plot (Tukey, 1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 19.

Figura 19: Box Plot-Dimensão: O impacto das NPGRH na ME:RSE



Fonte: SPSS.

A Figura 19 mostra que a mediana das respostas nas IES públicas e privadas está em torno da escala da indiferença (4), com uma ligeira dispersão nas respostas entre os inquiridos das IES privadas. Não foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos.

Para confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 24A: *Teste de Mann-Whitney-*

Dimensão ME-RSE. O teste de Mann-Whitney confirmou que as respostas dos inquiridos não estão associadas com a natureza da IES, já que todas as variáveis apresentam um (P-value>0.05). Isso significa que as percepções dos inquiridos sobre o impacto das NPGRH na ME: RSE não variam de maneira significativa entre os dois tipos de instituições.

Em resumo, a indefinição observada nesta dimensão sugere que os DU podem estar exercendo a docência sem esperar por uma recompensa social externa. Além disso, tal pode indicar sentimentos de insatisfação, baixo nível de esforço, e/ou dificuldades na realização de suas tarefas, conforme observado por Meyer et al. (2004).

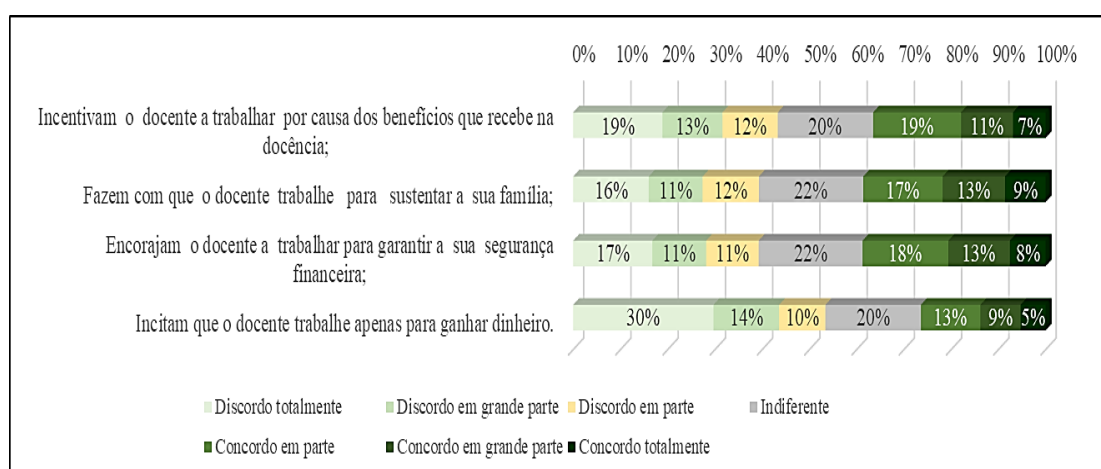
5.1.4.2.2.4 ME: regulação económica externa (REE)

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o impacto das NPGRH na ME: REE são ilustrados no Apêndice 25: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na ME: REE.*

A tabela do Apêndice 25 mostra que a média das variáveis analisadas é de (3.78), indicando uma tendência de indiferença entre os inquiridos. No entanto, a variável “*Incitam que o docente trabalhe apenas para ganhar dinheiro*”, tem uma média de (3.19) e mediana de (3) mais baixa, indicando que metade dos inquiridos discorda em grande parte ou totalmente, enquanto a outra metade é indiferente ou concorda. As variáveis apresentam um DP variando entre (1.863 e 1.901), resultando em um CV muito alto, superior 30%, o que indica uma elevada variabilidade nas respostas.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 20.

Figura 20:O impacto das NPGRH na ME: REE



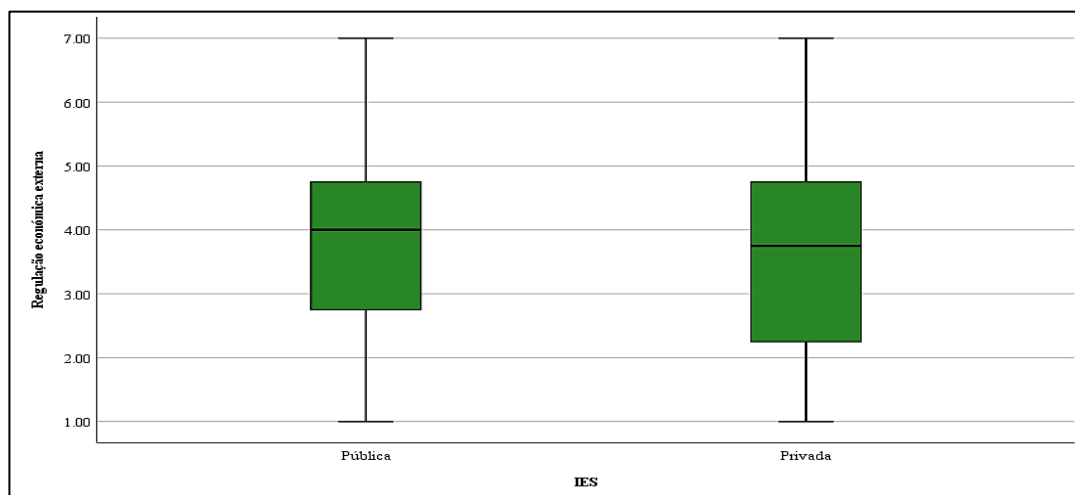
Fonte: SPSS

A Figura 20 revela que a maioria dos inquiridos apresenta um perfil de discordância entre (39% e 54%), discordando totalmente ou em parte. Além disso, entre (27% e 39%), dos

inquiridos concordam, em parte, com as afirmações. Observa-se também uma indiferença superior a 20%. Portanto, a maioria dos inquiridos não demonstra a ME: REE.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico Box Plot (Tukey,1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 21.

Figura 21:Box Plot-Dimensão: O impacto das NPGRH na ME:REE



Fonte: SPSS.

A Figura 21 mostra que a mediana das respostas nas IES públicas está exactamente na escala (4) da indiferença, enquanto nas privadas está um pouco abaixo. Há também uma leve dispersão nas respostas dos inquiridos das IES privadas, sugerindo possíveis diferenças entre os dois grupos.

Para confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos inquiridos das IES públicas e privadas, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 25A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão ME-REE*. Os resultados do teste de Mann-Whitney indicam que as respostas dos inquiridos não estão associadas com a natureza da IES, porque todas as variáveis apresentam um (P-value>0.05). Isso significa que as percepções dos inquiridos sobre o impacto das NPGRH na ME: REE não variam de maneira significativa entre os dois tipos de instituições.

Em resumo, os resultados indicam que a maioria dos inquiridos não manifesta a ME:REE. Isso sugere que a motivação dos DU não se baseia exclusivamente no salário. Embora a falta de remuneração adequada possa desmotiva-los, o salário não é o factor determinante da sua motivação (Mahmoud et al., 2014). O salário está indirectamente relacionado à decisão de permanência ou sair da instituição (Khan et al., 2014) e não satisfaz completamente as necessidades psicológicas e contextuais dos DU (Franco et al., 2002). Em geral, os DU valorizam mais a autonomia, liberdade e flexibilidade no trabalho do que o salário (Ozsoy, 2019). Adicionalmente, esses resultados corroboram as conclusões de Latta & Fait (2016) e Nair & Vohra

(2010), onde destacam que os DU valorizam um trabalho com significado pessoal, autonomia, desafios, criatividade e oportunidades para a autoexpressão.

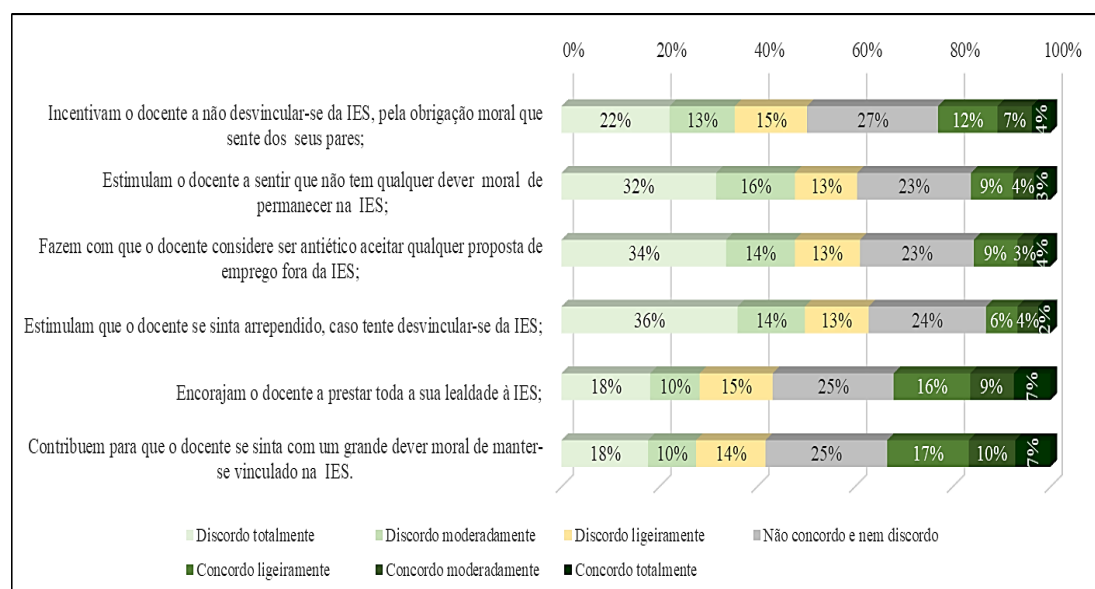
5.1.4.2.3. No comprometimento afectivo (CA)

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o impacto das NPGRH no CA são ilustrados no Apêndice 26: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH no CA*.

A tabela do Apêndice 26 mostra que a média das variáveis analisadas está na escala de indiferença (3.72) entre os inquiridos. A maioria das variáveis apresenta uma mediana de indiferença (4), com excepção de duas que têm médias e medianas mais baixas (3), indicando uma leve discordância: "*Fazem com que o docente não se sinta parte desta IES*" e "*Contribuem para que o docente se desligue emocionalmente desta IES*". Nessas duas variáveis, metade dos inquiridos manifesta sentimentos do CA. No geral, as variáveis desta dimensão apresentam um DP variando entre (1.736 e 1.845), resultando em um CV muito alto, superior a 30%, o que indica uma elevada variabilidade nas respostas dos inquiridos.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 22.

Figura 22: O impacto das NPGRH no CA

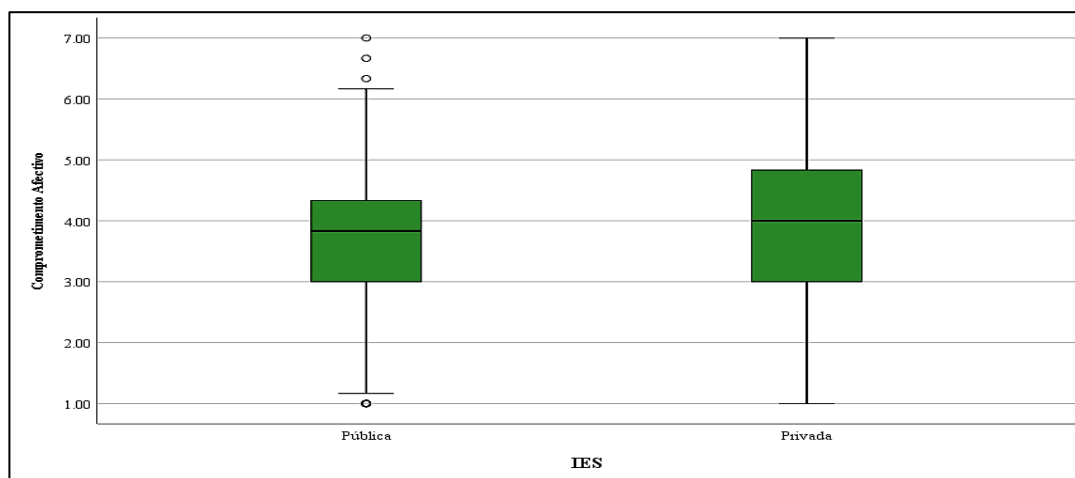


Fonte: SPSS.

Na Figura 22, observa-se que a maioria dos inquiridos apresenta um perfil de discordância, variando entre (42% e 63%) em relação às variáveis analisadas, com uma proporção significativa de indiferença. Em contraste, a concordância varia entre (12% e 34%), com a maioria concordando apenas ligeiramente. Esses resultados sugerem que a maioria dos inquiridos não manifesta um nível significativo do CA com as suas IES.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico Box Plot (Tukey,1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 23.

Figura 23:Box Plot-Dimensão: O impacto das NPGRH no CA



Fonte: SPSS.

A Figura 23 mostra que a mediana das respostas, tanto nas IES públicas quanto nas privadas, está na escala (4) da indiferença. Nas IES públicas, a mediana está ligeiramente abaixo de (4), enquanto nas privadas e está exactamente no ponto da indiferença. Apesar de uma pequena dispersão nas respostas dos inquiridos das IES privadas, não se observam diferenças significativas entre os dois grupos.

Para confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos inquiridos das IES públicas e privadas, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 26A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão CA*. Os resultados do teste de Mann-Whitney indicaram que as respostas dos inquiridos não estão associadas com a natureza da IES, já que todas as variáveis apresentam um (P-value>0.05). Isso significa que as percepções dos inquiridos sobre o impacto das NPGRH no CA não variam de maneira significativa entre os dois tipos de instituições.

Em resumo, os resultados desta dimensão indicam que a maioria dos inquiridos não manifesta um CA significativo com a sua IES. Considerando o CA uma dimensão que melhor expressa o comprometimento, os resultados sugerem que os DU: (i) não apresentam comportamentos associados à identidade e cidadania organizacional, como descrito por Meyer et al.(2004); (ii) não estão vinculados às IES por desejo individual, conforme apontado por Mostafa et al.(2015) e Schusterschitz et al.(2011); e (iii) não demonstram lealdade voluntária no seu trabalho, nem estão motivados a permanecer vinculados a longo prazo nas IES, como observado por Khan et al.(2014). Assim, é evidente que essa dimensão exige atenção prioritária por parte dos gestores das IES analisadas.

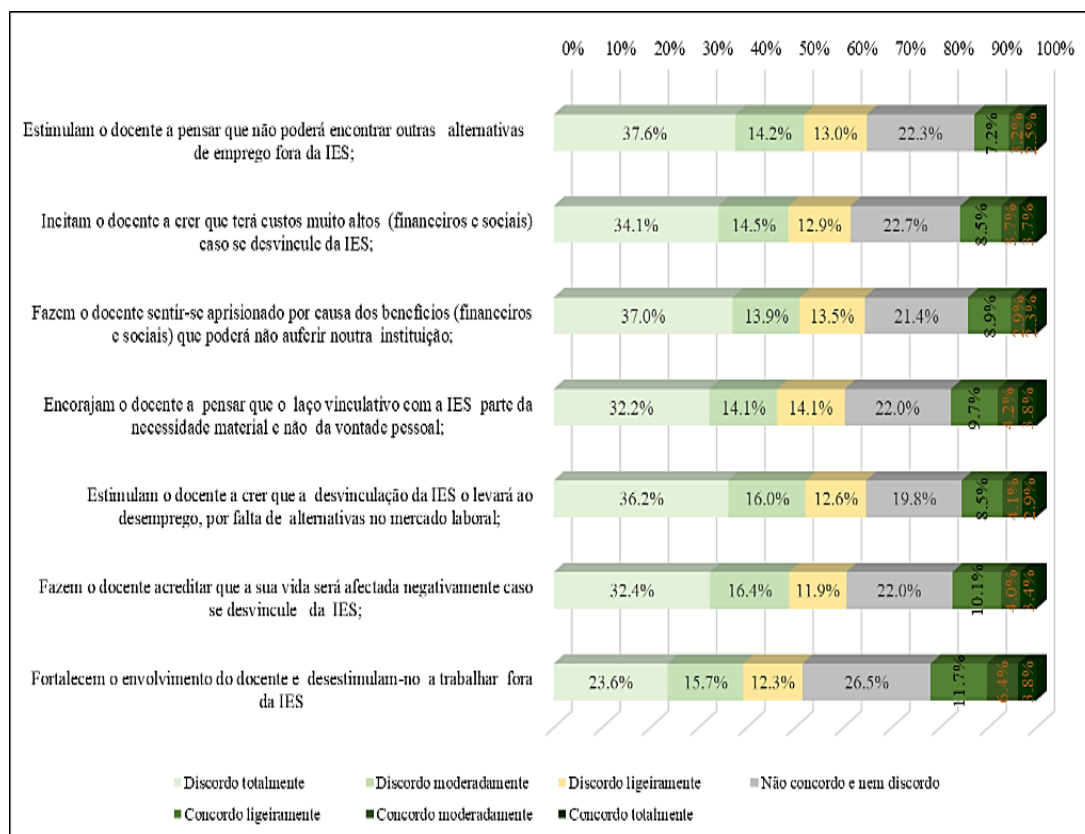
5.1.4.2.4. No comprometimento calculativo (CC)

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o impacto das NPGRH no CC são ilustrados no Apêndice 27: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH no CC*.

A tabela do Apêndice 27 indica que a média (2.86) e a mediana (3) das variáveis analisadas estão na escala da discordância ligeira. No entanto, três variáveis apresentam médias e medianas abaixo da escala da discordância moderada (2): *(Estimulam o docente a pensar que não poderá encontrar outras alternativas de emprego fora da IES; Fazem o docente sentir-se aprisionado por causa dos benefícios (financeiros e sociais) que poderá não auferir noutra instituição; e Estimulam o docente a crer que a desvinculação da IES o levará ao desemprego, por falta de alternativas no mercado laboral)*. Metade dos inquiridos discorda totalmente em relação a essas três variáveis, indicando uma ausência do CC, enquanto a outra metade está posicionada acima da escala da discordância moderada. No geral, as variáveis desta dimensão apresentam um DP variando entre (1.655 e 1.738), resultando em um CV muito alto, acima de 30%, indicando uma alta variabilidade nas respostas dos inquiridos.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 24.

Figura 24: O impacto das NPGRH no CC

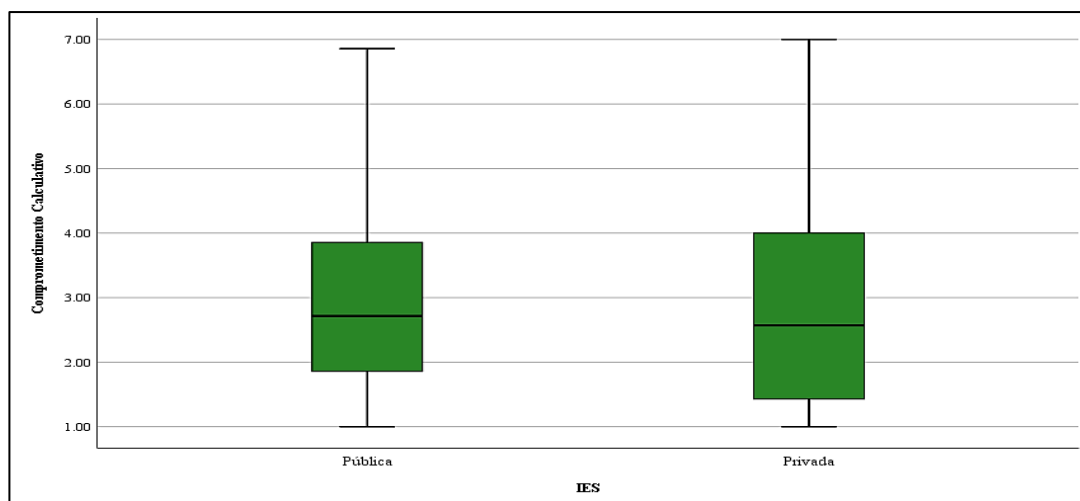


Fonte: SPSS

Na Figura 24, observa-se que a maioria dos inquiridos, entre (52% e 65%), discorda totalmente das variáveis analisadas, e mais de (20%) apresentando indiferença. Apenas uma pequena parcela, entre (13% e 23%), concorda ligeiramente. Esses resultados indicam que a maioria dos inquiridos não demonstra um CC com suas IES.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico Box Plot (Tukey,1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 25.

Figura 25:Box Plot-Dimensão: O impacto das NPGRH no CC



Fonte: SPSS

Na Figura 25, a mediana das respostas nas IES públicas e privadas está próxima da escala (2) da discordância moderada. Nas IES públicas, a mediana é ligeiramente superior, enquanto nas privadas é relativamente inferior, com uma ligeira dispersão nas respostas. Isso sugere diferenças na percepção dos inquiridos entre os dois grupos.

Para confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos inquiridos das IES públicas e privadas, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 27A: Teste de Mann-Whitney-Dimensão CC. Os resultados do teste de Mann-Whitney indicaram que as respostas dos inquiridos não estão associadas com a natureza da IES, já que todas as variáveis apresentam um ($P\text{-value} > 0.05$). Isso significa que as percepções dos inquiridos sobre o impacto das NPGRH no CC não variam de maneira significativa entre os dois tipos de instituições.

Resumindo, os resultados desta dimensão indicam que a maioria dos inquiridos não demonstra um CC. Considerando o CC como a escolha racional de manter a vinculação, face aos potenciais custos de saída (económicos e sociais), estes resultados sugerem que os DU não se sentem “presos” às suas IES, devido a potenciais custos de saída, o contrário do sustentado por Khan et al.(2014). Essas evidências também reflectem as características dos DU como TC, conforme descrito no capítulo dois. A autonomia e a possibilidade de realizar outras actividades

remuneradas dão aos DU várias alternativas de trabalho, o que justifica a ausência de um CC significativo entre os inquiridos.

5.1.4.2.5. No comprometimento normativo (CN)

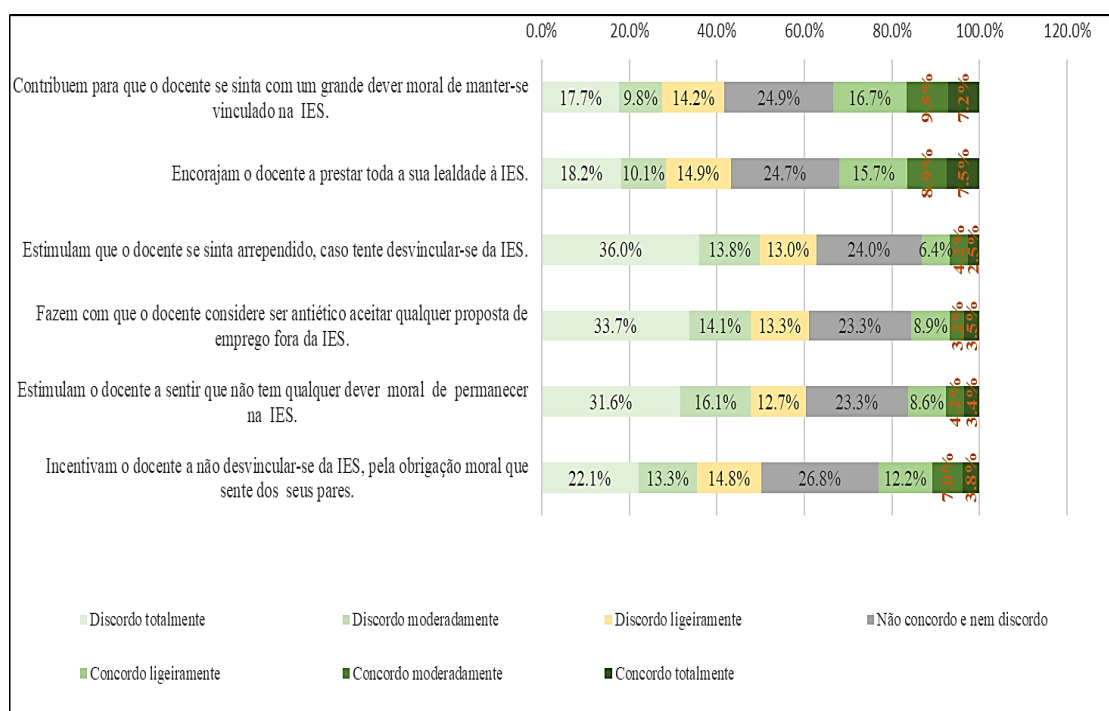
Os resultados das estatísticas descritivas dos itens da dimensão o impacto das NPGRH no CN são ilustrados no Apêndice 28: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH no CN*.

A tabela do Apêndice 28 indica que a média (3.18) e a mediana (3) das variáveis estão na escala da discordância ligeira. Isso sugere que metade dos inquiridos discorda moderadamente ou totalmente, não expressando sentimentos do CN, enquanto a outra metade se divide entre a indiferença ou a concordância. Duas variáveis se destacam com médias e medianas mais altas (4) na escala da indiferença: “*Encorajam o docente a prestar toda a sua lealdade à IES*”; e “*Contribuem para que o docente se sinta com um grande dever moral de manter-se vinculado na IES*”. Nessas duas variáveis, metade dos inquiridos manifesta o CN, enquanto a outra metade não demonstra esse tipo de comprometimento.

No geral, as variáveis desta dimensão apresentam um DP variando entre (1.671 e 1.807), resultando em um CV muito alto, acima de 30%, indicando uma alta variabilidade nas respostas dos inquiridos.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 26.

Figura 26: O impacto das NPGRH no CN

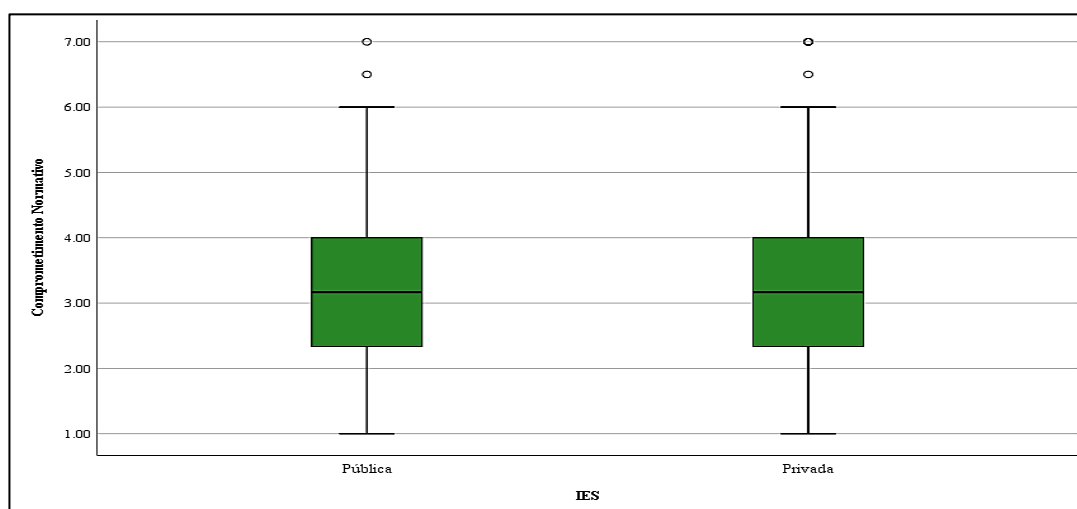


Fonte: SPSS

A Figura 26 destaca um perfil de discordância que varia entre (42% e 63%), com a maioria dos inquiridos discordando totalmente das variáveis analisadas. Além disso, há uma prevalência de indiferença entre (23% e 27%). Por outro lado, a concordância varia de (13% a 33%), com uma prevalência de concordância ligeira. Isso sugere que a maioria dos inquiridos não manifesta um CN com suas IES.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico Box Plot (Tukey,1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 27.

Figura 27:Box Plot-Dimensão: O impacto das NPGRH no CN



Fonte: SPSS

Na Figura 27, observa-se que a mediana das respostas nas IES públicas e privadas está próxima e um pouco acima da escala (3) da discordância ligeira. Isso sugere que não há diferenças significativas entre as respostas dos inquiridos das IES públicas e das privadas.

Para confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas nesta dimensão aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947) , conforme detalhado no Apêndice 28A: *Teste de Mann-Whitney-Dimensão CN*. O teste de Mann-Whitney revelou diferenças significativas entre as respostas dos inquiridos das IES públicas e privadas.

Portanto, para testar a penúltima variável, levantou-se a hipótese nula (H_0) e alternativa (H_1) da seguinte forma:

H_0 : *As práticas adotadas encorajam o docente a prestar a sua lealdade, de forma igual nas IES públicas e privadas.*

H_1 : *As práticas adotadas encorajam o docente a prestar a sua lealdade de forma diferente nas IES públicas e privadas.*

A estatística da penúltima variável ($U = 46,531.000$, $P\text{-value} < 0.05$) indica um nível de significância inferior a 0.05, sugerindo que as práticas incentivam os DU a demonstrar lealdade

de maneira distinta entre as duas instituições, com os inquiridos das IES privadas sendo mais incentivados a mostrar lealdade em comparação com os das públicas.

No mesmo contexto, para testar a última variável levantou-se a hipótese nula (H_0) e alternativa (H_1) da seguinte forma:

H_0 : *As práticas adotadas contribuem de igual forma para que, o docente se sinta com grande dever moral em manter-se vinculado nas IES públicas e privadas.*

H_1 : *As práticas adotadas contribuem diferentemente para que, o docente se sinta com grande dever moral em manter-se vinculado nas IES públicas e privadas.*

A estatística obtida ($U = 46,802.000$, $P\text{-value} < 0.05$) indica um nível de significância inferior a 0.05. Isso sugere que as práticas das IES privadas têm uma influência mais significativa na promoção do dever moral dos docentes manterem os seus vínculos, em comparação com os das IES públicas.

Resumindo, as evidências nesta dimensão indicam que a maioria dos inquiridos não demonstra um CN com suas instituições. O CN, que reflecte a vinculação resultante da internalização de normas, lealdade e expectativa de ganhos futuros, parece ausente, o que sugere que os DU não exibem sinais de lealdade ou obrigação moral devido aos investimentos recebidos de suas IES. Isso contraria as alegações de Khan et al. (2014), Meyer & Allen (1991), Nascimento et al. (2008), e Sabir et al. (2011). Essa ausência de CN sugere que os investimentos feitos pelas IES não são reconhecidos ou não atendem às reais necessidades e objectivos individuais dos DU.

Além disso, a evidência de que as práticas das IES privadas incentivam a lealdade e contribuem para um dever moral entre os DU está alinhada com a ideia de Meyer & Allen (1991). Segundo esses autores, os DU podem estar utilizando os modelos e papéis das recompensas e punições para fortalecer a sua lealdade nessas IES.

5.1.4.2.6. A associação das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU

Os resultados desta secção foram obtidos por meio do teste de associação de Chi-quadrado, utilizado para verificar a associação entre as NPGRH e os indicadores da motivação e do comprometimento dos DU.

Por um lado, os resultados da associação das NPGRH e os indicadores da motivação dos DU, estão detalhados no Apêndice 29: *Matriz da associação entre as NPGRH e a motivação*. A matriz do Apêndice 29, baseada no teste de associação de Chi-quadrado, indica que as quatro práticas representativas das NPGRH nesta pesquisa estão significativamente associadas às variáveis de motivação dos DU ($P\text{-value} < 0,05$), com excepção das equipas de trabalho nos indicadores da ME:RSE (12.j e 12.k), que não apresentaram uma associação significativa ($P\text{-value} > 0.05$).

Em resumo, os resultados mostram que as NPGRH influenciam significativamente a motivação dos DU. O teletrabalho, as equipas de trabalho autogeridas e a formação têm influência em todas as dimensões da motivação dos DU. No entanto, as equipas de trabalho influenciam apenas as dimensões da MI e ME:(RI/I; regulação introjectada; e REE).

A análise da matriz de associação entre as NPGRH e os indicadores do comprometimento dos DU é detalhada no Apêndice 30: *Matriz da associação entre as NPGRH e o comprometimento*. A matriz do Apêndice 30, indica que as quatro práticas representativas das NPGRH nesta pesquisa têm uma associação significativa com as variáveis do comprometimento dos DU (P-value <0.05). No entanto, há exceções específicas onde essa associação não é significativa:

- O teletrabalho não se associa significativamente com duas variáveis do CC (13.k e 13.m) e cinco do CN (13.o, 13.p, 13.q, 13.r e 13.s).
- As equipas de trabalho não mostram associação significativa com duas variáveis do CA (13.d e 13.e) e uma do CN (13.n).
- As equipas de trabalho autogeridas não têm associação significativa com duas variáveis do CC (13.g e 13.m) e três do CN (13.n, 13.p e 13.r).
- A formação não apresenta associação significativa com uma variável do CN (13.n).

Resumindo, os resultados apresentados destacam o impacto das NPGRH no comprometimento dos DU. As práticas analisadas mostram diferentes níveis de associação com as dimensões do comprometimento dos DU:

- *O Teletrabalho*: Associado principalmente com o CA.
- *As Equipas de trabalho*: Relacionam-se significativamente com o CC.
- *Equipas de trabalho autogeridas*: Associam-se predominantemente com o CA.
- *Formação*: Tem associação significativa com o CA e o CC.

5.1.4.3. Análise factorial

Os resultados da Análise Factorial (AF) foram obtidos a partir de 34 variáveis (15 relacionadas à motivação e 19 ao comprometimento), em uma amostra de 683 unidades. O processo da AF foi dividido em duas etapas:

1. *Adequação da base de dados*:
 - Mensuração das variáveis e definição do tipo de correlação.
 - Elaboração da matriz de correlação.
 - Confirmação do tamanho adequado da amostra.

- Realização do Teste de Bartlett (BST) e do Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

2. Aplicação da AF:

- Determinação do número de factores a serem extraídos.
- Extracção das cargas factoriais, seguida da rotação e interpretação dos factores.
- Análise do agrupamento das variáveis e nomeação dos factores justificativos do seu relacionamento.
- Identificação e descrição dos factores característicos do conjunto das variáveis.

Esse processo permitiu identificar e compreender as dimensões subjacentes às variáveis da motivação e do comprometimento dos DU.

5.1.4.3.1. Avaliação da adequação da amostra

Os resultados da avaliação da adequação da amostra foram obtidos através do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6:KMO and Bartlett's Test.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.937
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	18540.848
	Df	561
	Sig.	.000

Fonte: SPSS

O teste de KMO apresentado no Quadro 6 indica um valor de 0.937, sugerindo que as 683 unidades amostrais desta pesquisa são adequadas para a aplicação da Análise Factorial Exploratória (AFE). Além disso, o teste de esfericidade de Bartlett (BTS) resultou em um ($\chi^2_{561}=18540.848$) com um nível de significância (Sig.) de 0.000, indicando que as variáveis analisadas são significativamente correlacionadas.

5.1.4.3.2. Análise da consistência interna do indicador (motivação dos DU)

Os resultados da consistência interna do indicador “ motivação dos DU” foram obtidos com base em 15 itens avaliados por uma escala *Likert* de 7 pontos e analisados por meio do teste do Alpha de Cronbach. Conforme recomendado por Maroco & Garcia-Marques (2006),

Taber (2018), Ursachi, Horodnic & Zait (2015), um valor de Alpha de Cronbach igual ou superior a 0,70 é considerado aceitável para avaliar a consistência interna. A Tabela 1 apresenta esses resultados para o indicador da motivação dos DU.

Tabela 1:Consistência interna do indicador: A motivação dos DU
Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.942	15

Fonte: SPSS.

A Tabela 1 demonstra que a consistência interna das variáveis que medem a motivação dos DU é muito alta, com um Alpha de Cronbach ($\alpha = 0.942$). Isso indica que as 15 variáveis analisadas avaliam adequadamente a dimensão “as NPGRH na motivação dos DU”. Para complementar essa análise, a Tabela 2 compara os valores da consistência interna obtidos nesta pesquisa com os do questionário original de Lohmann et al. (2017, p.8).

Tabela 2:Consistência interna dos indicadores da motivação dos DU: Comparação dos valores originais e obtidos nesta pesquisa

Dimensão	Nr de <i>Items</i>	Resultados de Lohmann et al. (2017, p.8)	Resultados desta pesquisa
		Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha
MI	3	(0.640)	(0.935)
ME:RI/I	3	(0,660)	(0.919)
ME:Regulação introjectada	2	(0.580)	(0.836)
ME: RSE	3	(0,580)	(0.869)
ME:REE	4	(0,750)	(0.816)

Fontes: Lohmann et al. (2017, p.8); SPSS

A Tabela 2 mostra que a consistência interna de todas as variáveis que representam as diferentes dimensões da motivação é alta e satisfatória, superando os valores do questionário original. Isso indica que cada uma dessas variáveis é uma medida confiável da motivação dos DU.

Na mesma abordagem, o teste do item-total foi aplicado para assegurar que nenhum item estivesse correlacionado negativamente com a escala, o que poderia inflar artificialmente o valor do Alpha de Cronbach. Os resultados desse teste estão detalhados no Apêndice 31: *Matriz da correlação estatística item-total dos 15 indicadores da motivação dos DU*.

A matriz do Apêndice 31 mostra que todos os indicadores da motivação dos DU têm valores de Alpha de Cronbach superiores a 0.7, indicando uma alta confiabilidade. Isso confirma que os itens analisados medem de forma consistente o constructo “motivação”.

5.1.4.3.3. Análise da consistência interna do indicador (o comprometimento dos DU)

Os resultados da consistência interna do indicador “comprometimento dos DU” foram obtidos com base em 19 itens avaliados por uma escala de *Likert* de 7 pontos e analisados por meio do teste de Alpha de Cronbach conforme detalhado na Tabela 3.

Tabela 3: Consistência interna do indicador: O comprometimento dos DU

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.901	19

Fonte: SPSS.

A Tabela 3 demonstra que a consistência interna das variáveis que medem o comprometimento dos DU é muito alta, com um Alpha de Cronbach ($\alpha = 0.901$). Isso indica que as 19 variáveis analisadas avaliam adequadamente a dimensão “as NPGRH no comprometimento dos DU”. Para complementar essa análise, a Tabela 4 compara os valores da consistência interna obtidos nesta pesquisa com os do questionário original de Nascimento et al. (2008 pp. 123-124).

Tabela 4: Consistência interna dos indicadores do comprometimento dos DU: Comparação dos valores originais e obtidos nesta pesquisa

Dimensão	Nr de <i>Itens</i>	Resultados de Nascimento et al. (2008 pp. 123-124)	Resultados desta pesquisa
		<i>Cronbach's Alpha</i>	<i>Cronbach's Alpha</i>
CA	6	(0.91)	(0.694)
CC	7	(0.91)	(0.905)
CN	6	(0.84)	(0.810)

Fontes: Nascimento et al. (2008 pp. 123-124); SPSS

A Tabela 4 indica que a consistência interna das variáveis que medem as diferentes dimensões do comprometimento é satisfatória, embora inferior ao questionário original. No entanto, todas as variáveis são consideradas medidas confiáveis do comprometimento dos DU.

Na mesma abordagem, o teste do item-total foi aplicado para assegurar que nenhum item estivesse correlacionado negativamente com a escala, o que poderia inflar artificialmente o valor do Alpha de Cronbach. Os resultados desse teste estão detalhados no Apêndice 32: *Matriz da correlação estatística item-total dos 19 indicadores do comprometimento dos DU*. Os resultados da matriz do Apêndice 32 confirmam que os valores de Alpha de Cronbach para todos os indicadores do comprometimento dos DU são iguais ou superiores a 0.7. Isso indica uma alta confiabilidade e sugere que todos os itens medem de forma consistente o constructo “comprometimento”.

5.1.4.3.4. Variância total explicada (VTE)

A Análise Factorial Exploratória (AFE) utilizou duas abordagens principais: (i) Análise de Componentes Principais (ACP) para reduzir os dados e (ii) Análise de Factor Comum (AFC) para explicar a relação entre as variáveis, especialmente as latentes subjacentes (Floyd & Widaman, 1995). A extração dos factores foi baseada nos critérios da variância total explicada (VTE), auto valor (*eigenvalue*) e no diagrama de inclinação (*Scree test*) para garantir a robustez do procedimento.

5.1.4.4. Análise de componentes principais (ACP)

Na Análise de Componentes Principais (ACP), a retenção e extração dos factores foram baseadas na Variância Total Explicada (VTE), utilizando o critério de auto valor (*eigenvalue*) acima de 1, conforme detalhado no Apêndice 33: *Matriz da ACP para a extração dos factores*.

A matriz do Apêndice 33 mostra que as cinco primeiras componentes principais têm auto valores acima de 1, com uma VTE acumulada de aproximadamente (68%). A primeira componente explica cerca de (34%) da variância total, a segunda (21%), a terceira (7%), a quarta (4%) e a quinta em (3%). Assim, de acordo com Podsakoff et al. (2003), a presença de múltiplos factores sem nenhum acumulando mais de (50%) da co-variância indica que o efeito do *CMV* foi controlado nesta pesquisa.

O processo de extração dos factores foi complementado pelo critério do diagrama de inclinação (*Scree plot test*), que identifica o ponto de inflexão na curva para determinar o número de factores a serem retidos. Nesse caso, o ponto de corte foi localizado no quinto factor, conforme apresentado no Apêndice 34: *Gráfico de Auto valor-eigenvalue para a extração e retenção de factores através do critério de Scree Plot*.

O gráfico do Apêndice 34 mostra que os auto valores (*eigenvalues*) e o número de factores a serem retidos foram determinados pelo ponto de inflexão após a extração dos factores. Seguindo a recomendação de Matos & Rodrigues (2019), foi realizada uma rotação para melhor interpretar os factores e para avaliar o relacionamento entre as variáveis analisadas, aplicou-se o teste *Oblimin*.

Os resultados da ACP são descritos no Apêndice 35: *Matriz da estrutura dos factores retidos através da ACP*. A matriz do Apêndice 35 indica que os 5 factores extraídos das 34 variáveis originais, descrevem a motivação e o comprometimento dos DU. Foram seleccionadas apenas as variáveis com cargas factoriais iguais ou superiores a 0.5, indicando uma forte associação com o factor seguinte. A matriz também revela que três variáveis no quinto factor apresentam sinais negativos, indicando uma relação inversa com o factor, embora isso não afecte a intensidade da associação.

Os detalhes adicionais sobre as características das variáveis seleccionadas são apresentados no Apêndice 35A: *Tabela da nomeação e teste de consistência interna dos componentes*.

Para simplificar, todo o processo de aplicação da Análise de Componentes Principais (ACP) foi resumido no Quadro 7.

Quadro 7: Nomeação e teste de consistência interna dos factores retidos através da ACP

Descrição	Nº de Itens	Cronbach's Alpha	Designação da componente
Factor/ACP 1	11	0.957	As necessidades de auto estima do docente (NAD).
Factor /ACP2	12	0.922	O custo de oportunidade do docente (COD).
Factor/ACP 3	4	0.816	As necessidades económicas e sociais do docente (NESD).
Factor/ACP 4	4	0.903	O amor do docente pela IES (ADIES).
Factor/ACP 5	3	0.802	A fidelidade do docente perante a IES (FDIES).

Fonte: SPSS.

O Quadro 7 resume o processo de aplicação da ACP, onde as variáveis adjacentes ou latentes à motivação e o comprometimento dos DU foram identificadas e agrupadas em cinco factores:

Factor 1: As necessidades de auto estima do docente (NAD).

Factor 2: O custo de oportunidade do docente (COD).

Factor 3 : As necessidades económicas e sociais do docente (NESD).

Factor 4 : O amor do docente pela IES (ADIES).

Factor 5: A fidelidade do docente perante a IES (FDIES).

Além disso, todos os factores retidos apresentam uma consistência interna aceitável, com valores de Alpha de Cronbach iguais ou superiores a 0.7, indicando a confiabilidade das variáveis que os compõem.

Seguidamente, aplicou-se o teste da análise da componente principal utilizando o método *Oblimin* para avaliar a correlação entre os cinco factores retidos, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8:Matriz de correlação entre as componentes

Component	1	2	3	4	5
1: NAD	1.000	-.053	.345	.457	-.366
2: COD	-.053	1.000	.296	.105	-.158
3: NESD	.345	.296	1.000	.201	-.057
4: ADIES	.457	.105	.201	1.000	-.277
5: FDIES	-.366	-.158	-.057	-.277	1.000

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Fonte: SPSS

O Quadro 8 mostra que:

- O factor 1 (NAD) se correlaciona positivamente e moderadamente com o factor 3 (NESD) e o factor 4 (ADIES), e negativamente e moderadamente com o factor 5 (FDIES). Isso significa que:
 - Quanto maiores forem as necessidades de auto-estima do DU , maiores serão as suas necessidades económicas e sociais.
 - À medida que as necessidades de auto-estima do DU aumentam, o seu amor pela IES também aumenta.
 - À medida que as necessidades de auto-estima do DU aumentam, a sua fidelidade perante a IES diminui.
- O factor 2 (COD) apresenta uma correlação positiva e moderada com o factor 3 (NESD) e uma correlação positiva e fraca com o factor 4 (ADIES). Também se correlaciona negativamente e de forma pouco moderada com o factor 5 (FDIES). Isso indica que:
 - À medida que o custo de oportunidade do DU aumenta, as suas necessidades económicas e sociais também aumentam.
 - À medida que o custo de oportunidade do DU aumenta, o seu amor pela IES também cresce.
 - À medida que o custo de oportunidade do DU aumenta, a sua fidelidade perante a IES diminui.
- O factor 3 (NESD) apresenta uma correlação positiva e moderada com o factor 4 (ADIES). Isso indica que:
 - À medida que as necessidades económicas e sociais do DU aumentam, o seu amor pela IES também cresce.
- O factor 4 (ADIES) apresenta uma correlação negativa e moderada com o factor 5 (FDIES), indicando que:

- À medida que o amor do DU pela IES aumenta, a sua fidelidade perante ela diminui.

Resumindo, as componentes retidas nesta ACP destacam os aspectos específicos que merecem atenção dos gestores das IES pesquisadas, especialmente no desenvolvimento de mecanismos para estimular a motivação e o comprometimento dos DU. Assim:

O factor 1 (NAD), é alinhado com Fontana et al.(2015); Henard & McFadyen (2008); Nair & Vohra (2010); Petrova et al.(2015).

O factor 2 (COD), fundamenta-se em Darchen & Tremblay (2010); Giaque et al.(2010).

O factor 3 (NESD), confirma o destacado por Edvardsson (2008); Franco et al.(2002); Johari et al.(2018); Mahmoud, et al. (2014); Ndungu (2017); Ozsoy(2019).

O factor 4 (ADIES), apoia-se em Cugueró-Escofet et al.(2019); Ferraro et al.(2018); Giaque et al.(2010); Sahibzada et al.(2020).

O factor 5 (FDIES), é justificado por Giaque et al., 2010; Khan et al., 2014; O'Neill & Adya, 2007; Sutherland & Jordaan (2004); Thompson & Heron (2005).

5.1.5. O tratamento do docente universitário como trabalhador do conhecimento

Os resultados desta secção atendem ao objectivo específico (iv) “compreender como é que as NPGRH são percebidas pelos gestores do topo das IES”. Esses resultados avaliam como os DU são percebidos como trabalhadores do conhecimento (TC) e analisam a influência da variável de Controlo (VC) em conjunto com outras variáveis do Modelo Conceptual (MC), que inclui as variáveis sociodemográficas e os cinco factores retidos.

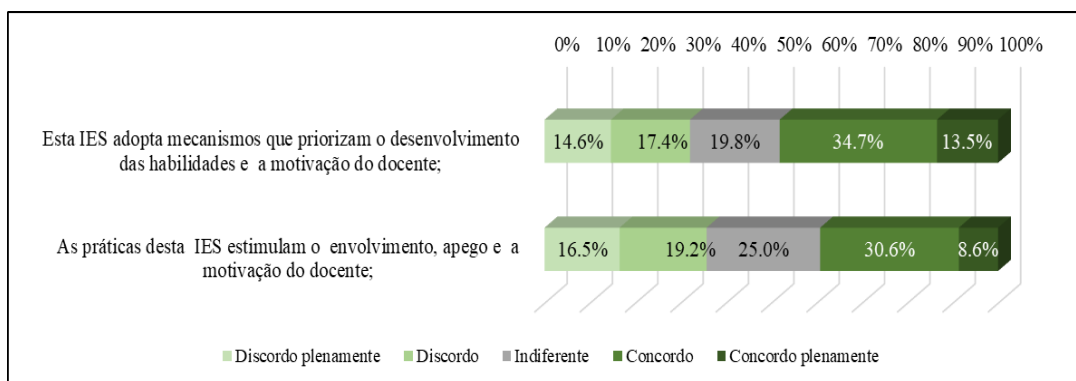
5.1.5.1 O tratamento do docente universitário como TC-Dimensão: motivação

Os resultados das estatísticas descritivas dos itens que medem a dimensão o tratamento do DU como um TC, são ilustrados no Apêndice 36: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: O tratamento do DU como um TC-Dimensão: motivação*.

A tabela do Apêndice 36 revela que a média das variáveis analisadas está em torno da escala (3.06), indicando uma indiferença entre os inquiridos. A mediana de (3) reforça essa indiferença, sugerindo que metade dos inquiridos discorda enquanto a outra metade concorda com as variáveis analisadas. No geral, as variáveis desta dimensão apresentam um DP variando entre (1.227 e 1.275), resultando em um CV muito alto, superior a 30%, o que indica uma elevada variabilidade nas respostas dos inquiridos.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 28.

Figura 28: Tratamento do DU como TC na dimensão: motivação

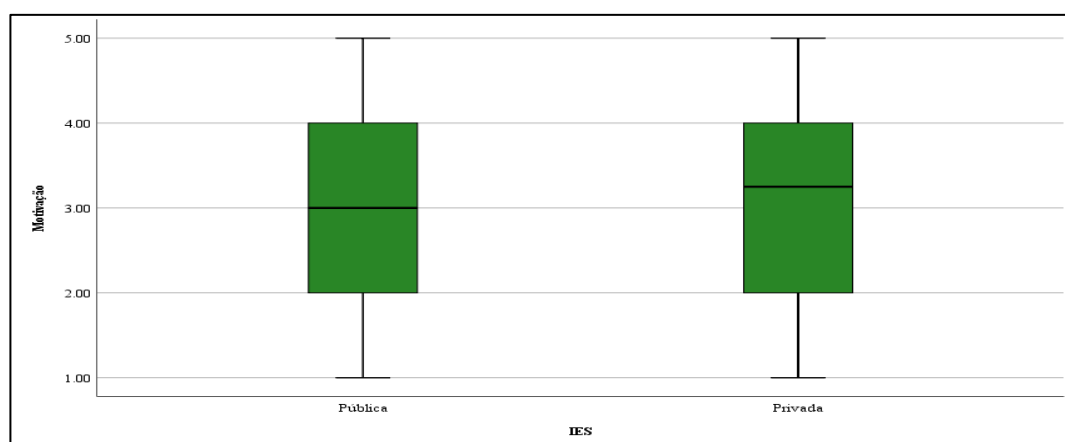


Fonte: SPSS

A Figura 28 revela um perfil de respostas onde a discordância varia entre (32% e 36%), a indiferença entre (20% e 25%), e a concordância entre (39% e 48%). A predominância da discordância e indiferença sugere que os inquiridos percebem que o tratamento recebido como TC não é eficaz em estimular a sua motivação.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico Box Plot (Tukey, 1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 29.

Figura 29: Box Plot- o tratamento do DU como TC-Dimensão: Motivação



Fonte: SPSS

A Figura 29 mostra que a mediana nas respostas das IES públicas e privadas está na escala (3), indicando uma indiferença. No entanto, a mediana das IES públicas está exatamente na escala (3), enquanto a das privadas está ligeiramente acima, sugerindo disparidades significativas nas percepções entre os inquiridos das duas categorias de instituições.

Para confirmar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos inquiridos das IES públicas e privadas, aplicou-se o teste de Mann-Whitney (1947), conforme detalhado no Apêndice 36A: *Teste de Mann-Whitney- O tratamento do DU como um TC-Dimensão :motivação*. Os resultados do teste de Mann-Whitney indicaram que as respostas dos inquiridos não estão associadas com a natureza da IES, já que todas as variáveis apresentam

um ($P\text{-value}>0.05$). Isso significa que as percepções dos inquiridos sobre o tratamento do DU como TC na dimensão da motivação, não variam de maneira significativa entre os dois tipos de instituições.

Em resumo, os resultados indicam que a maioria dos inquiridos sente que não recebe um tratamento adequado como um TC nas IES, o que afecta negativamente na sua motivação. Além disso, os esforços das IES podem estar desalinhados com as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos DU, contrariando as afirmativas de Edvardsson (2008) e Petrova et al. (2015).

5.1.5.2 O tratamento do docente como TC-Dimensão: comprometimento

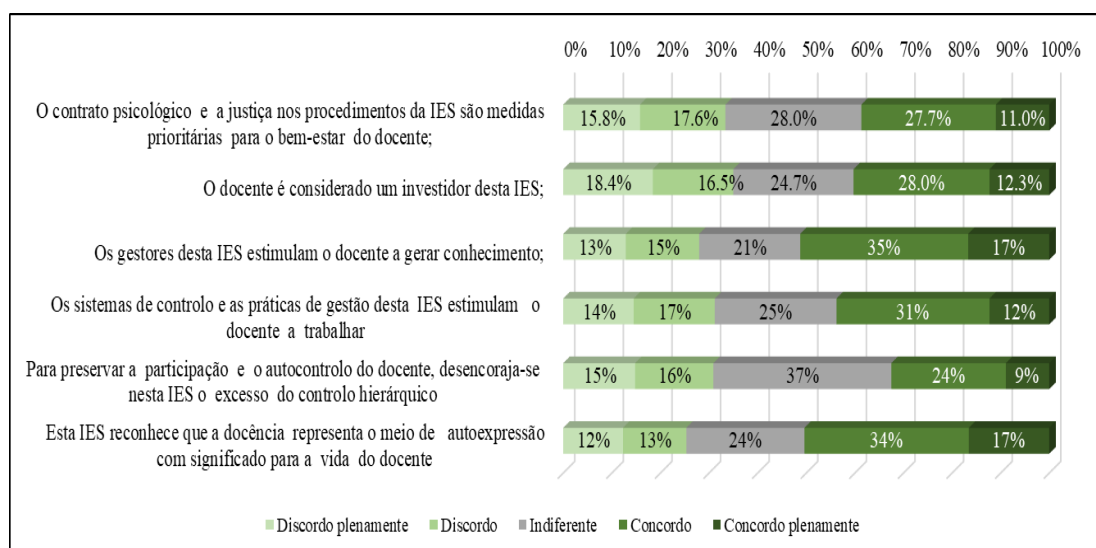
Os resultados das estatísticas descritivas dos itens que medem a dimensão o tratamento do DU como um TC, são ilustrados no Apêndice 37: *Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: O tratamento do DU como um TC-Dimensão: comprometimento*.

A tabela do Apêndice 37 mostra que a média das variáveis analisadas está na escala (3.10), que representa a indiferença. A mediana para a maioria das variáveis é (3), indicando que metade dos inquiridos concorda e a outra metade discorda. No entanto, duas variáveis têm medianas de (4), sugerindo que a percepção dos inquiridos está dividida entre a indiferença, discordância e a concordância.

No geral, as variáveis desta dimensão apresentam um DP variando entre (1.160 e 1.295), resultando em um CV muito alto, superior a 30%, o que indica uma elevada variabilidade nas respostas dos inquiridos.

Seguidamente aferiu-se a percentagem das respostas que medem esta dimensão, conforme ilustrado na Figura 30.

Figura 30: Tratamento do DU como TC na dimensão: comprometimento

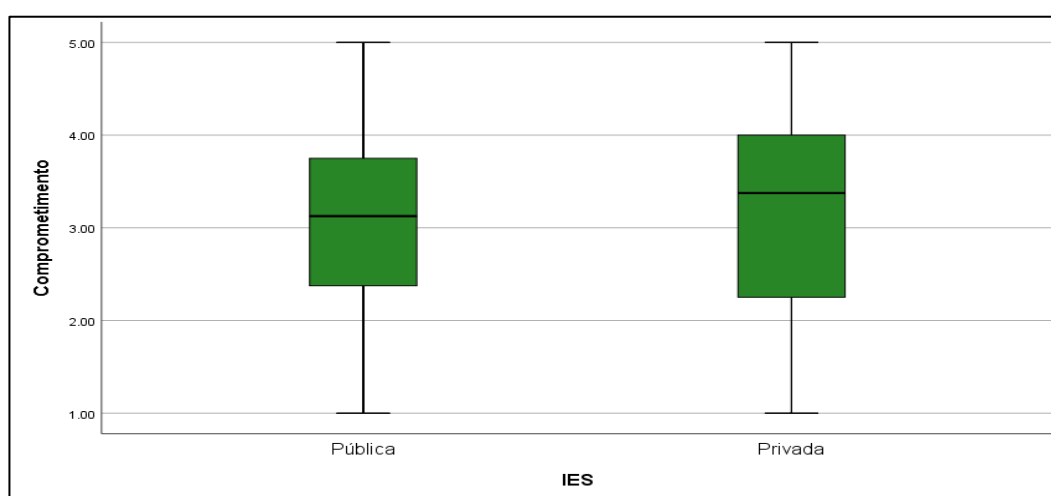


Fonte: SPSS

A Figura 30 mostra que a discordância varia entre (25% e 35%), a indiferença entre (21% e 37%), e a concordância entre (29% e 52%). Das seis variáveis, apenas duas apresentam um perfil de concordância superior a 50%: *Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento; e Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente*. Essas duas variáveis também têm as médias e medianas mais altas. No entanto, esses resultados indicam uma indefinição quanto ao efeito do tratamento recebido pelos DU como TC no seu comprometimento.

Visando aprofundar esta análise, foi elaborado um gráfico Box Plot (Tukey,1977) para comparar o perfil das respostas entre os inquiridos das IES públicas e privadas, conforme ilustrado na Figura 31.

Figura 31:Box Plot- o tratamento do DU como TC-Dimensão:Comprometimento



Fonte: SPSS.

A Figura 31 revela que a mediana nas IES públicas e privadas está na escala (3) de indiferença. No entanto, a mediana das IES públicas está exactamente na escala (3), enquanto a das privadas está ligeiramente acima, com uma ligeira dispersão nas respostas. Isso indica a presença de diferenças significativas nas respostas entre os inquiridos dos dois grupos.

Para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as IES públicas e privadas, foi utilizado o teste de Mann-Whitney (1947) conforme detalhado no Apêndice 37A: *Teste de Mann-Whitney- O tratamento do DU como um TC-Dimensão :comprometimento*.

No teste Mann-Whitney, foram detectadas diferenças significativas entre os valores centrais das IES públicas e privadas. Para testar a quarta variável, levantou-se a hipótese nula (H_0) e alternativa (H_1) da seguinte forma:

H_0 : *Os sistemas de controlo e as práticas de gestão estimulam o docente a trabalhar de igual forma nas IES públicas e privadas.*

H₁: *Os sistemas de controlo e as práticas de gestão estimulam o docente a trabalhar de forma diferente nas IES públicas e privadas.*

A estatística desta variável (U =46,995.000; P-value<0.05) indica que os sistemas de controlo e as práticas de gestão estimulam mais os DU das IES privadas a trabalhar em comparação com os das públicas.

Resumindo, a indefinição observada nesta dimensão sugere que as especificidades dos DU como TC podem estar sendo ignoradas ou desconhecidas pelos gestores das IES pesquisadas, o que não estimula o seu comprometimento. Por um lado, as abordagens de gestão dessas IES desalinham-se com as necessidades específicas dos DU como TC, contrariando os estudos de Edvardsson (2008), Efimova (2005), Flood et al.(2001), Giaque et al.(2010), Mabaso & Dlamini (2018), Nair & Vohra (2010), Petrova et al.(2015), Teo et al.(2008), e Thompson & Heron (2005). Por outro lado, as duas variáveis com o perfil de concordância acima de 50% justificam o tratamento dos DU como TC apenas para o alcance dos objectivos das IES (pesquisa e autonomia para a realização das tarefas), alinhando-se com os estudos de Jayasingam et al. (2010) e Nair & Vohra (2010).

5.1.6. A relação entre a VC e as demais do modelo conceptual

Nesta secção, avalia-se o relacionamento entre a variável de controlo (VC) “tratamento do DU como TC” e as demais variáveis do MC desta pesquisa. Para isso, aferiu-se o nível de significância entre a questão 14 (VC) e as variáveis das seguintes dimensões: sociodemográfica; contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento; formato das NPGRH; e os cinco factores retidos.

5.1.6.1. Relação entre a VC e as variáveis sociodemográficas

Os resultados indicam que todos os indicadores da VC estão significativamente relacionados com pelo menos uma variável sociodemográfica, conforme detalhado no Apêndice 38: *Matriz da relação entre a VC e as variáveis sociodemográficas.*

A matriz do Apêndice 38 revela que o estado civil e a categoria na carreira docente não se relacionam com a VC, porque apresentam um (P-value>0.05). Em contrapartida, as variáveis sexo, faixa etária e escala salarial estão relacionadas com a VC nas afirmações (14.d e 14.f). Já o tempo de trabalho e o grau académico apresentam uma relação significativa apenas com as variáveis (14.e e 14.f).

Resumindo, as variáveis sociodemográficas mais fortemente relacionadas com a VC são: nome da IES (14.a, 14.e, 14.f e 14.g), faculdade (14.a, 14.b, 14.d, 14.e, 14.f, 14.g, e 14.h),

natureza da IES (14.b e 14.f) e qualificação do rendimento (14.a, 14.b, 14.c, 14.d, e 14.f), porque todas apresentam um (P-value<0.05).

Esses resultados confirmam a relevância da idade e do género no tratamento dos DU como TC, conforme Gark & Ramjee (2013). Além disso, destacam a escala salarial, o nome, a faculdade, a natureza da IES e a qualificação do rendimento como variáveis importantes para a motivação e o comprometimento dos DU. No entanto, esses resultados não corroboram a afirmação de Saha (2016) de que as qualificações académicas e o estado civil influenciam a motivação e o comprometimento dos DU.

5.1.6.2. Relação entre a VC e as do contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento

Os resultados da relação entre a CV e as variáveis do contexto das universidades no século XXI como centros de conhecimento são detalhados no Apêndice: 39: *Matriz da relação entre a VC e as variáveis das questões (10; 10.1; 10.2 e 10.2.1)*.

A matriz do Apêndice 39 detalha a relação significativa entre a variável de controlo (VC) e os indicadores do contexto de actuação das universidades no século XXI como centros de conhecimento (questões: 10; 10.1; 10.2; 10.2.1), com excepção de:

- A VC (14.c e 14.d) e a 10.a: (*todas as vagas dos cursos que esta IES disponibiliza, são ocupadas por novos ingressos*).
- A VC (14.d) e a 10.1.g: (*desempenho institucional no ranking das universidades ao nível mundial*).

Resumidamente, excepto para as variáveis 10.a e 10.1.g (com P-value > 0.05), o tratamento dos DU como TC afecta a percepção dos inquiridos sobre os indicadores do contexto de actuação das universidades no século XXI como centros de conhecimento.

5.1.6.3. Relação entre a VC e as variáveis da dimensão o formato das NPGRH

Os resultados da relação entre a VC e as variáveis da dimensão do formato das NPGRH são detalhados no Apêndice 40: *Matriz da relação entre a VC e as variáveis da questão 11*.

Os resultados da matriz do Apêndice 40, mostram que a VC está significativamente relacionada (P-value < 0.05) com todos os quatro indicadores das NPGRH, excepto nas seguintes relações: VC (14.a e 14.c) com o teletrabalho; VC (14.c, 14.e, e 14.g) com as equipas de trabalho; e VC (14.b e 14.c) com a formação.

Em resumo, exceptuando as variáveis mencionadas anteriormente, um tratamento dos DU como TC influencia na forma como os inquiridos percebem a importância das quatro práticas representativas das NPGRH nesta pesquisa.

5.1.6.4. Relação entre a VC e os cinco factores retidos

Os resultados da relação entre a VC e os cinco factores retidos são detalhados no Apêndice 41: *Matriz da relação entre a VC e os cinco factores retidos*.

A matriz do Apêndice 41 mostra que a VC (14.a, 14.c e 14.h) está significativamente relacionada (P-value < 0.05) com os cinco factores, excepto o factor 2 (*COD*). Isso indica que o tratamento dos DU como TC afecta a percepção dos inquiridos em relação aos indicadores do custo de oportunidade do docente.

5.2. Resultados da pesquisa qualitativa

Os resultados desta secção estão organizados tematicamente e hierarquicamente com base na percepção dos ICES e dos GTIES, conforme a Lei do ES Nº 27/2009, de 29 de Setembro. Esta lei, para além de influenciar as decisões das IES, afecta as relações de poder e hierarquia entre os ICES e os GTIES. A percepção dos entrevistados reflecte o contexto geral do ES e a actuação das IES moçambicanas, não se restringindo às IES objecto desta pesquisa.

5.2.1. Tema A: As IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento.

Este tema explora três categorias principais:

- A1: Recursos essenciais para a actuação das IES;
- A2: Capacidade de investimento;
- A3: Actuação das IES como centros de conhecimento.

Essas categorias estão alinhadas com o objectivo específico (i) *identificar as condições do funcionamento das IES, aliado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento*.

A1: Recursos essenciais para a actuação das IES. Todos os entrevistados concordaram que os recursos humanos (RH) são os mais importantes, seguidos pelos recursos financeiros. Além disso, mencionaram os recursos tecnológicos (ICES: E1, E3, E6, E7 e GTIES: E4, E5) e materiais (ICES: E3, E6, E8: e GTIES: E2:). Esses pontos de vista são descritos no Apêndice 42: *Tema A categorias: A1; A2 e A3*.

Resumindo, na categoria A1, embora os ICES e GTIES não mencionem os estudantes como parte dos recursos essenciais, subentende-se que esta percepção apoia o indicado por (Hanna & Latchem, 2002; Wangenge-Ouma & Langa, 2010).

A2: Capacidade de investimento e através da subcategoria A.2.1 :capacidade no geral de investir, todos os entrevistados (ICES e GTIES) consideraram a capacidade de investimento das IES públicas e privadas insatisfatória, utilizando termos como “muito limitada”, “reduzida”, “escassa”, “deficitária”, especialmente nas IES públicas.

A.2.1.1: Capacidade de investir em condições de trabalho. Tanto os ICES quanto os GTIES destacaram que a limitação de recursos financeiros é um desafio significativo para investir em melhores condições de trabalho nas IES. Os detalhes das narrativas estão descritos no Apêndice 42: *Tema A categorias: A1; A2 e A3.*

A.2.1.2: Capacidade de investir em meios de trabalho. Os entrevistados (ICES e GTIES) ressaltaram que a limitação de recursos financeiros é um obstáculo significativo para a realização de investimentos em meios de trabalho nas IES. Os detalhes das narrativas estão descritos no Apêndice 42: *Tema A categorias: A1; A2 e A3.*

Resumindo, na categoria A2, a percepção dos entrevistados(ICES e GTIES), corrobora com a literatura de Hanna & Latchem (2002); Wangenge-Ouma & Langa (2010), que consideram a escassez de recursos financeiros nas IES, um fenómeno global. Adicionalmente, destaca a importância da capacidade financeira mínima das IES, conforme recomendado por Hazelkorn (2008).

A3: Actuação das IES como centros de conhecimento. Nesta categoria levantou-se a subcategoria A.3.1: impressão geral das IES como centros de conhecimento. As opiniões dos (ICES e GTIES) divergiram quanto à qualificação das IES como centros de conhecimento. As nuances dessas divergências são descritas no Apêndice 42: Tema A categorias: A1; A2 e A3.

Resumindo, na subcategoria A.3.1, metade dos entrevistados acredita que as IES moçambicanas não actuam como centros de conhecimento, enquanto a outra metade está dividida entre a concordância e a indiferença. Essa divergência indica um desalinhamento com as perspectivas de Gibbons (1998), Juntermanns et al. (2009) e Cervantes (2017). Além disso, confirma o apontado por Altbach (2004) de que os Governos incapazes de financiar adequadamente o ES dificilmente posicionam as suas IES no topo dos *rankings*.

5.2.2. Tema B: A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas

Os resultados deste tema são derivados das seguintes categorias:

- B.1: *A relevância das NPGRH nas IES moçambicanas: Avalia a importância das NPGRH nas IES moçambicanas.*

- B.2: *Alinhamento da adoção das NPGRH nas IES moçambicanas face ao contexto das universidades no século XXI*: Examina como a adoção das NPGRH nas IES de Moçambique se alinha às exigências das universidades contemporâneas.
- B.3: *Factores relacionados às políticas do ES moçambicano que influenciam a adoção das NPGRH*: Identifica os factores políticos específicos do contexto moçambicano que impactam na adoção das NPGRH.
- B.4: *As práticas recomendadas ao contexto moçambicano*: Sugere as NPGRH adequadas para as IES moçambicanas.
- B.5: *As NPGRH como ferramenta de gestão nas IES*: Avalia a eficácia das NPGRH como ferramenta de gestão dentro das IES moçambicanas.

B.1: A relevância das NPGRH nas IES moçambicanas. Nesta categoria emergiu a subcategoria B.1.1: Visão geral sobre as NPGRH. Aqui, os entrevistados destacaram que as quatro práticas são essenciais para as IES, especialmente no contexto da COVID-19. No entanto, um GTIES manifestou uma opinião contrária. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B, categorias: B1; B2; B3; B4 e B5- pág.1.*

Resumindo, os resultados da categoria B.1.1 corroboram o posicionamento de Lašáková et al.(2017), onde afirmam que o contexto actual exige a adoção das NPGRH nas IES.

Ainda na categoria B.1 foram geradas várias subcategorias para aferir os aspectos essenciais para a adoção das práticas representativas das NPGRH nesta pesquisa:

B.1.2: Teletrabalho. A maioria dos entrevistados (ICES e GTIES) concorda que esta prática se tornou relevante nas IES moçambicanas no contexto da pandemia da COVID-19. Porém, um ICES e um GTIES apontaram alguns constrangimentos, como a falta de cultura de trabalho e outros factores que comprometem a sua adoção. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B categorias: B1; B2; B3; B4 e B5- pág.1.*

B.1.2.1: Factores que desfavorecem o teletrabalho. A maioria dos entrevistados (ICES e GTIES) destacou a falta de infra-estruturas tecnológicas adequadas, meios e condições de trabalho, cultura de auto controlo e mecanismos para a medição do teletrabalho como factores desfavoráveis. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B categorias: B1; B2; B3; B4 e B5- pág.1.*

Resumindo, os resultados da subcategoria B.1.2.1 confirmam as indicações de Mahler (2012) e Pérez et al.(2002) de que a falta de infra-estruturas e condições de trabalho impacta negativamente na satisfação e no desempenho do teletrabalho.

B.1.3: Equipas de trabalho. A maioria dos ICES reconhece a importância das equipas de trabalho nas IES e para o desempenho dos DU. No entanto, entre os GTIES, houve divergências, com alguns apontando que, apesar da sua relevância, a falta de familiaridade dos DU com essa prática dificulta a sua adopção. Os detalhes dessas narrativas são descritos no Apêndice 43: *Tema B categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.2.*

B.1.3.1: Factores que desfavorecem as equipas de trabalho. Embora os ICES tenham divergido em suas opiniões, ambos destacaram factores como a falta de recursos, infra-estruturas inadequadas, condições de trabalho deficientes, escassez de recursos humanos qualificados, ausência de mecanismos para medir a eficácia das equipas de trabalho, falta de uma cultura de responsabilização e barreiras burocráticas e administrativas nas IES. Os GTIES corroboraram esses factores apontados pelos ICES. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.2.*

Resumindo, os factores apontados na subcategoria B.1.3.1 pelos entrevistados contrariam os pressupostos da eficácia das equipas de trabalho, apontados por Guzzo & Dickson (1996), Tasa et al. (2011) e Pihl-Thingvad (2014).

B.1.4: Equipas de trabalho autogeridas. A maioria dos entrevistados (ICES e GTIES) reconhece a relevância desta prática, especialmente na pesquisa, investigação e ensino. No entanto, um dos GTIES opinou que essa prática é inadequada para as IES privadas, porque a maioria dos seus docentes são contratados a TP. Os detalhes dessas narrativas estão no Apêndice 43: *Tema B categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.2.*

B.1.4.1: Factores que desfavorecem as equipas de trabalho autogeridas. Os ICES apontaram a escassez de especialistas devido à falta de investimentos na formação de pesquisadores e investigadores, o excesso de burocracia e os processos administrativos das IES como principais factores. Em contraste, os GTIES destacaram a falta de uma cultura institucional favorável ao trabalho independente e os constrangimentos das IES privadas, compostas principalmente por DU a TP. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.2.*

Resumidamente, a ausência de especialistas e de autonomia devido ao excesso de burocracia nos processos das IES validam os factores que desfavorecem a eficácia das equipas de trabalho autogeridas, conforme apontado por Yang & Guy (2011). Além disso, a falta de uma cultura institucional favorável às equipas de trabalho autogeridas contrasta com as recomendações de Yang & Guy(2011) e Zárraga & Bonache (2005).

B.1.5: Formação: Todos os entrevistados (ICES e GTIES) consideram a formação uma prática fundamental para a actuação dos DU, destacando a importância de não limitá-la apenas à obtenção de graus académicos (mestrado e doutoramento). Eles enfatizam a necessidade de

incluir cursos de curta duração focados no uso de novas tecnologias, mudanças de comportamento e habilidades para o trabalho laboratorial. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.3.*

B.1.5.1: Factores que desfavorecem a formação. A maioria dos ICES incluem a falta de recursos financeiros para a formação, o desalinhamento entre os discursos políticos e as acções concretas, e o contexto da implementação da tabela salarial única (TSU), que desvaloriza o grau académico na função pública. Os GTIES também apontaram a restrição financeira e a falta de autonomia na tomada de decisões, especialmente nas IES públicas, como obstáculos significativos. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B, categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.3.*

Resumidamente, tanto os ICES quanto os GTIES reconhecem a formação como crucial para a aquisição de novos conhecimentos e inovação organizacional, corroborando as afirmações de Laursen & Foss (2003). Esta visão alinha-se com as conclusões de Assane & Nascimento (2022) e Laursen & Foss (2003) sobre a importância de se avaliar o tipo, frequência e qualidade da formação. Além disso, a identificação da crise institucional nas IES públicas reforça a análise de Santos (2005) sobre os desafios que afectam negativamente o desempenho e desenvolvimento dessas instituições.

B.2: Adopção das NPGRH face ao contexto das universidades no século XXI. Todos os entrevistados destacaram que o contexto actual e a pandemia da COVID-19 aceleraram a adopção das NPGRH nas IES moçambicanas. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B, categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.4.*

B.2.1.1: Factores do contexto moçambicano que desfavorecem a adopção das NPGRH. Os ICES identificaram a falta de recursos financeiros, o impacto da TSU e as atitudes pessoais como factores que desfavorecem a adopção das NPGRH. Os GTIES, além da limitação financeira, destacaram a falta de motivação, infra-estrutura tecnológica e básica, habilidades necessárias e resistência às mudanças relacionadas ao uso das TIC's . Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B, categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.4.*

Resumindo, os resultados desta categoria confirmam as observações de Muianga et al. (2013) sobre a falta de flexibilidade das IES moçambicanas para se tornarem fontes de inovação e desenvolvimento do capital humano. Além disso, a escassez de recursos financeiros e a inadequada implementação das TIC's apoiam as constatações de Cardoso (2005), Govender et al. (2018), Hunguana et al. (2014), Langa (2011), Mário et al. (2005), MINED (2012a), Muianga et al. (2013) e Pempe & Nuvunga (2017).

B.3: Factores/políticas que favorecem e/ou desfavorecem a adopção das NPGRH. Esta categoria fez emergir as subcategorias B.3.1:Factores/políticas que favorecem a adopção das NPGRH e B.3.1.1:Factores/políticas que desfavorecem a adopção das NPGRH:

B.3.1: Factores/políticas que favorecem. A maioria dos entrevistados (ICES e GTIES), identificou como factores favoráveis à adopção das NPGRH a Lei 27 de 2009, que regulamenta o ES, e a proposta de revisão dessa lei, que inclui o ensino híbrido. Mencionaram também o guião do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade (SINAQES) e a Lei do Sistema Nacional de Ensino (SNE) Nr. 18/2018 de 28 de Dezembro-Art.16, particularmente sobre a responsabilização pela formação dos DU. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B, categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.3.*

B.3.1.1: Factores/políticas que desfavorecem. A maioria dos ICES apontou a escassez de recursos financeiros para a formação e infra-estruturas, a falta de políticas e estratégias adaptadas às universidades modernas e a ausência de lideranças visionárias na gestão das IES e para impulsionar reformas necessárias no ES. Além disso, os GTIES destacaram a falta de autonomia, especialmente nas IES públicas, como um factor adicional que desfavorece a adopção das NPGRH. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B, categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.4.*

Resumindo, a percepção dos ICES confirma o desalinhamento entre os esforços de financiamento governamental, a participação interna e a cooperação internacional para fortalecer o ES conforme observado por Guiliche (2022). Além disso, reforça a necessidade de reformas e de mecanismos adequados para a gestão do CH nas IES, corroborando-se com as constatações de Tarique & Schuler (2010). Essas evidências também salientam o desalinhamento entre as reformas no ES e a Governança nas IES, conforme mencionado por Cardoso (2005). Ademais, sustenta a análise de Santos (2005) sobre a crise institucional na autonomia científica e pedagógica, especialmente nas IES públicas.

B.4: Práticas a recomendar. A maioria dos ICES recomenda a adopção de todas as práticas para o contexto moçambicano, destacando a formação como a mais essencial. Em contraste, os GTIES apresentam opiniões divergentes: um recomendou todas as práticas(E2), outro se reservou de recomendar (E4) e o terceiro sugeriu apenas o teletrabalho e a formação, por considerá-las considerando-as mais adequadas para as IES privadas. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B, categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.5.*

Resumindo, os resultados confirmam que a formação é a prática fundamental das NPGRH conforme Shipton et al. (2006) e Godard (2004). Além disso, apoiam as recomendações de Beh & Loo (2013), Laursen & Foss (2003), e Majovski (2008) sobre a necessidade da adopção de duas ou mais práticas para maximizar os benefícios das NPGRH.

B.5: As NPGRH como ferramenta de gestão nas IES. Esta categoria fez emergir a subcategoria B.5.1: Utilidade das NPGRH na gestão das IES.

B.5.1: Utilidade das NPGRH na gestão das IES. A maioria dos ICES considera as NPGRH como uma ferramenta útil para a gestão das IES, destacando o seu potencial para estimular a inovação organizacional quando implementadas com eficácia e apoiadas por recursos adequados e mecanismos apropriados. A maioria dos GTIES compartilha essa percepção, enfatizando que a utilidade das NPGRH depende da presença de gestores de RH qualificados e sensíveis às particularidades dos DU. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 43: *Tema B, categorias: B1; B2; B3; B4 e B5-pág.6.*

Resumindo, os resultados desta categoria confirmam a utilidade das NPGRH, conforme indicado por Arthur (1994), Cañibano (2013), Laursen & Foss (2003), Santangelo & Pini (2011), Waheed et al. (2019), e Wood & Menezes (1998). Todavia, a falta de gestores de RH especializados na gestão das IES contradiz as recomendações de Baptiste (2008) para uma implementação eficaz das NPGRH. Esta constatação é reforçada pela informação sociodemográfica dos gestores de RH nas IES pesquisadas, onde revela que a sua maioria não possui especialização de nível superior na área da GRH.

5.2.3. Tema C: Impacto das NPGRH na motivação dos docentes

Os resultados deste tema sustentam-se da categoria C.1: visão geral do impacto das NPGRH na motivação dos docentes.

A maioria dos ICES e GTIES considera as NPGRH como a ferramenta com potencial de melhorar o desempenho das IES, desde que haja recursos, meios e infra-estruturas adequadas; socialização eficaz das NPGRH entre os DU; uma cultura organizacional favorável às relações de trabalho saudáveis; e clareza na apresentação do valor de cada prática a nível organizacional, individual e social. Um GTIES destacou a importância de se ter gestores de RH especializados e sensíveis às especificidades dos DU. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 44: *Tema C e D categorias: C1; D1.*

Resumindo, os resultados desta categoria confirmam que as NPGRH impactam positivamente na motivação dos DU, alinhando-se às conclusões de Absar & Mahmood (2011), Basile & Beauregard (2016), Khan (2012), Laursen & Foss (2003), Ozkeser (2019), Pyöriä (2011), e Zhu et al.(2018).

5.2.4. Tema D: Impacto das NPGRH no comprometimento dos docentes

Os resultados deste tema sustentam-se da categoria D.1: Visão geral do impacto das NPGRH no comprometimento dos DU.

Os ICES e os GTIES acreditam que o impacto das NPGRH no comprometimento dos DU depende da disponibilidade de recursos para investir em meios e infra-estruturas adequadas; da efectiva socialização das NPGRH entre os académicos; de um ambiente de trabalho positivo e de uma compreensão clara do valor das NPGRH a nível organizacional, individual e social. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 44: *Tema C e D categorias: C1; D1*.

Resumindo, os resultados desta categoria apoiam a teoria de que as NPGRH impactam no comprometimento dos DU, conforme sustentado por Absar & Mahmood (2011), Elloy (2005), Hunton & Norman (2010), Kehoe & Wright (2013), Kirkman & Rosen (1999), Shipton et al.(2006), e Taplin (2006).

5.2.5. Tema E: O tratamento do DU como um TC

Os resultados deste tema sustentam-se da categoria E.1: os DU como investidores nas IES.

A maioria dos ICES não considera os DU como investidores das IES, apontando factores como a falta de clareza ou preparação dos gestores, a ausência de instrumentos orientadores, e a insensibilidade dos gestores às necessidades sociais e de desenvolvimento profissional dos DU. Um ICES foi impreciso, distinguindo entre docentes que apenas lecionam e os que também realizam pesquisas

Por outro lado, a percepção dos GTIES ficou dividida. Alguns veem os DU como investidores quando estes realizam consultorias ou pesquisas que contribuem para a reputação institucional e captação de fundos. No entanto, para que isso aconteça, é necessário alocar recursos para a formação dos DU e estabelecer uma cultura organizacional que os motive e trate como parceiros. Os DU são considerados um investimento quando a IES assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional.

Por outro lado, a percepção dos GTIES ficou dividida. Alguns veem os DU como investidores quando estes realizam consultorias ou pesquisas que contribuem para a reputação institucional e captação de fundos para os projectos das IES. No entanto, para que isso aconteça, é necessário alocar recursos para a formação dos DU e estabelecer uma cultura organizacional que os motive e trate como parceiros. Os DU foram considerados um investimento quando a

IES assume a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional. Os detalhes dessas narrativas estão descritos no Apêndice 45: *Tema E categoria: E1*. Os DU como investidores nas IES.

Resumindo, os resultados desta categoria confirmam as conclusões de Brewer & Brewer (2010). No entanto, a percepção de que os DU são um investimento e não investidores nas IES, contradiz as recomendações de Efimova (2005), Henard & McFadyen (2008), e Razak et al. (2016).

5.3. Resultados da análise documental

Os resultados desta secção decorrem da análise dos documentos seleccionados para esta pesquisa e são apresentados em em cinco temas: (A) As IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento; (B) A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas; (C e D): O impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU; (E) O tratamento do DU como um TC

5.3.1. Tema A: As IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento.

A Lei 27/2009 regula o ES em Moçambique, definindo princípios, regras e responsabilidades para o GdM e as IES. Esta legislação encarrega o GdM a assegurar um orçamento adequado para o funcionamento das IES públicas e supervisionar o sector. As IES são responsáveis pelo(a): (i) Fortalecimento institucional; (ii) Autonomia científica e pedagógica; (iii) Cumprimento dos requisitos mínimos para a gestão do pessoal; e (iv) Esclarecimento da legislação sobre a gestão do pessoal nas IES privadas. Além disso, a lei define as responsabilidades dos órgãos do ES, incluindo o Conselho do Ensino Superior e o Conselho Nacional do Ensino Superior.

Os entrevistados percebem que a Lei 27/2009 não é integralmente cumprida pelo GdM e pelas IES, especialmente as públicas, devido aos fundos insuficientes alocados pelo orçamento do estado (OE). Isso resulta na incapacidade financeira das IES públicas de obter os recursos essenciais. As IES privadas também enfrentam desafios financeiros, dependendo principalmente das propinas e doações esporádicas de seus parceiros. Essas limitações financeiras afectam negativamente na realização de investimentos para a extensão, formação e intercâmbios científicos.

No âmbito da escassez de recursos financeiros, foram analisados os orçamentos fiscais de 2019 da UEM e da UPM. Em 2019, a UEM recebeu fundos das seguintes fontes: OE (65%), crédito (5%), doações (18%) e receitas próprias (12%). Desses recursos, (62%) foram destinados a gastos correntes, (4%) a investimentos e o restante a despesas não especificadas. Comparando os orçamentos da

UEM de 2018 e 2019, houve uma redução de (6%) nos fundos do OE e uma queda significativa de (55%) nos investimentos.

A análise dos orçamentos da UPM de 2015 a 2019 mostra uma redução de (28%) nos fundos do OE e um aumento significativo nas receitas próprias. Em 2019, a UPM obteve fundos de três fontes: OE (63%), doações (1%) e receitas próprias (36%). Destes recursos, (67%) foram destinados a salários e benefícios, (26%) a gastos de funcionamento e (7%) a investimentos.

As constatações financeiras dessas duas IES públicas apoiam a percepção dos entrevistados de que a limitação de recursos financeiros impede a realização de investimentos necessários em meios e condições de trabalho adequadas.

O PEES 2012-2020, voltado para o desenvolvimento do ES moçambicano, sustenta o tema A por abordar as áreas estratégicas do ES moçambicano como o financiamento e infra-estruturas, internacionalização e integração regional e o ensino, investigação, extensão, serviços e áreas transversais. Este plano reconhece que as limitações financeiras do GdM afectam negativamente o funcionamento das IES, especialmente as públicas, resultando em: (i) incapacidade de acesso a recursos essenciais e realização de investimentos; (ii) dificuldades em priorizar a investigação como estratégia de internacionalização e integração regional; (iii) perda de credibilidade nacional e nos *rankings* internacionais; e (iv) fraca conexão entre as IES nacionais e regionais.

O PEES 2012-2020 reconhece que o contexto do ES moçambicano desafia a área de ensino, investigação, extensão, serviços e áreas transversais devido a: (i) financiamentos voltados para projectos de impacto imediato; e (ii) desalinhamento entre a investigação fundamental e a aplicada, causado pela falta de políticas e legislação para o acesso à informação. Essas evidências confirmam Altbach (2004), onde afirma que um Governo incapaz de financiar adequadamente o seu ES dificilmente posiciona as suas IES entre as melhores universidades nos *rankings*.

5.3.2. Tema B: A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas

A Lei 27/2009 concede autonomia científica e pedagógica às IES, o que favorece a adopção das NPGRH. À luz dessa lei, a maioria dos entrevistados (ICES e GTIES) considera que o contexto actual exige práticas de gestão flexíveis focadas na descentralização, formação e inovação nas IES.

Contudo, os entrevistados destacaram que essa autonomia é restrita, especialmente nas IES públicas, e na óptica de um dos GTIES, “...*debatem-se com uma crise de autonomia na sua autoridade científica e administrativa porque, os sistemas políticos e governamentais assim*

impõem”. Além disso, o excesso de burocracia nos processos administrativos foi citado como um factor desfavorável à adopção das NPGRH.

Além disso, a maioria dos entrevistados (ICES e GTIES) apontou a limitação financeira do GdM em financiar adequadamente as IES como um desafio significativo que contraria a Lei 27/2009 e dificulta a adopção das NPGRH.

A Lei 18/2018 do SNE (Arts. 16/17) responsabiliza as IES pela formação dos seus docentes e investigadores nos níveis da pós-graduação. No entanto, alguns entrevistados (ICES) destacaram que os discursos políticos sobre a importância da formação não são acompanhados por acções concretas do GdM ou das próprias IES.

A interligação entre a Lei 18/2018 e a 27/2009 (Arts.11 e 12) é evidenciada na articulação, planeamento, e avaliação periódica do ES pelos órgãos reguladores. No entanto, os ICES opinaram que esses órgãos não cumprem efectivamente com as suas funções e mandato, facto que prejudica a adopção das NPGRH. Esta percepção dos entrevistados alinha-se com a área estratégica da governança, regulação e fiscalização do PEES 2012-2020, que destaca as seguintes fraquezas: (i) insuficiência de técnicos na estrutura governamental que supervisiona o ES; (ii) falta de acções de inspecção e avaliação das IES; e (iii) fraca implementação da legislação que regula a formação dos DU.

5.3.3. Temas C e D: O impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU

A Lei 27/2009 (Art.27) regula a gestão do pessoal nas IES, estabelecendo que as públicas seguem a legislação especial e as privadas a legislação laboral moçambicana. O artigo 27, número 3, exige que as IES privadas cumpram com os requisitos mínimos sobre o quadro, categorias e carreira profissional dos RH. Entretanto, a informação na base de dados de uma das IES privadas pesquisadas revelam que a maioria dos seus é contratada com base no grau académico, e não na categoria da carreira docente, em desacordo com a lei. Além disso, as bases de dados da maioria das faculdades das IES (públicas e privadas) pesquisadas encontravam-se desactualizadas, necessitando de actualização junto às estruturas competentes.

Estas constatações confirmam a percepção de um dos (GTIES), onde realçou que a capitalização dos benefícios das NPGRH na motivação dos DU, depende da presença de gestores de RH especializados. Além disso, essas observações apoiam a área estratégica da gestão e democraticidade do PEES 2012-2020, que identificou fraquezas como:(i) estruturas de gestão nas IES limitadas em quantidade e qualidade de RH; (ii) baixos índices de democraticidade interna nas IES; e (iii) prevalência de uma gestão contingencial e não estratégica.

Por fim, a Lei 27/2009 estabelece os requisitos mínimos para a gestão do pessoal nas IES. Todavia, não define parâmetros, indicadores ou mecanismos específicos para a motivação e o comprometimento dos DU.

5.3.4. Tema E: O tratamento do DU como um TC

As Leis 27/2009 do ES e 18/2018 do SNE não estabelecem parâmetros ou mecanismo específicos que estimulem o tratamento dos DU como TC. A maioria dos ICES identificou os seguintes factores que impedem o tratamento dos DU como TC: (i) falta de gestores de RH especializados na gestão dos DU; (ii) ausência de instrumentos orientadores para a gestão desses profissionais; (iii) carência de uma cultura organizacional que considere as especificidades dos DU.

5.4. Articulação entre os resultados quantitativos, qualitativos e análise documental

Nesta secção, são ajustados os resultados da pesquisa quantitativa, qualitativa e documental.

Os resultados quantitativos foram obtidos por meio de técnicas estatísticas que: (i) identificaram os factores determinantes para o posicionamento das IES; (ii) avaliaram a relevância e o nível de adopção das NPGRH; (iii) verificaram o impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU; (iv) examinaram a associação entre as NPGRH e os indicadores da motivação e do comprometimento dos DU; (v) extraíram e verificaram a consistência dos cinco factores retidos e influentes na motivação e no comprometimento dos DU; e (vi) avaliaram o tratamento dos DU como TC.

Os resultados qualitativos foram obtidos por meio da Análise de Conteúdo Temática (ACT), revelando a percepção dos entrevistados sobre: (i) o posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades modernas do século XXI; (ii) a relevância e utilidade das NPGRH recomendadas para o contexto moçambicano; (iii) os factores influentes na adopção das NPGRH; (iv) os pressupostos para a implementação das NPGRH visando a motivação e o comprometimento dos DU; e (v) o tratamento dado aos DU como TC.

Finalmente, a análise documental alinhou-se com os temas da ACT, focando-se em: (i) a actuação das IES moçambicanas como centros de conhecimento; (ii) a adopção das NPGRH nas IES moçambicanas; (iii) o impacto das NPGRH na motivação e no comprometimento dos DU; e (iv) o tratamento dos DU como TC. Isso proporcionou uma visão das origens dos desafios enfrentados pelas IES pesquisadas, sugerindo possíveis soluções e reformas para aprimorar o desempenho na realização da sua missão.

5.5. Principais resultados da pesquisa e suas implicações

O objectivo geral desta pesquisa é de analisar as dinâmicas da adopção das NPGRH, focalizadas na motivação e no comprometimento dos DU, como ferramenta de gestão nas IES.

Relativamente ao objectivo específico (i), “identificar as condições do funcionamento das IES, aliado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento”, os resultados quantitativos mostraram que:

A escassez de recursos financeiros afecta: (i) o acesso aos recursos essenciais, (ii) a capacidade de investimento e (iii) o papel das IES como centros de conhecimento. Reconheceu-se o prestígio detido pelas IES públicas e a capacidade de investimento das privadas. As diferenças significativas observadas reflectem os desafios na componente da infra-estrutura e conectividade à internet, com níveis variados de satisfação. Além disso, há uma divergência nas percepções sobre as IES como centros de conhecimento, com metade dos entrevistados discordando dessa caracterização tanto nas públicas quanto nas privadas.

A percepção dos DU sobre a escassez de recursos financeiros foi confirmada pelos entrevistados (ICES e GTIES), que destacaram a limitação financeira como um desafio para a realização de investimentos em meios e condições de trabalho, especialmente nas IES públicas. Isso contribuiu para a visão de que as IES moçambicanas ainda não possuem características de centros de conhecimento. A análise documental reforçou essa percepção, mostrando que a restrição financeira do GdM impacta negativamente no acesso a recursos essenciais, na capacidade de investimento e no desempenho das IES nos *rankings* regionais e internacionais.

Tanto na pesquisa quantitativa quanto na qualitativa, destacou-se a importância das NPGRH como ferramenta de gestão nas IES e no trabalho dos DU. Todas as quatro práticas foram consideradas relevantes, com ênfase na formação como a mais crucial. O nível de adopção das NPGRH foi percebido como regular pelos DU das IES, públicas e privadas.

Os resultados qualitativos foram respaldados pelos quantitativos, porque a maioria dos entrevistados (ICES e GTIES) reconhece o potencial das NPGRH para aprimorar o desempenho das IES e impulsionar a motivação e o comprometimento dos DU, desde que os requisitos para a sua implementação sejam atendidos. A análise documental confirma essa percepção, revelando que as IES não cumprem integralmente os requisitos mínimos para a gestão do pessoal estabelecidos na Lei 27/2009 e que não existem parâmetros claros na lei para orientar os mecanismos para a motivação e o comprometimento dos DU. O PEES (2012-2020) também reconhece a escassez de gestores de RH qualificados e especializados na gestão dos DU nas IES.

As implicações dos resultados do objectivo (i) são descritas em três níveis: teórico-conceptual, prático-de gestão e político-institucional:

1. *Implicação teórico conceptual:* Estes resultados mostram que a noção de “centro de conhecimento” não pode ser dissociada das condições materiais e de funcionamento das IES. O posicionamento da maioria dos entrevistados que não caracterizam as IES moçambicanas como centros de conhecimento sugere a existência de um desalinhamento *entre o discurso institucional ea realidade operacional*. Teoricamente, isso implica que a construção de centros de conhecimento exige, como base, a superação de constrangimentos estruturais (financeiros, de infraestruturas e tecnológicos) antes mesmo da implementação das práticas de gestão flexíveis.

2. *Implicação prática para a gestão universitária:* A escassez de recursos financeiros e as limitações de infraestruturas e de conectividade à internet afectam directamente a capacidade de gestão dos docentes universitários. Significa que, *sem as condições de trabalho adequadas*, qualquer prática para a gestão de pessoas, incluindo as NPGRH têm uma eficácia limitada. Os gestores das IES, embora reconheçam o valor das NPGRH, trabalham num contexto de restrições que compromete a sua capacidade de implementar acções estruturantes, para a formação contínua, retenção de talentos ou o estabelecimento de ambientes apropriados à pesquisa.

3. *Implicação político institucional:* Os resultados revelam *um duplo desafio sistémico*: (a.) **Para as IES públicas**- a dependência do financiamento do Governo de Moçambique, que se mostrou insuficiente, limita o investimento em infraestruturas e meios essenciais, comprometendo a sua competitividade regional e internacional. (b.) **Para as IES privadas**- embora disponham de maior capacidade de investimento, enfrentam desafios de prestígio e, em alguns casos de sustentabilidade.

A implicação para os tomadores de decisão políticas (GdM e órgãos de tutela do ensino superior) prende-se na necessidade de se *repensar sobre os modelos de financiamento e dos quadros legais*, visto que a Lei 27/2009 e o PEES (2012-2020) não criaram parâmetros claros que articulem as condições de financiamento com a gestão estratégica de pessoas nas IES. Sem a referida articulação, as IES dificilmente conseguirão cumprir com o seu papel de centros de conhecimento.

4. *Implicação metodológica e de continuidade do estudo:* Os resultados do objectivo (i) fornecem o contexto explicativo para os restantes. Ao evidenciar que as IES operam com limitações estruturais, os dados justificam por que é que o nível de adopção das NPGRH foi percebido apenas como “regular” e porque a motivação e o comprometimento dos DU emergem

como elementos centrais para a gestão. Resumidamente, o objectivo (i) revelou que as condições de base (recursos, infraestruturas e autonomia) representam os pré-requisitos para que as práticas de gestão possam gerar o impacto esperado na qualidade institucional.

Quanto aos objectivos (ii) “determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES” e (iii) “determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES, os resultados quantitativos foram analisados em duas etapas principais. Primeiro, foram examinadas as estatísticas descritivas da motivação e do comprometimento. Em seguida, foi analisada a associação das quatro práticas com as 34 variáveis no conjunto das 683 unidades amostrais. Esta abordagem proporcionou uma compreensão abrangente do cenário analisado.

No objectivo (ii), as estatísticas descritivas da motivação revelaram que a maioria dos inquiridos expressou sentimentos da MI, ME:RI/I e ME: regulação introjectada. No entanto, verificaram-se divergências na percepção dos inquiridos, resultando em resultados indefinidos na ME:RSE, e a maioria não apresentou sentimentos da ME:REE. Não foram identificadas diferenças significativas nas dimensões da motivação entre as IES públicas e privadas. As quatro práticas mostraram associação significativa com as variáveis da motivação dos DU, excepto as equipas de trabalho através das variáveis específicas (12.j e 12.k) da ME-RSE.

No objectivo específico (iii), observou-se que as NPGRH não estimulam o comprometimento (CA, CC e CN) de maneira geral. Contudo, existem diferenças significativas entre as IES públicas e privadas: (a) nas privadas, as NPGRH incentivam mais a lealdade dos DU; (b) as práticas nas IES privadas têm maior impacto no dever moral dos DU permanecerem vinculados do que nas públicas.

As quatro práticas analisadas mostraram associações significativas com as variáveis do comprometimento dos DU. No entanto, foram observadas algumas excepções: o teletrabalho não se associou às variáveis (13.k e 13.m do CC) e (13.o, 13.p, 13.q, 13.r e 13.s do CN); as equipas de trabalho não se associaram às variáveis (13.d e 13.e do CA) e (13.n do CN); as equipas de trabalho autogeridas não se associaram às variáveis (13.g e 13.m do CC) e (13.n, 13.p e 13.r do CN); e a formação não se associou à variável (13.n do CN).

Para os objectivos (ii) e (iii), os testes de consistência interna das variáveis que medem a motivação e o comprometimento dos DU apresentaram valores iguais ou superiores a 0.7, indicando uma consistência satisfatória. E a aplicação da AF e da ACP resultou na extracção, nomeação e agrupamento de 5 factores: (i) as necessidades de auto-estima do docente (NAD); (ii) o custo de oportunidade do docente (COD); (iii) as necessidades económicas e sociais do

docente (NESD); (iv) o amor do docente pela IES (ADIES); e (v) a fidelidade do docente perante a IES (FDIES). Estes factores expressam as dimensões de influência na motivação e no comprometimento dos DU, porque apresentam as seguintes correlações:

- *Factor 1 (NAD)*: Correlaciona-se positivamente e moderadamente com os factores 3 (NESD) e 4 (ADIES), e negativamente e moderadamente com o factor 5 (FDIES).
- *Factor 2 (COD)*: Correlaciona-se positivamente e moderadamente com o factor 3 (NESD), positivamente e fracamente com o factor 4 (ADIES), e negativamente e moderadamente com o factor 5 (FDIES).
- *Factor 3 (NESD)*: Apresenta uma correlação positiva e moderada com o factor 4 (ADIES).
- *Factor 4 (ADIES)*: Correlaciona-se negativamente e moderadamente com o factor 5 (FDIES).

As implicações dos resultados dos resultados dos objectivos (ii) e (iii) não se limitam no mapeamento do cenário da adopção das NPGRH nas IES, mas revelam implicações teóricas e práticas profundas ligadas à natureza da relação entre as práticas institucionais e os estados psicológicos dos DU. Demonstram que as NPGRH têm um impacto real, mas complexo e contingente. A principal implicação é que a gestão da motivação e do comprometimento dos DU não depende apenas da adopção de práticas flexíveis, mas sim da forma como elas são percebidas à luz das necessidades psicológicas dos indivíduos (Teoria da autodeterminação), da natureza da relação de troca estabelecida (TTS) e da sua precisão como mecanismos de influência comportamental (Teoria Comportamental).

Esta pesquisa ajuda a desvendar essa complexidade, fornecendo um mapa (os cinco factores retidos) e as correlações que mostram como estes elementos se inter-relacionam, oferecendo pistas valiosas para a intervenção prática nas IES. Assim, à luz destas teorias e objectivos (ii) e (iii) apontam-se as seguintes implicações:

1. Implicações para o objectivo (ii): Estimulação da motivação: Os resultados indicam que as NPGRH geram um efeito significativo, mas diferenciado, sobre a motivação dos DU. A constatação de que a maioria dos inquiridos expressa sentimentos de Motivação Intrínseca (MI), da regulação (introjectada, integrada e identificada) estas, associadas à (motivação extrínseca com algum grau de internalização) trazem implicações cruciais sob o ponto de vista da teoria da autodeterminação.

1.a. Implicação teórica da teoria da autodeterminação: sustenta-se nesta teoria que a motivação autónoma (MI e ME: regulação identificada/integrada e introjectada) é a que promove o maior bem-estar e persistência. Assim sendo, os resultados mostram a prevalência da MI (altamente autónoma) e da regulação introjectada (controlada por pressões internas, como

culpa ou orgulho). Isto sugere que as NPGRH, embora consigam activar a motivação autónoma, também promovem uma forma de motivação controlada. A implicação é que as práticas de gestão nas IES podem estar a criar um ambiente que simultaneamente satisfaz e frustra as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relação), um fenómeno conhecido como "motivação de qualidade mista". A ausência de uma associação significativa das equipas de trabalho com algumas variáveis da ME: RSE indicia que, neste contexto específico, o trabalho em equipa não é percebido como um mecanismo de controlo externo, mas sim como um veículo para a autonomia e competência, o que se alinha aos princípios da teoria da autodeterminação.

1.b. Implicação prática baseada na teoria comportamental: Esta teoria focada nos antecedentes e consequências dos padrões comportamentais, ajuda a interpretar as associações significativas entre as quatro práticas (teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas, formação) e as variáveis da motivação. A implicação é que as NPGRH funcionam como antecedentes (estímulos) que modelam o comportamento dos DU. Entretanto, a existência de excepções (não associação das equipas de trabalho com as dimensões específicas da ME: RSE), sugere que o "reforço" não é uniforme. Para os gestores do topo das IES, isto implica que a implementação de práticas como o teletrabalho ou equipas autogeridas deve ser desenhada com precisão cirúrgica, porque o seu efeito motivacional é contingente à aspectos muito específicos do contexto e não generalizável para todas as facetas da motivação.

1.c. Implicação integradora sustentada pela análise factorial: A extracção do factor "Necessidades de Auto-estima do Docente (NAD)" e "Necessidades Económicas e Sociais do Docente (NESD)", com correlações moderadas entre si e com outros factores, valida empiricamente a premissa da teoria da autodeterminação e da troca social de que a motivação é multi-dimensional. A implicação é que as NPGRH, ao estimularem a motivação, interagem com um sistema complexo onde as necessidades de reconhecimento (NAD) e as necessidades de subsistência e pertença (NESD) estão interligadas. Uma prática que visa estimular determinado aspecto pode ter efeitos colaterais (positivos ou negativos) no outro, o que exige uma visão holística na gestão das IES.

2. Implicações para o objectivo (iii): estimulação do comprometimento: Os resultados na componente do comprometimento são particularmente reveladores e com fortes implicações, sobretudo quando se observa a dicotomia entre o panorama geral e as especificidades por tipo de IES (públicas vs. privadas).

2.a. Implicação teórica baseada na teoria da troca social (TTS): Esta teoria pressupõe que os indivíduos desenvolvem os laços ligados ao comprometimento com base na percepção da reciprocidade e qualidade da troca com a organização. Considerando que "as NPGRH não

estimulam nenhuma dimensão do comprometimento no geral" levanta uma implicação preocupante. Sugere que, numa análise mais ampla, os DU podem não perceber as NPGRH como um investimento organizacional que mereça retribuição na forma do comprometimento afectivo (CA) ou normativo (CN). Entretanto, a diferença significativa entre as IES públicas e privadas oferece uma implicação mais refinada e central. Nas IES privadas, onde a relação de troca é frequentemente mais explícita e contratual, as NPGRH são percebidas como um "investimento" mais directo, gerando maior lealdade e um senso de obrigação moral (dever de permanecer). Isto confirma a TTS: o princípio da reciprocidade é activado de forma mais intensa em contextos onde a relação é percebida como mais transaccional e os recursos são escassos, levando a um comprometimento de natureza mais normativa e afectiva.

2.b. Implicação prática (análise comportamental e das excepções): O facto de o teletrabalho e as equipas de trabalho autogeridas não se associarem à várias variáveis do comprometimento calculativo (CC) e normativo (CN) traz uma implicação prática significativa. Sob o ponto de vista da Teoria comportamental, isso indica que estas práticas, embora possam influenciar a motivação (evidenciado acima no objectivo ii), não são contingências suficientemente fortes para influenciar o custo percebido de saída (CC) ou o sentimento de lealdade moral (CN). Significando que, na forma como estão implementadas, moldam mais o "querer fazer" (motivação) do que o "permanecer ligado" (comprometimento), sendo este último mais influenciado pelos factores estruturais (como a natureza da IES), do que pelas práticas da gestão de pessoas em si.

2.c. Implicação integradora (análise factorial): Os factores retidos "Amor do Docente pela IES (ADIES)" e a "Fidelidade do Docente perante a IES (FDIES)" – e a sua correlação negativa moderada representam um achado que dialoga directamente com a TTS e a teoria da autodeterminação. A implicação é que existe uma relação de compensação ou tensão entre o vínculo afectivo (amor) e o vínculo de lealdade (fidelidade). Os resultados sugerem que, nas IES analisadas, quanto maior a fidelidade percebida (que pode ser imposta por normas ou custos), menor o amor afectivo genuíno. Isto implica que as NPGRH, ao tentarem estimular o comprometimento, correm o risco de, se não forem bem desenhadas, promoverem um comprometimento de superfície (fidelidade) à custa do comprometimento baseado na identificação e afecto (amor), que é mais desejável e sustentável.

Articulando os resultados associados ao objectivo (ii) e (iii) junto das teorias (autodeterminação, comportamental e da troca social) conclui-se que:

(i) No contexto da teoria da autodeterminação: A principal implicação é que as NPGRH nas IES geram um padrão de motivação "híbrido". Elas são eficazes para promover a motivação

autónoma (MI), mas falham em evitar a activação de formas controladas (introjectada). O desafio para as IES prende-se em redesenhar as práticas para que estas satisfaçam as necessidades de autonomia, competência e relação dos DU, reduzindo assim os sentimentos de obrigação e pressão interna.

(ii) *Face a teoria comportamental*: A implicação reside na especificidade dos estímulos. Nem todas as práticas influenciam todos os aspectos da motivação e do comprometimento. Isto exige uma gestão de precisão, onde as IES devem identificar quais as práticas (reforços) que estão efectivamente a moldar os comportamentos desejados (motivação e comprometimento) e ajustar as que se mostram como excepções ou com efeitos não significativos.

(iii) *Para a teoria da troca social*: A implicação mais saliente é que o contexto institucional (público vs. privado) é um moderador crítico da eficácia das NPGRH. A relação de troca é percebida de forma diferente. Nas IES privadas, as práticas geram um ciclo de reciprocidade que em parte promove a lealdade e o comprometimento normativo, enquanto que nas IES públicas, essa relação é mais ténue. Sugerindo que as estratégias da gestão de pessoas não podem ser "de prateleira"; mas sim, sensíveis à cultura e à natureza jurídica da IES.

Os resultados quantitativos e qualitativos, sobre o objectivo específico (iv) "Compreender como as NPGRH são percebidas pelos gestores do topo das IES" mostram que as quatro práticas representativas das NPGRH são vistas pelos gestores de topo das IES como essenciais, úteis e adequadas para a gestão e trabalho dos DU, bem como para o cumprimento da missão institucional (ensino, pesquisa e extensão). A formação foi destacada como a prática mais importante, com impacto positivo na motivação e no comprometimento dos DU, além de melhorar a reputação das IES perante os diferentes parceiros.

As implicações dos resultados do objectivo objectivo (iv) são apresentadas com base em três abordagens teóricas (visão baseada nos recursos, teoria comportamental e teoria da troca social), porque transcendem o mero diagnóstico de percepções, revelando implicações estratégicas, comportamentais e relacionais de profundo alcance para a gestão das IES.

A principal implicação destes resultados reside na constatação de que a percepção positiva dos gestores de topo acerca das quatro práticas, especialmente a formação, não é um fim em si mesma, mas sim um motor para a construção de vantagens competitivas sustentáveis, para a modelação de padrões comportamentais alinhados à missão institucional e para o fortalecimento do vínculo psicológico entre os (DU) e a IES. Esta implicação pode ser analisada à luz de três referenciais teóricos:

1. *Implicações na óptica da Teoria da Visão Baseada nos Recursos:* As NPGRH ao serem percebidas como “essenciais e adequadas” pelos gestores do topo e informantes chave do ensino superior, deixam de ser vistas como meros processos administrativos para se afirmarem como recursos estratégicos capazes de gerar vantagem competitiva sustentável. A ênfase atribuída à formação, em particular, sugere que os gestores reconhecem o desenvolvimento das competências dos DU como um activo intangível, raro e de difícil imitação. A implicação prática, sob esta perspectiva, é que o investimento nestas práticas contribui directamente para o desempenho institucional nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, criando valor que diferencia cada IES no sector.
2. *Implicações na óptica da Teoria Comportamental:* Sob o ponto de vista comportamental, os resultados implicam que a percepção da utilidade das NPGRH pelos gestores do topo e os informantes chave do ensino superior influencia directamente o seu próprio comportamento de liderança e, por arrasto, o comportamento dos DU. Quando os gestores percebem estas práticas como adequadas, tendem a adoptar estilos de gestão mais alinhados com a autonomia, o reconhecimento e o desenvolvimento contínuo. A implicação é que a percepção positiva valida um ciclo virtuoso: as práticas da GRH, ao serem valorizadas pela liderança, reforçam os padrões comportamentais de cidadania organizacional, a proactividade e o alinhamento com os objectivos estratégicos, visto que a acção dos gestores do topo actua como um poderoso sinal do que é valorizado pela organização.
3. *Implicações na óptica da Teoria da Troca Social:* O mais relevante à luz desta teoria, é a confirmação de que a percepção positiva das NPGRH, especialmente a formação representa-se como um catalisador da reciprocidade. Os resultados demonstraram que a formação tem um “impacto positivo na motivação e no comprometimento dos DU”. À luz desta teoria, isto implica que os DU interpretam o investimento da IES no seu desenvolvimento profissional (formação) e na gestão estruturada do seu trabalho (as quatro práticas) como um gesto de apoio e valorização. Em resposta, retribuem com o seu empenho no cumprimento da missão institucional.

Resumindo, a implicação global dos resultados do objectivo (iv) é que a percepção positiva dos gestores do topo valida o papel estratégico das NPGRH não apenas como ferramentas de gestão interna, mas como elementos centrais para a construção de uma arquitectura organizacional baseada em recursos valiosos (VBR), na liderança comportamental alinhada (Teoria Comportamental) e em relações de reciprocidade duradouras

(Teoria da Troca Social). Estes resultados sugerem que, quando os gestores de topo compreendem e valorizam estas práticas, criam-se as condições necessárias para que a IES potencie o seu capital humano, assegurando a sustentabilidade da sua missão de ensino, pesquisa e extensão.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Este capítulo apresenta o escopo do estudo, seguido das conclusões, recomendações e limitações do estudo. Por fim, são sugeridas direcções para pesquisas futuras sobre o tema.

6.1. Escopo do estudo

Esta pesquisa visa fortalecer o papel das IES em Moçambique como centros de conhecimento, alinhando a sua actuação à adopção das NPGRH para promover a motivação e o comprometimento dos DU. Espera-se que contribua significativamente para a literatura sobre o tema, especialmente no contexto africano.

Nos anos 1990, as NPGRH se destacaram por buscar práticas alternativas de trabalho que beneficiassem a organização quanto os trabalhadores (Capelli & Neumark, 2001). No entanto, estudos anteriores concentraram-se principalmente na eficiência, desempenho e inovação organizacional, negligenciando o equilíbrio entre os objectivos individuais e organizacionais. Além disso, focaram-se em contextos europeus, americanos e asiáticos, com pouca representatividade para a África, e mostraram que as NPGRH impactam significativamente na inovação, desempenho, motivação, comprometimento e produtividade dos trabalhadores.

Portanto, é necessário conduzir estudos contemporâneos sobre as práticas de gestão adaptadas ao contexto do século XXI, com foco na motivação e no comprometimento dos trabalhadores, especialmente em contextos africanos. Além disso, recomenda-se a realização de pesquisas fundamentadas em abordagens mistas para esclarecer o impacto dessas práticas na motivação e no comprometimento dos DU e no desempenho das IES.

As IES objecto desta pesquisa actuam em um sector relativamente novo e enfrentam desafios como o financiamento limitado do GdM, especialmente nas IES públicas, desalinhamento entre os esforços dos actores internos, GdM e parceiros de cooperação, e dificuldades no uso eficaz das TIC's. Apesar desses desafios, o GdM está empenhado em melhorar o posicionamento das IES moçambicanas nos *rankings* africanos.

O estudo adoptou um método misto, fundamentado em diversas teorias, como a TTS, contingencial, melhores práticas de GRH, VBR, CH, comportamental e do modelo AMO. A robustez e credibilidade dos resultados foram asseguradas pelo rigor científico na validação dos dados quantitativos e qualitativos. A triangulação de questionários, entrevistas, leis, PEES-2012-2020 e relatórios financeiros fortaleceu a pesquisa.

Os resultados foram obtidos por meio de técnicas de análise estatísticas do SPSS 25 (análise multivariada, AF, ACP, AFC, testes de associação, estatísticas descritivas e análise de agrupamento dos factores), para os dados quantitativos e a ACT para os qualitativos. Essa abordagem integrada permitiu uma análise abrangente, fundamentando as conclusões da pesquisa.

6.2. Conclusões

Esta pesquisa buscou responder à questão: *será que as IES moçambicanas que adoptam as NPGRH apresentam características das universidades no século XXI?* A resposta, à luz das evidências quantitativas e qualitativas, é negativa. As IES estudadas ainda não reúnem as condições essenciais para actuar como centros de conhecimento, nomeadamente no que se refere ao acesso a recursos essenciais, capacidade de investimento, infraestruturas, tratamento dos DU como trabalhadores do conhecimento e o posicionamento nos *rankings* das universidades.

Quanto ao objectivo (i) “identificar as condições do funcionamento das IES, aliado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento”, os resultados quantitativos, qualitativos e documentais convergem. A insuficiência do financiamento público, especialmente nas IES públicas, restringe o acesso aos recursos essenciais, limita a capacidade de investimento em meios e condições de trabalho e compromete o papel institucional como centro de conhecimento. O prestígio reconhecido às IES públicas não se traduz em excelência efectiva, e as IES privadas, embora com maior capacidade de investimento pontual, também enfrentam carências estruturais.

No que se refere ao objectivo (ii) “determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES”, verificou-se que as práticas analisadas (teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e formação) influenciam positivamente a motivação intrínseca, a motivação extrínseca: RI/I; e a regulação introjectada. O efeito da ME:RSE foi inconclusivo, e não se observou o estímulo significativo na ME:REE. A associação entre as quatro práticas e as variáveis motivacionais é significativa, exceptuando as equipas de trabalho em dois indicadores da ME:RSE.

Relativamente ao objectivo (iii), “determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES”, os dados mostram que, de forma geral, as quatro práticas não geram nenhum comprometimento seja afectivo, calculativo e normativo expressivo. Contudo, nas IES privadas, observou-se um efeito mais pronunciado no comprometimento normativo ligado à lealdade e dever moral de permanência. As associações entre as quatro práticas e o comprometimento dos DU são significativas apenas para alguns indicadores, com variações conforme a prática analisada.

Quanto ao objectivo (iv) “compreender como as NPGRH são percebidas pelos gestores do topo das IES”, constatou-se que as quatro práticas são consideradas importantes e úteis para a gestão e para o cumprimento da missão institucional. A formação é destacada como a prática central, com elevado potencial para estimular a motivação e o comprometimento, desde que apoiada pelos recursos adequados e por gestores especializados.

Em síntese, as hipóteses testadas foram maioritariamente não confirmadas:

- A hipótese 1: *A existência de recursos essenciais impacta positivamente no desempenho das IES moçambicanas como centros de conhecimento*, não se confirmou, porque a escassez de recursos financeiros limita esse desempenho.
- A hipótese 2: *As NPGRH adoptadas nas IES, impactam positivamente na motivação dos docentes universitários*, não foi confirmada. Porém três sub hipóteses foram confirmadas: (2_A: *O teletrabalho impacta positivamente na motivação dos docentes universitários*; 2_C: *As equipas de trabalho autogeridas impactam positivamente na motivação dos docentes universitários*; 2_D: *A formação impacta positivamente na motivação dos docentes universitários*) e uma (2_B: *As equipas de trabalho impactam positivamente na motivação dos docentes universitários*) relacionada à motivação extrínseca nas componentes da regulação social externa e económica externa, não confirmada. A não confirmação da hipótese central e sub hipótese da motivação, reforça a tese de que o salário não representa o motivador principal para os trabalhadores do conhecimento (FRANCO et al., 2002; KHAN et al., 2014). Adicionalmente este resultado poderá estar associado aos factores contextuais e pelas dificuldades encontradas na recolha de dados ora mencionadas o que pode ter influenciado a percepção dos inquiridos.
- A hipótese 3: *As NPGRH adoptadas nas IES impactam positivamente no comprometimento dos docentes universitários*, não foi confirmada, incluindo todas as suas sub hipóteses, salvo efeitos específicos na dimensão do comprometimento normativo IES privadas. Estes resultados poderão estar associados às restrições financeiras vivida pelas IES (PEMPE e NUVUNGA, 2017), à flexibilidade da carreira docente e a condições de trabalho desfavoráveis (HUNGUANA et al., 2014). Além disso, realçam a complexa relação entre as NPGRH e o comprometimento onde é importante considerar as interpretações alternativas e os factores contextuais e sistémicos do ensino superior moçambicano (financiamento, infraestrutura e cultura organizacional), incluindo a acessibilidade e a adesão dos docentes à este estudo. Pesquisas futuras poderiam investigar mais a fundo a natureza dessas interações, possivelmente utilizando metodologias mistas que possibilitem captar a riqueza das experiências e percepções dos docentes.

- A hipótese 4: *Os docentes das IES que adoptam as NPGRH, são tratados como trabalhadores do conhecimento*, não se confirmou, uma vez que o tratamento percebido não estimula adequadamente a sua motivação e comprometimento. Este resultado pode estar associado à percepção que os DU sobre o tratamento inadequado que recebem como TC, o que não favorece a sua motivação, ao possível desalinhamento entre os esforços institucionais e as reais necessidades dos DU, contrariando a literatura (Edvardsson, 2008; Petrova et al., 2015); e ao provável desconhecimento, por parte dos gestores das suas IES, das especificidades destes profissionais, incluindo a ausência de parâmetros legais que estimulem esse tratamento. Resumindo, a não confirmação desta hipótese prende-se ao descompasso verificado entre a adopção formal das NPGRH e a percepção real dos docentes universitários, que continuam não se sentindo tratados como trabalhadores do conhecimento, factor de impacto na sua motivação e comprometimento.

6.3. Recomendações

Baseado nos resultados desta pesquisa, recomenda-se que as NPGRH sejam consideradas a abordagem contemporânea adequada para a gestão de docentes universitários, um recurso escasso no ensino superior moçambicano. Essas práticas podem ser fundamentais para que as IES se estabeleçam como centros de conhecimento, visto que equilibram os objectivos organizacionais e individuais, com impacto na retenção dos DU. Além disso, as NPGRH têm o potencial de estimular a motivação e o comprometimento destes profissionais, desde que estabelecidos os mecanismos de gestão, favoráveis a um tratamento dos DU como trabalhadores do conhecimento. Baseado nos resultados deste estudo, recomendam-se as seguintes acções organizadas por grupo alvo e medidas concretas específicas:

a. Para os órgãos de gestão das IES (públicas e privadas):

1. Reforçar a especialização dos seus gestores em matérias de gestão de pessoas no contexto dos trabalhadores do conhecimento

- Estabelecer e ou fortalecer as unidades de gestão de recursos humanos com profissionais qualificados, preferencialmente com especialização avançada na GRH do corpo docente do ensino superior.

2. Estabelecer indicadores contínuos de motivação e comprometimento

- Desenvolver um sistema de monitoria anual (inquéritos internos, grupos de discussão focal), baseado nos cinco factores retidos (necessidades de autoestima, custo de oportunidade, necessidades económicas e sociais, amor pela IES e a fidelidade), visando diagnosticar e intervir de forma proactiva nas áreas críticas.

3. Priorizar a formação contínua e contextualizada

- Além da formação académica (mestrado e doutoramento), implementar programas regulares de curta duração em matérias ligadas à gestão da investigação, uso das tecnologias digitais, trabalho colaborativo e desenvolvimento de competências pedagógicas.
- Alocar nos orçamentos anuais, rúbricas específicas para a formação do corpo docente, com metas anuais de cobertura.

4. Melhorar as condições de trabalho e os meios tecnológicos

- Estabelecer planos de investimento faseados para infraestruturas digitais (conectividade, plataformas e equipamentos) e para espaços físicos adequados ao trabalho colaborativo e à investigação, com base nas diferenças identificadas entre as IES públicas e privadas.

b. Para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) e instituições de tutela do Ensino Superior

1. Adequar o financiamento e a autonomia das IES

- Rever os modelos de alocação orçamental para as IES públicas, visando garantir a previsibilidade dos montantes compatíveis com as necessidades de investimento.
- Assegurar que a autonomia científica e pedagógica prevista na nova Lei 1/2023 seja efectiva, por forma a reduzir os constrangimentos burocráticos que limitam a adopção de práticas flexíveis.

2. Fortalecer os mecanismos de supervisão e avaliação

- Operacionalizar os mecanismos de inspecção e avaliação que constam nos instrumentos do ensino superior, particularmente no que concerne ao cumprimento dos requisitos mínimos para a gestão do pessoal, à actualização da base de dados do quadro docente e à existência de políticas internas para a motivação e comprometimento.

6.4. Limitações do estudo

Esta pesquisa foi conduzida observando os princípios do rigor científico recomendados por diversos autores (Barrett & Twycross, 2018; Creswell, 2014; Gil, 2008; Gill, et al., 2008; Kvale, 2007; Podsakoff et al., 2003; Rabionet, 2011; Ribeiro, 2002; Sun, 2009; Troncoso-Pantoja & Amaya-Placencia, 2017; Vieira, 2009; Yow 1994). No entanto, apresenta algumas limitações que podem orientar a realização de pesquisas futuras:

1. A mudança involuntária da aplicação da amostragem estratificada proporcional para uma amostragem não probabilística por conveniência e acessibilidade.
2. O indeferimento da participação de uma das IES privadas inicialmente selecionada e das faculdades das regiões centro e norte do país, limitou a abrangência dos resultados.
3. A falta de estudos de referência que abordem:
 - a. As NPGRH proeminentes e os desafios enfrentados pelas organizações africanas na sua adopção (Kamoche et al., 2012).
 - b. O impacto das NPGRH entre os docentes universitários (Johari et al., 2018).
 - c. As práticas voltadas para a motivação dos docentes universitários (Rasheed et al., 2016).
 - d. O impacto das NPGRH no desempenho das IES utilizando as variáveis exploradas nesta investigação (Amin & Wan Ismail, 2014).
 - e. O impacto das práticas de gestão na eficiência e eficácia das IES moçambicanas (Langa, 2014).
 - f. Os factores que afectam a motivação e o comprometimento dos docentes universitários (Kezar, 2001).
 - g. As dinâmicas do comprometimento dos docentes universitários, fundamentadas no método misto e ajustadas ao contexto moçambicano (Budhwar et al., 2016; Truss et al., 2013).
4. A ausência de um estudo semelhante que investigasse e interligasse as variáveis desta pesquisa dentro do contexto moçambicano.
5. A revogação da Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro pela Lei 1/2023 de 17 de Março que regula o ES.

6.5. Sugestões para pesquisas futuras

À luz das conclusões e limitações deste estudo, apresenta-se à comunidade académica e investigadores as prováveis pistas para pesquisas futuras:

1. Aprofundar o estudo sobre os factores retidos

- Realizar pesquisas com uma abordagem mista que testem a validade predictiva dos cinco factores retidos (NAD, COD, NESD, ADIES e FDIES) em diferentes contextos institucionais e geográficos, incluindo as regiões centro e norte do país, não abrangidas neste estudo.

2. Avaliar a abrangência da nova Lei1/2023 do Ensino Superior

- Conduzir estudos longitudinais que examinem se o novo quadro legal cria condições mais favoráveis à adoção das NPGRH e ao posicionamento das IES como centros de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Absar, M. M. N., & Mahmood, M. (2011). New HRM practices in the public and private sector industrial enterprises of Bangladesh: A comparative assessment. *International Review of Business Research Papers*, 7(2), 118-136.
- Academic Rankings of World Universities (2019). Ranking Methodology. Disponível no www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2019.
- Achim, I.M., Dragolea, L., & Bălan, G. (2013). The importance of employee motivation to increase organizational performance. *Annales universitatis apulensis series oeconomica*, 15(2), 685-691.
- Agarwala, T. (2003). Innovative human resource practices and organizational commitment: An empirical investigation. *International journal of human resource management*, 14(2), 175-197.
- Agarwal, R., & Nagar, M. (2014). Retention of knowledge workers in IT industry in India: A review. *International Journal of Core Engineering & Management (IJCEM)*, 1(6), 180-195.
- Agasisti, T., & Bonomi, F. (2014) Benchmarking universities' efficiency indicators in the presence of internal heterogeneity. *Studies in Higher Education*, 39(7), 1237-1255.
- Ahuja, M.K., & Carley, K.M. (1999). Network structure in virtual organizations. *Organization science*, 10 (6), 741-757.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Al Karim, R. (2019). Impact of different training and development programs on employee performance in Bangladesh perspective. *International Journal of Entrepreneurial Research*, 2(1), 8-14.
- Aladwan, K., Bhanugopan, R., & D'Netto, B. (2015). The effects of human resource management practices on employees' organisational commitment. *International journal of organizational analysis*, 23(3), 472-492.
- Al-Alawi, A., Yousif Al-Marzooqi, N. & Fraidon, M. (2007), Organizational culture and knowledge sharing: critical success factors. *Journal of Knowledge Management*, 11(2), 22-42.
- Alfawaire, F., & Atan, T. (2021). The effect of strategic human resource and knowledge management on sustainable competitive advantages at Jordanian universities: The mediating role of organizational innovation. *Sustainability*, 13(15), 8445.
- Alfes, K., Shantz, A.D., Truss, C., & Soane, E.C. (2013). The link between perceived human resource management practices, engagement and employee behaviour: a moderated mediation model. *The international journal of human resource management*, 24(2), 330-351.
- Al-Hawary, S. I.S., & Alajmi, H. M. A. (2017). Organizational commitment of the employees of the ports security affairs of the State of Kuwait: The impact of human resources management practices. *International journal of academic research in economics and management sciences*, 6(1), 52-78.
- Al-Hawary, S. I.S., & Nusair, W. K. I. (2017). Impact of human resource strategies on perceived organizational support at Jordanian public universities. *Global journal of management and business research*, 17(1), 68-82.

- Al-Hawary, S.I.S., & Banat, N. A.E-F. (2017). Impact of motivation on job performance of nursing staff in private hospitals in Jordan. *International journal of academic research in accounting, finance and management services*, 7(2), 54-63.
- Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). An Empirical Study of Employees' Motivation and its Influence Job Satisfaction. *International Journal of Engineering, Business and Management*, 5(2), 21-30.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of occupational psychology*, 63(1), 1-18.
- Alniacık, E., Alniacık, U., Erat, S., & Akcin, K. (2013). Does person-organization fit moderate the effects of affective commitment and job satisfaction on turnover intentions? *Procedia - Social and behavioral sciences*, 99, 274 - 281.
- Altbach, P. G. (2004). Globalisation and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary education and management*, 10(1), 3-25.
- Amin, M., & Wan Ismail, W- K. (2014). The impact of human resource management practices on performance: Evidence from a Public University. *The TQM journal*, 26(2), 125-142.
- Antwi, S.K., & Hamza, K. (2015). Qualitative and quantitative research paradigms in business research: A philosophical reflection. *European journal of business and management*, 7(3), 217-225.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*: Edition 13. Kogan Page.
- Arthur, J. B. (1994). Effects of Human Resource Systems on Manufacturing Performance and Turnover. *The Academy of Management Journal*, 37(3), 670-687.
- Asif, M. (2015). Determining improvement needs in higher education benchmarking. *Benchmarking: An international journal*, 22(1), 56 – 74.
- Assane, A. I., & Nascimento, M. I. M. (2022). Formação de professores para docência universitária nas instituições de ensino superior em Moçambique: entre as orientações legais e as práticas cotidianas. *Revista Práxis Educacional*, 18(49), 1-21.
- Autor, D.H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of economic perspectives*, 29(3), 3-30.
- Bailey, D.E., & Kurland, N. B. (2002). A review of telework research: findings, new directions, and lessons for the study of modern work. *Journal of organizational behavior*, 23(4), 383-400.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L. & Leiter, M.P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European journal of work and organizational psychology*, 20(1), 4-28.
- Bakker, A.B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current directions in psychological science*, 20(4), 265-269.
- Baptiste, N.R. (2008). Tightening the link between employee wellbeing at work and performance. A new dimension for HRM. *Management Decision*, 46 (2), 284-309.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*: Edições 70. Lisboa Portugal.
- Barker, J. R. (1993). Tightening the iron cage: Concertive control in self-managing teams. *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 408-437.

- Barkhuizen, N., Mogwere, P., & Schutte, N. (2014). Talent management, work engagement and service quality orientation of support staff in a higher education institution. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(4), 69-77.
- Barnard, Z., & Van der Merwe, D. (2016). Innovative management for organizational sustainability in higher education. *International journal of sustainability in higher education*, 17(2), 208 – 227.
- Barney, J. (1991) Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of management*, 17(1), 99–120.
- Barrett, D., & Twycross, A. (2018). Data collection in qualitative research. *Evidence-based Nursing*, 21(3), 63-64.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International journal of sustainability in higher education*, 8(4), 416 – 430.
- Basile, K.A., & Beauregard, T. A. (2016). Strategies for successful telework: How effective employees manage work/ home boundaries. *Strategic HR review*, 15(3), 1-12.
- Bassett-Jones, N., & Lloyd, G.C. (2005). Does Herzberg's motivation theory have staying power? *Journal of management development*, 24(10), 929- 943.
- Beâlanger, F. (1999). Workers' propensity to telecommute: An empirical study. *Information & management*, 35(3), 139-153.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *The American journal of Sociology*, 66(1), 32-40.
- Beh, L. S., & Loo, L. H. (2013). Human resource management best practices and firm performance: A universalistic perspective approach. *Serbian Journal of Management*, 8(2), 155-167.
- Beverwijk, J., Goedegebuure, L., & Huisman, J. (2008). Policy change in nascent subsystems: Mozambican higher education policy 1993-2003. *Policy sciences*, 41(4), 357-377.
- Bibi, S., & Ali, A. (2017). Knowledge sharing behavior of academics in higher education. *Journal of applied research in higher education*, 9(4), 550-564.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., & Burroughs, S. M. (2000). Support, commitment, and employee outcomes in a team environment. *Journal of management*, 26(6), 1113-1132.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management decision*, 36(2), 63-76.
- Boon, C., & Kalshoven, K. (2014). How high-commitment HRM relates to engagement and commitment: The moderating role of task proficiency. *Human Resource Management*, 53(3), 403-420.
- Boxall, P. (1996). The strategic HRM debate and the resource-based view of the firm. *Human resource management journal*, 6(3), 59-75.
- Boxall, P., Hutchison, A., & Wassenaar, B. (2015). How do high-involvement work processes influence employee outcomes? An examination of the mediating roles of skill utilisation and intrinsic motivation. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(13), 1737-1752.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.

- Brewer, P. D., & Brewer, K. L. (2010). Knowledge management, human resource management, and higher education: A theoretical model. *Journal of education for business*, 85(6), 330-335.
- Buchanan, B. II (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 19(4), 533-546.
- Budhwar, P.S., Varma, A., & Patel, C. (2016). Convergence-divergence of HRM in the Asia-Pacific: Context-specific analysis and future research agenda. *Human resource management review*, disponível no <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2016.04.004>.
- Bui, H.T.M., Liu, G., & Footner, S. (2016). Perceptions of HR practices on job motivation and work-life balance: Mixed drives and outcomes in a labour-intensive sector. *International journal of manpower*, 37(6), 1004-1023.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Analysing and presenting qualitative data. *British dental journal*, 204(8), 429-432.
- Burrell, G., & Morgan, G. (2019). *Sociological paradigms and organisational analysis: Elements of the sociology of corporate life*. Routledge.
- Caillier, J.G. (2016). Does satisfaction with family-friendly programs reduce turnover? A panel study conducted in U.S. federal agencies. *Public personnel management*, 45(3), 284-307.
- Cambré, B., Kippers, E., Veldhoven, M van. & De Witte, H. (2012). Jobs and organisations: explaining group level differences in job satisfaction in the banking sector. *Personnel review*, 41(2), 200-215.
- Cañibano, A. (2013). Implementing innovative HRM: trade-off effects on employee well-being. *Management Decision*, 51(3), 643 – 660.
- Canrinus, E.T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Capelli, P., & Neumark, D. (2001). Do "high-performance" work practices improve establishment level outcomes? *Industrial and Labour Relations Review*, 54(4), 737-775.
- Cardoso, C. (2005). Lusophone Africa and higher education reform: Issues and trends in the global system. *Journal of higher education in Africa*, 3(2), 154-164.
- Carvalho, T., & Santiago, R. (2010). New challenges for women seeking an academic career: The hiring process in Portuguese higher education institutions. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 239-249.
- Casimir, G., Lee, K., & Loon, M. (2012). Knowledge sharing: influences of trust, commitment and cost. *Journal of knowledge management*, 16(5), 740-753.
- Çelebi, N., & Korumaz, M. (2016). Teachers' loyalty to their supervisors and organizational commitment. *Academic journals*, 11(12), 1161-1167.
- Cervantes, M. (2017). Higher education institutions in the knowledge triangle. *Foresight and STI governance*, 11(2), 27-42.
- Chen, S-H., Wang, H-H., & Yang, K-J. (2009). Establishment and application of performance measure indicators for universities. *The TQM Magazine*, 21 (3), 220-235.

- Chen, W., & McDonald, S. (2015). Do networked workers have more control? The implications of teamwork, telework, ICTs, and social capital for job decision latitude. *American Behavioral Scientist*, 59(4), 492-507.
- Chew, J., & Chan, C.C.A. (2008). Human resource practices, organizational commitment and intention to stay. *International journal of manpower*, 29(6), 503-522.
- Chinta, R., Kebritchi, M., & Elias, J. (2016). A conceptual framework for evaluating higher education institutions. *International journal of educational management*, 30(6), 989-1002.
- Chissale, A.L. (2012). Globalizing higher education for neo-liberal development in postcolonial Mozambique. *Journal of higher education in Africa*, 10(2), 1-24.
- Chow, I. H-S. (2012). The roles of implementation and organizational culture in the HR–performance link. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(15), 3114-3132.
- Christian, M.S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel psychology*, 64(1), 89-136.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Coff, R., & Kryscynski, D. (2011). Drilling for micro-foundations of human capital–based competitive advantages. *Journal of management*, 37(5), 1429-1443.
- Cohen, A. (1992). Antecedents of organizational commitment across occupational groups: A meta-analysis. *Journal of organizational behavior*, 13(6), 539-558.
- Cohen, J., Dickens, W. T., & Posen, A. (2001). Have the New Human-Resource Management Practices Lowered the Sustainable Unemployment Rate?. In *The roaring nineties: can full employment be sustained?* Alan B. Krueger and Robert Solow, eds. New York: The Russell Sage Foundation and The Century Foundation Press, pp. 219–59.
- Cohen, S. G., & Ledford Jr, G. E. (1994). The effectiveness of self-managing teams: A quasi-experiment. *Human relations*, 47(1), 13-43.
- Conrad, D., Ghosh, A., & Isaacson, M. (2015). Employee motivation factors: A comparative study of the perceptions between physicians and physician leaders. *International journal of public leadership*, 11(2), 92-106.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. United States of America: Sage.
- Crook, T. R., Todd, S.Y., Combs, J.G., Woehr, D.J., & Ketchen, Jr. D.J. (2011). Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of applied psychology*, 96(3), 443-456.
- Cropanzano, R., & Mitchell, M.S. (2005). Social exchange theory: an interdisciplinary review. *Journal of management*, 31(6), 874-900.
- Cruz e Silva, T. (2008, Dezembro). O Público, o Privado e o Papel Social das Universidades em África. Apresentado na Assembleia Geral do Codesria 2008, Yaounde- Cameroon. Disponível no <https://publication.codesria.org/index.php/pub/catalog/view/114/939/2900>.
- Cugueró-Escofet, N., Ficapal-Cusí, P., & Torrent-Sellens, J. (2019). Sustainable human resource management: How to create a knowledge sharing behavior through organizational justice, organizational support, satisfaction and commitment. *Sustainability*, 11(19), 5419-5439.

- Darchen, S. & Tremblay, D-G. (2010). What attracts and retains knowledge workers/students: The quality of place or career opportunities? The cases of Montreal and Ottawa. *Cities*, 27(4), 225-233.
- Davenport, T. H. (2005). *Thinking for a living: How to get better performance and results from knowledge workers*. Boston, Massachusetts: Harvard business school press.
- De Sousa Sabbagha, M., Ledimo, O., & Martins, N. (2018). Predicting staff retention from employee motivation and job satisfaction. *Journal of Psychology in Africa*, 28(2), 136-140.
- Deem, R. (1998). New managerialism and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom. *International studies in sociology of education*, 8(1), 47-70.
- Dehon, C., McCathie, A., & Verardi, V. (2010). Uncovering excellence in academic rankings: a closer look at the Shanghai ranking. *Scientometrics*, 83(2), 515-524.
- Delbridge, R., & Keenoy, T. (2010). Beyond Managerialism? *The international journal of human resource management*, 21(6), 799–817.
- Demirgüneş, S. (2017). Transition to higher education in the world and Turkey: Proposal for transition to higher education. *Journal of education and practice*, 8(7), 18-23.
- DeNisi, A. S., Wilson, M. S., & Biteman, J. (2014). Research and practice in HRM: A historical perspective. *Human resource management review*. Disponível no <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2014.03.004>.
- DeNisi, A.S., & Pritchard, R.D. (2006). Performance appraisal, performance management and improving individual performance: A motivational framework. *Management and organization review*, 2(2), 253–277.
- Dhar, R. (2015). Service quality and the training of employees: The mediating role of organizational commitment. *Tourism management*, 46, 419-430.
- DNES-MCTESTP, Moçambique (2016). Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique 2015. Maputo. Disponível no <https://www.mctes.gov.mz/wp-content/uploads/2022/07/Dados-Estatisticos-2015.pdf>.
- Docampo, D. (2011). On using the Shanghai ranking to assess the research performance of university systems. *Scientometrics*, 86(1), 77-92.
- Docampo, D. (2013). Reproducibility of the Shanghai academic ranking of world universities results. *Scientometrics*, 94(2), 515–524.
- Docampo, D., & Cram, L. (2014). On the internal dynamics of the Shanghai ranking. *Scientometrics*, 98 (2), 1347-1366.
- Donaldson, L. (1990). The ethereal hand: organizational economics and management theory. *The academy of management review*, 15(3), 369-381.
- Drazin, R., & Van de Ven, A.H. (1985). Alternative Forms of Fit in Contingency Theory. *Administrative science quarterly*, 30(4), 514-539.
- Durmusoglu, S., Jacobs, M., Nayir, D. Z., Khilji, S. & Wang, X. (2014). The quasi-moderating role of organizational culture in the relationship between rewards and knowledge shared and gained. *Journal of knowledge management*, 18(1), 19-37.
- Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2008). The relationship between perceived training opportunities, work motivation and employee outcomes. *International Journal of Training and Development*, 12(3), 138-157.

- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative science quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edvardsson, I.R. (2008). HRM and knowledge management. *Employee relations*, 30(5), 553-561.
- Efimova, L. (2005). Understanding personal knowledge management: A weblog case. *Telematica Instituut, Enschede*. Disponível no https://doc.telin.nl/dsweb/Get/Document-44969/pkm_weblogs_final.pdf.
- Ehin, C. (2008). Un-managing knowledge workers. *Journal of intellectual capital*, 9(3), 337-350.
- Ehnert, I., & Harry, W. (2012). Recent developments and future prospects on sustainable human resource management: Introduction to the special issue. *Management revue*, 23(3), 221-238.
- Elloy, D.F. (2005). The influence of superleader behaviors on organization commitment, job satisfaction and organization self-esteem in a self-managed work team. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(2), 120 – 127.
- Epper, R. M. (1999). Applying benchmarking to Higher Education: Some lessons from experience. *Change*, 31(6), 24-31.
- Ertas N. (2015). Turnover intentions and work motivations of millennial employees in Federal service. *Public personnel management*, 44(3), 401-423.
- Fernet, C., Gagné, M., & Austin, S. (2010). When does quality of relationships with co-workers predict burnout over time? The moderating role of work motivation. *Journal of organizational behaviour*, 31(8), 1163-1180.
- Ferraro, T., Pais, L., Moreira, J. M., & Dos Santos, N. R. (2018). Decent work and work motivation in knowledge workers: The mediating role of psychological capital. *Applied Research in Quality of Life*, 13(2), 501-523.
- Fletcher, C. (2001). Performance appraisal and management: The developing research agenda. *Journal of occupational and organizational psychology*, 74(4), 473-487.
- Flood, P. C., Turner, T., Ramamoorthy, N., & Pearson, J. (2001). Causes and consequences of psychological contracts among knowledge workers in the high technology and financial services industries. *International Journal of Human Resource Management*, 12(7), 1152-1165.
- Floyd, F. J., & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological assessment*, 7(3), 286.
- Fontana, R. P., Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2015). Measuring self-regulated learning in the workplace. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 32–52.
- Ford, J. K., MacCallum, R. C., & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis. *Personnel psychology*, 39(2), 291-314.
- Ford, M. E. (1992). *A review of motivating humans*. Sage publishing, Newbury Park, CA: Sage.
- Forza, C. (2002). Survey research in operations management: a process-based perspective. *International Journal of Operations & Production Management*, 22(2), 152-194.

- Franco, L. M., Bennett, S., & Kanfer, R. (2002). Health sector reform and public sector health worker motivation: a conceptual framework. *Social science & medicine*, 54(8), 1255-1266.
- Fu, W., & Deshpande, S. P. (2014). The Impact of Caring Climate, Job Satisfaction, and Organizational Commitment on Job Performance of Employees in a China's Insurance Company. *Journal of business ethics*, 124(2), 339-349.
- Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academic's in UK universities. *Journal of knowledge management*, 17(1), 123-136.
- Gamerschlag, R. (2013). Value relevance of human capital information. *Journal of intellectual capital*, 14(2), 325-345.
- García-Chas, R., Neira-Fontela, E., & Varela-Neira, C. (2016). High-performance work systems and job satisfaction: a multilevel model. *Journal of Managerial Psychology*, 31(2), 451-466.
- Gardner, T.M., Wright, P. M., & Moynihan, L. M. (2011). The impact of motivation, empowerment, and skill-enhancing practices on aggregate voluntary turnover: The mediating effect of collective affective commitment. *Personnel psychology*, 64(2), 315-350.
- Gark, A.K., & Ramjee, D. (2013). The relationship between leadership styles and employee commitment at a parastatal company in South Africa. *International business & economics research journal*, 12(11), 1411-1436.
- George, J.M. (2011). The wider context, costs, and benefits of work engagement. *European journal of work and organizational psychology*, 20(1), 53-59.
- Giauque, D., Anderfuhren-Biget, S., & Varone, F. (2013). HRM practices, intrinsic motivators, and organizational performance in the public sector. *Public Personnel Management*, 42(2), 123-150.
- Giauque, D., Resenterra, F., & Siggen, M. (2010). The relationship between HRM practices and organizational commitment of knowledge workers. Facts obtained from Swiss SMEs. *Human Resource Development International*, 13(2), 185-205.
- Gibbons, M. (1998). *Higher education relevance in the 21st Century*. World Bank, Washington, DC.
- Gil A., C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, 204(6), 291-295.
- Godard, J. (2004). A Critical Assessment of the High-Performance Paradigm. *British Journal of Industrial Relations*, 42 (2), 349-378.
- Godard, J. (2009). Institutional environments, work and human resource practices, and unions: Canada versus England. *ILR Review*, 62 (2), 173-199.
- Godard, J. (2010). What is best for workers? The implications of workplace and human resource management practices revisited. *Industrial relations*, 49(3), 466-488.
- Gomes, F. P. (1985). *Curso de estatística experimental*. Piracicaba: Nobel.
- Gould-Williams, J., & Davies, F. (2005). Using social exchange theory to predict the effects of HRM practice on employee outcomes. *Public Management Review*, 7(1), 1-24.
- Gould-Williams, J., & Mohamed, R.B. (2010). A comparative study of the effects of 'best practice' HRM on worker outcomes in Malaysia and England local government. *The international journal of human resource management*, 21(5), 653-675.

- Gov, O. (2015). The complex relationship between Intrinsic and extrinsic rewards. *Economics and business review*, 1(4), 102-125.
- Govender, L.N., Perumal, R., & Perumal, S. (2018). Knowledge management as a strategic tool for human resource management at higher education institutions. *South African journal of information management*, 20(1), 1-10.
- Goyal, C., & Patwardhan, M. (2021). Strengthening work engagement through high-performance human resource practices. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 70(8), 2052-2069.
- Graetz, F. & Smith, A.C.T. (2010). Managing organizational change: A philosophies of change approach. *Journal of change management*, 10(2), 135-154.
- Greene, C., & Myerson, J. (2011). Space for thought: designing for knowledge workers. *Emerald*, 29(1/2), 19-30.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and individual differences*, 20(6), 644-653.
- Guerber, A., Reyhav, I., & Anand, V. (2014). Searching inside and out: Organizational identification relationships and information-sourcing among managers and knowledge-workers. *Journal of managerial Issues*, 26(1), 22-43.
- Guga, L. (2012). Evaluation and motivation of human resources. *Bulletin of the Transylvania university of Braşov*, 5(54), 93-100.
- Guiliche, P. (2022). *Repensar a cooperação internacional para o desenvolvimento: A actuação do Banco Mundial no campo da educação superior em Moçambique*. Maputo: Al-cance Editores.
- Gupta, B., Agarwal, A., Samaria, P., Sarda, P., & Bucha, R. (2012). Organizational commitment & psychological contract in knowledge sharing behaviour. *Indian journal of industrial relations*, 47(4), 737-749.
- Guzzo, R. A., & Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual review of psychology*, 47(1), 307-338.
- Haan, H.H. (2015). Competitive advantage, what does it really mean in the context of public higher education institutions? *International journal of educational management*, 29(1), 44-61.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman editora.
- Halbesleben, J.R.B. (2011). The consequences of engagement: The good, the bad, and the ugly. *European journal of work and organizational psychology*, 20(1), 68-73.
- Hanna, D.E.; & Latchem, C. (2002). Beyond national borders: Transforming higher education institutions. *Journal of studies in international education*, 6(2), 115-133.
- Harris, K.J., Murphy, K.S., DiPietro, R.B., & Line, N.D. (2017). The antecedents and outcomes of food safety motivators for restaurant workers: An expectancy framework. *International journal of hospitality management*, 100(63), 53-62.
- Hasani, K., & Sheikhesmaeili, S. (2016). Knowledge management and employee empowerment. *Kybernetes*, 45(2), 337- 355.
- Haynes, B. (2008). Impact of workplace connectivity on office productivity. *Journal of corporate real estate*, 10(4), 286-302.

- Hazelkorn, E. (2008). Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders. *Higher Education Policy*, 21(2), 193-216.
- Hazelkorn, E. (2009). *Rankings and the battle for World-Class excellence: Institutional strategies and policy choices*. *Higher education management and policy*, 21(1), 1-22.
- Henard, D.H., & McFadyen, M. A. (2008). Making knowledge workers more creative. *Research technology management*, 51(2), 40-46.
- Henriques, P. L., & Curado, C. (2009). Pushing the boundaries on mentoring: Can mentoring be a knowledge tool? *Journal of Business Economics and Management*, 10(1), 85-97.
- Hertlein, M., Smolnik, S., & Riempp, G. (2010, January). Knowledge centers in globally acting development organizations: Towards a design blueprint. In *2010 43rd Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1-10). IEEE.
- Hills, R., & Levy, D. (2014). Workspace design and fit-out: what knowledge workers value. *Property management*, 32(5), 415-432.
- Hosain, S. (2015). Adoption of proper HRM practices: A technique for retaining employees and increasing firm performance? *Scholar Journal of Business and Social Science*, 1(1), 1-14.
- Houston, D.J. (2011). Implications of occupational locus and focus for public service motivation: Attitudes toward work motives across nations. *Public administration review*, 71(5), 761-771.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2010). The influence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: a multilevel approach. *The Journal of educational research*, 103(1), 40-52.
- Hunguana, C., Gillard, E., José, G. C., Monteiro, A. P., & Dimande, P. (2014). Relatório do estudo sobre género no ensino superior em Moçambique. Disponível no <https://www.isutc.ac.mz/wp-content/uploads/2017/05/Estudo-sobre-Genero-no-Ensino-Superior.pdf>.
- Hunton, J. E. & Norman, C.S. (2010). The impact of alternative telework arrangements on organizational commitment: Insights from a longitudinal field experiment. *Journal of information systems*, 24(1), 67-90.
- Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of management Journal*, 38(3), 635-670.
- Hussain, S., Rizwan, M., Nawaz, M. S., & Hameed, W. (2013). Impact of effective training program, job satisfaction and reward management system on the employee motivation with mediating role of employee commitment. *Journal of Public Administration and Governance*, 3(3), 278-293.
- Hvide, H.K., & Kristiansen, E.G. (2012). Management of knowledge workers. *The journal of law & economics*, 55(4), 815-838.
- Ichniowski, C., Shaw, K., & Prennushi, G. (1997). The Effects of Human Resource Management Practices on Productivity: A Study of Steel Finishing Lines. *The American economic review*, 87(3), 291-313.
- Imenda, S. (2014). Is there a conceptual difference between theoretical and conceptual frameworks? *Journal of social sciences*, 38(2), 185-195.

- Imran, R., Allil, K., Mahmoud, A. B. (2017). Teacher's turnover intentions: examining the impact of motivation and organizational commitment. *International journal of educational management*, 31(6), 828-842.
- INE (2020). Anuário Estatístico 2020. Maputo: Instituto Nacional de Estatística (INE), República de Moçambique. Disponível no http://www.ine.gov.mz/estatisticas/publicacoes/anuario/nacionais/anuario-2020_final-1.pdf/view.
- Isaxanli, H. (2010). On the philosophy, history and management of quality in education. *Journal of Azerbaijani Studies*, 13(1), 62-87.
- Islam, R. & Ismail, A.Z. (2008). Employee motivation: A Malaysian perspective. *International Journal of Commerce and Management*, 18(4), 344 – 362.
- Jackson, E. (2013). Choosing a methodology: Philosophical underpinning. *Practitioner research in higher education journal*, 7(1), 49-62.
- Jackson, S.E., Schuler, R.S., & Jiang, K. (2014). An aspirational framework for strategic human resource management, *Academy of management annals*, 8(1), 1-56.
- Jain, H., Mathew, M. & Bedi, A. (2012). HRM innovations by Indian and foreign MNCs operating in India: a survey of HR professionals. *The international journal of human resource management*, 23(5), 1006-1018.
- Javadi, M., & Zarea, K. (2016). Understanding thematic analysis and its pitfall. *Journal of client care*, 1(1), 33-39.
- Jayasingam, S., Ansari, M.A., & Jantan, M. (2010). Influencing knowledge workers: The power of top management. *Industrial management & data systems*, 110(1), 134-151.
- Jenkins, M., Ambrosini, V., & Collier, N. (2016). *Advanced strategic management: A multi-perspective Approach*, 3rd ed. London: Palgrave.
- Jenkins, S., & Delbridge, R. (2013). Context matters: examining 'soft' and 'hard' approaches to employee engagement in two workplaces. *The international journal of human resource management*, 24(14), 2670-2691.
- Jerónimo, H. M., Lacerda, T. C., & Henriques, P. L. (2020). From sustainable HRM to employee performance: a complex and intertwined road. *European Management Review*, 17(4), 871-884.
- Jiang, K., Lepak D.P., Hu, J., & Baer, J.C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management journal*, 55(6). 1264-1294.
- Johari, J., Tan, F.Y., & Zulkarnain, Z.I.T. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *International journal of educational management*, 32(1), 107-120.
- Johnston, A. (2016). Motivation and the academic – Where the drivers sit. *Journal of management development*, 35(6), 765-777.
- Joo, B-K. (2010). Organizational commitment for knowledge workers: the roles of perceived organizational learning culture, leader-member exchange quality, and turnover intention. *Human resource development quarterly*, 21(1), 69-85.
- Juntermanns, B., Smolnik, S., Hertlein, M., & Riempp, G. (2009, March). Knowledge Centers in Professional Services Firms an Exploratory Study. In *Gesellschaft für Informatik (GI) publishes this series in order to make available to broad public recent findings in informatics (ie computer science and information systems), to document conferences*

that are organized in co-operation with GI and to publish the annual GI Award dissertation. (p. 164-173).

- Kabalina, V., Zelenova, O., & Reshetnikova, K. (2019). Contemporary Human Resource Management Practices in Russia: Flexibility under Uncertainty. *International Studies of Management & Organization*, 49(4), 422-440.
- Kahn, H.E., & Agnew, M. (2017). Global learning through difference: Considerations for teaching, learning, and the internationalization of higher education. *Journal of studies in international education*, 21(1), 52– 64.
- Kaiser, S., Kozica, A., Swart, J., & Werr, A. (2015). Human resource management in professional service firms: Learning from a framework for research and practice. *German journal of research in human resource*, 29(2), 77-101.
- Kalimullin, A., M., Youngblood, V.T., & Khodyreva, E., A. (2016). The system of management of innovation projects at a higher education. *International journal of environmental & science education*, 11(5), 613-622.
- Kamoche, K., Chizema, A., Mellahi, K., & Newenham-Kahindi, A. (2012). New directions in the management of human resources in Africa. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(14), 2825-2834.
- Kane, A.A. (2010). Unlocking knowledge transfer potential: Knowledge demonstrability and superordinate social identity. *Organization science*, 21(3), 643-660.
- Kanellopoulos, D.N. (2011). How can teleworking be pro-poor? *Journal of enterprise information management*, 24(1), 8-29.
- Kanter, R.M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in Utopian communities. *American sociological review*, 33(4), 499-517.
- Kataria, A., Garg, P. & Rastogi, R. (2019). Do high-performance HR practices augment OCBS? The role of psychological climate and work engagement. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 68(6), 1057-1177.
- Kayode, A., & Yarie, E. (2016). An assessment of the influence of extrinsic rewards on intrinsic motivation and performance of senior nonteaching staff of federal college of education Zaria (2005- 2010). *Kuwait chapter of Arabian journal of business and management review*, 6(4), 43-53.
- Kehoe, R. R., & Wright, P. M. (2013). The impact of high-performance human resource practices on employees' attitudes and behaviors. *Journal of management*, 39(2), 366-391.
- Kelloway, E., & Barling, J. (2000). Knowledge work as organizational behaviour. *International journal of management reviews*, 2(3), 287-304.
- Kezar, A.J. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st century: Recent research and conceptualizations. *ASHE-ERIC higher education report*, 28(4), 3-184.
- Khan, M. (2012). The impact of training and motivation on performance of employees. *Business review*, 7(2), 84-95.
- Khan, M.S., Khan, I., Kundi, G.M., Khan, S., Nawaz, A., Khan, F....Yar, N.B. (2014). The impact of job satisfaction and organisational commitment on the Intention to leave among the Academicians. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4(2), 114–131.

- Kianto, A., Shujahat, M., Hussain, S., Nawaz, F., & Ali, M. (2019). The impact of knowledge management on knowledge worker productivity. *Baltic Journal of Management, 14*(2), 178-197.
- Kinncar, L., & Sutherland, M. (2000). Determinants of organisational commitment amongst knowledge workers. *South African journal of business management, 31*(3), 106-112.
- Kirkman, B. L., & Rosen, B. (1999). Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management journal, 42*(1), 58-74.
- Klein, H.J., Molloy, J.C., & Brinsfield, C.T. (2012). Reconceptualising workplace commitment to redress a stretched construct: Revisiting assumptions and removing confounds. *The academy of management review, 37*(1), 130-151.
- Kondratieva, A.A., Muravlev, V.V., & Ekareva, I.L. (2015). University national and international ratings based on a comprehensive performance assessment of its structural units. *Science and world, 6*(2), 114-120.
- Kong, E., & Thomson, S. B. (2009). An intellectual capital perspective of human resource strategies and practices. *Knowledge management research & practice, 7*, 356–364.
- Kowalski, K. B., & Ann, S. J. (2005). Critical success factors in developing teleworking programs. *Benchmarking: An international journal, 12*(3), 236-249.
- Kramar, R. (2014). Beyond strategic human resource management: is sustainable human resource management the next approach? *The international journal of human resource management, 25*(8), 1069-1089.
- Kulich, T., & Banner, D.K. (1993). Self-managed Work Teams: An update. *Leadership & Organization development journal, 14*(2), 25-29.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2010). Does best practice HRM only work for intrinsically motivated employees? *The international journal of human resource management, 21*(13), 2339 – 2357.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kwak, D. H., Holtkamp, P., & Kim, S. S. (2019). Measuring and controlling social desirability bias: Applications in information systems research. *Journal of the Association for Information Systems, 20*(4), 317-345.
- Kwon, K., Bae, J., & Lawler, J.J. (2010). High Commitment HR Practices and Top Performers: Impacts on Organizational Commitment, *MIR: Management international review, 50*(1), 57-80.
- Kwon, Y. (2002). A Process Model of Organizational Commitment of Korean Government Employees: The effects of organizational practices, role ambiguity, and trust on altruism. *International review of public administration, 7*(2), 81-97.
- Lado, A.A., & Wilson, M.C. (1994). Human resource systems and sustained competitive advantage: A competency-based perspective. *Academy of management review, 19*(4), 699-727.
- Lafrenière, M-A. K., Verner-Filion, J. & Vallerand, R.J. (2012). Personality and individual differences: Development and validation of the Gaming Motivation Scale (GAMS). *Elsevier, 53*(7), 827-831.
- Lamba, S., & Choudhary, N. (2013). Impact of HRM practices on organisational commitment of employees. *International Journal of Advancements in Research and Technology, 2*(4), 407–423.

- Langa, P. V. in IESE (2014). Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: desafios para Moçambique 2014. Disponível no http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2014/IESE-Desafios2014_13_EnsSup.pdf.
- Langa, P. V., Cumaio, G. F.; & Rafael, D. P. (2014). Cinquenta anos de legislação e políticas públicas do ensino superior em Moçambique: 1962– 2012. South Africa. ISBN 978-1-920677-72-5.
- Langa, P.V. (2011). The significance of Bourdieu's concept of cultural capital in analysing the field of higher education in Mozambique. *International Journal of Contemporary Sociology*, 48(1), 93-116.
- Langa, P.V., & Zavale, N. C. (2015). Private higher education in Mozambique: an overview of a growing subsystem. *Working papers in higher education studies*, 1(2), 89-109.
- Lašáková, A., Bajžíková, L., & Dedze, I. (2017). Barriers and drivers of innovation in higher education: Case study-based evidence across Ten European Universities. *International Journal of Educational Development*, 55, 69-79.
- Latta, G.F., & Fait, J. I. (2016). Sources of motivation and work engagement: A cross-industry analysis of differentiated profiles. *Journal of organizational psychology*, 6(2), 29-44.
- Laursen, K., & Foss, N. (2000). *New HRM practices, complementarities, and the impact on innovation performance* (No. 00-5). Department of Industrial Economics and Strategy, Copenhagen Business School.
- Laursen, K., & Foss, N.J. (2003). New human resource management practices, complementarities and the impact on innovation performance. *Cambridge journal of economics*, 27(2), 243-263.
- Laursen, K., & Foss, N.J. (2013). Human resource management practices and innovation. Handbook of Innovation Management, *Oxford University Press*. Disponível no <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199694945.013.009>.
- Laursen, K., & Foss, N. J. (2014). Human resource management practices and innovation. *The Oxford Handbook of Innovation Management*, Oxford University Press, Oxford, 506-529.
- Lee, C. & Yang, J. (2000). Knowledge value chain. *The journal of management development*, 19(9), 783-794.
- Lee, J., Chiang, F. F., Van Esch, E., & Cai, Z. (2018). Why and when organizational culture fosters affective commitment among knowledge workers: the mediating role of perceived psychological contract fulfilment and moderating role of organizational tenure. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(6), 1178-1207.
- Lee, M. Y., & Edmondson, A. C. (2017). Self-managing organizations: Exploring the limits of less-hierarchical organizing. *Research in organizational behavior*, 37, 35-58.
- Lee, M., Yun, J. J., Pyka, A., Won, D., Kodama, F., Schiuma, G., ... & Zhao, X. (2018). How to respond to the fourth industrial revolution, or the second information technology revolution? Dynamic new combinations between technology, market, and society through open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 4(21), 1-24.
- Lee, S. (2007). Vroom's expectancy theory and the public library customer motivation model. *Library review*, 56(9), 788 – 796.
- Leede, J., & Looise, J.K. (2005). Innovation and HRM: Towards an integrated framework. *Blackwell Publishing Ltd*, 14(2), 108-117.

- Lepak, D. P., & Snell, S. A. (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of management review*, 24(1), 31-48.
- Letizia, A. J. (2017). Using Strategic Planning to Create the Public Good for Higher Education in Volatile Times. *International journal of progressive education*, 13(2), 2017.
- Lindblad, S. (2008). Navigating in the field of university positioning: on international ranking lists, quality indicators and higher education governing. *European educational research journal*, 7(4), 438-450.
- Lohmann, J., Soares, A., Tiendrebéogo, J., Houlfort, N., Robyn, P.J., Somda, S.M.A....De Allegri, M. (2017). Measuring health workers' motivation composition: validation of a scale based on Self-Determination Theory in Burkina Faso. *Human resources for health*, 15(33), 1-12.
- Lopez- Cabrales, A., Pérez-Luño, A., & Cabrera, R. V. (2009). Knowledge as a mediator between HRM practices and innovative activity. *Human resource management*, 48(4), 485-503.
- Luthans, F., & Stewart, T.I. (1977). A general contingency theory of management. *The academy of management review*, 2(2), 181-195.
- Lysiuk, R.M. (2014). Innovative technologies within the studying of pharmacognosy by English medium students. *Young scientist*, 1(3), 219-222.
- Lytras, M. D., Castillo-Merino, D., & Serradell-Lopez, E. (2010). New human resources practices, technology and their impact on SMEs' efficiency. *Information Systems Management*, 27(3), 267-273.
- Mabaso, C.M., & Dlamini, B.I. (2018). Total rewards and its effects on organisational commitment in higher education institutions. *SA Journal of Human Resource Management*, 16(1), 1-6.
- Macduffie, J.P. (1995). Human Resource Bundles and Manufacturing Performance: Organizational Logic and Flexible Production Systems in the World Auto Industry. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(2), 197-221.
- Machado, C. (2018). *Organizational behaviour and human resource management: A guide to a specialized MBA course*. Springer International Publishing.
- Mahler, J. (2012). The telework divide: Managerial and personnel challenges of telework. *Review of public personnel administration*, 20(10), 1-12.
- Mahmood, F., Iqbal, N., & Sahu, S. R. (2014). The impact of Human Resource Management practices on employee performance in banking industry of Pakistan. *Euro-Asian journal of economics and finance*, 2(1), 86-99.
- Majovski, I. (2008). Strategic HRM and organizational performance: a review of 'best fit' - 'best practice' debate. *Center for economic analyses*, 3(2), 13-20.
- Mankidy, J. (2001). Developing competencies for the new human resources management. *Management & labour studies*, 26(1), 15-24.
- Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of 2 random variables is stochastically larger than the other. *Annals of Mathematical Statistics*, 18, 50-60.
- Marchington, M., & Grugulis, I. (2000). 'Best practice' human resource management: perfect opportunity or dangerous illusion? *Int. J. of human resource management*, 11(6), 1104 - 1124.

- Mardia, K. V., Kent, J. T., & Bibby, J. M. (1979). Multivariate analysis. Probability and mathematical statistics. *Academic Press Inc.*
- Marginson, S. (2007). Global University Rankings: Implications in general and for Australia. *Journal of higher education policy and management*, 29 (2), 131-142.
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). To rank or to be ranked: The impact of global rankings in higher education. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 306-329.
- Mário, M., Fry, P., Levey, L., & Chilundo, A. (2005). Higher education in Mozambique. *Journal of modern African studies*, 43(3), 504-505.
- Markoulli, M., Lee, C.I.S.G., Byington, E., & Felps, W. (2017). Mapping human resource management: Reviewing the field and charting future directions. *Human resource management review*, 27(3), 367 – 396.
- Markova, G., & Perry, J.T. (2014). Cohesion and individual well-being of members in self-managed teams. *Leadership & organization development journal*, 35(5), 429-441.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de psicologia*, 4(1), 65-90.
- Marsh, D., & Furlong, P. (2002). A skin not a sweater: ontology and epistemology in political science. *Theory and methods in political science*, 2(1), 17-41.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- Matos, D. A. S., & Rodrigues, E. C. (2019). Análise factorial. Disponível no <https://repositorio.enap.gov.br/jspui/bitstream/1/4790/1/Livro%20An%C3%A1lise%20Fatorial.pdf>.
- McDermott, R., & O'dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. *Journal of knowledge management*, 5(1), 76-85.
- Messersmith, J. G., Patel, P. C., Lepak, D. P., & Gould-Williams, J. S. (2011). Unlocking the black box: Exploring the link between high-performance work systems and performance. *Journal of applied psychology*, 96(6), 1105-1118.
- Meyer, J. P., & Smith, C. A. (2000). HRM practices and organizational commitment: Test of a mediation model. *Canadian journal of administrative sciences*, 17(4), 319-331.
- Meyer, J. P., Becker, T. E., & Vandenberghe, C. (2004). Employee commitment and motivation: a conceptual analysis and integrative model. *Journal of applied psychology*, 89(6), 991.
- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.
- MINED, Moçambique (2012a). Plano estratégico do ensino superior 2012-2020. Maputo.
- MINED, Moçambique (2012b). Dados estatísticos sobre o ensino superior em Moçambique 2011. Maputo.
- MINED, Moçambique (2012c), Coletânea de legislação do ensino superior. Maputo.
- Miotto, G., Del-Castillo-Feito, C., & Blanco-González, A. (2020). Reputation and legitimacy: Key factors for Higher Education Institutions' sustained competitive advantage. *Journal of Business Research*, 112, 342-353.
- Mir, M.M., Sharif, H. M., & Naqvi, N. A. (2017). Evaluating HR practices on organizational productivity with the mediation effect of employee satisfaction evidences from higher education sectors of Karachi Pakistan. *Kasbit business journal (KBJ)*, 10, 50-76.

- Mishra, R. K., & Sarkar, S. (2020). Sustainable HRM Practices-A Drive Towards Sustainability (The case of NLCIL). In *Sustainable Human Resource Management* (pp. 183-196). Springer, Singapore.
- Mládková, L., Zouharová, J., & Nový, J. (2015). Motivation and knowledge workers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 207, 768-776.
- Moçambique. Lei 6/2018 - Estabelece o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação na Republica de Moçambique. Boletim da Republica (BR), I Serie, n. 254, de 28 dez. 2018.
- Mol, M., J., & Birkinshaw, J. (2009). The sources of management innovation: when firms introduce new management practices. *Journal of business research*, 62(12), 1269-1280.
- Mollahajlou, J. S., Rostami, A.R., & Parvar, H.R. (2015). Ranking the driving affecting factors on strategic human resource planning. *Journal UMP social sciences and technology management*, 3(1), 659-664.
- Moore, K., & Birkinshaw, J. (1998). Managing knowledge in global service firms: Centers of excellence. *Academy of management executive*, 12(4), 81-92.
- Morgan, G. (2005). Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 45(1), 58-71.
- Mosadeghrad, A. M., Ferlie, E., & Rosenberg, D. (2008). A study of the relationship between job satisfaction, organizational commitment and turnover intention among hospital employees. *Health services management research*, 21(4), 211-227.
- Mosca, J. (2009). Práticas e desafios do ensino superior em Moçambique, in *Economicando*, Maputo: Alcance Editores.
- Mossholder, K.W., Richardson, H. A., & Settoon, R. P. (2011). Human resource systems and helping in organizations: A relational perspective. *The academy of management review*, 36(1), 33-52.
- Mostafa, A. M. S., Bottomley, P., Gould-Williams, J., Abouarghoub, W., & Lythreatis, S. (2019). High-commitment human resource practices and employee outcomes: The contingent role of organisational identification. *Human Resource Management Journal*, 29(4), 620-636.
- Mostafa, A. M. S., Gould-Williams, J. S., & Bottomley, P. (2015). High-performance human resource practices and employee outcomes: the mediating role of public service motivation. *Public administration review*, 75(5), 747-757.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247.
- Muianga, X.; Hansson, H.; Nilsson, A.; Mondlane, A.; Mutimucuo, I.; & Guambe, A. (2013). ICT in education in Africa - myth or reality: A case study of Mozambican higher education Institutions. *The African journal of information systems*, 5(3), 106-117.
- Naidoo, V., Abarantyne, I., & Rugimbana, R. (2019). The impact of psychological contracts on employee engagement at a university of technology. *SA Journal of Human Resource Management*, 17(1), 1-11.
- Nair, N., & Vohra, N. (2010). An exploration of factors predicting work alienation of knowledge workers. *Management decision*, 48(4), 600-615.
- Nascimento, J.L., Lopes, A., & Salgueiro, M.F. (2008). Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento organizacional e gestão*, 14(1), 115-133.

- Ndungu, D.N. (2017). The effects of rewards and recognition on employee performance in public educational institutions: A case of Kenyatta University, Kenya. *Gloal journal of management and business research*, 17(1), 42-68.
- Nebeker, D.M., & Mitchell, T.R. (1974). Leader behavior: An expectancy theory approach. *Organizational behavior and human performance*, 11(3), 355-367.
- Neck, C.P., & Manz, C.C. (1994). From groupthink to team think: Toward the creation of constructive thought patterns in self-managing work teams. *Human relations*, 47(8), 929-952.
- Newman, Thanacoody & Hui, W. (2011). The impact of employee perceptions of training on organizational commitment and turnover intentions: a study of multinationals in the Chinese service sector. *The international journal of human resource management*, 22(8), 1765-1787.
- Ng, C., F. (2016). Public spaces as workplace for mobile knowledge workers. *Journal of corporate real estate*, 18(3), 209-223.
- Ngoc-Tan, N., & Gregar, A. (2018). Impacts of Knowledge Management on Innovation in Higher Education Institutions: An Empirical Evidence from Vietnam. *Economics and Sociology*, 11(3), 301-320.
- Noor, S., & Nursalam, T. S. (2020). Determinants of Organisational Commitment on Nurse's Performance. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(6), 235-248.
- Nord, W.R. (1969). Beyond the teaching machine: The neglected area of operant conditioning in theory and practice of management. *Organizational behaviour and human performance*, 4(4), 375-401.
- Norulkamar, U., & Hatamleh, A. (2014). A review of knowledge sharing barriers among academic staff-a Malaysian perspective. *Sains Humanika*, 2(2), 87-91.
- Nyberg, A.J., Moliterno, T. P., Hale, D. Jr., Lepak, D.P. (2012). Resource-based perspectives on unit-level human capital: A review and integration. *Journal of management*, 40(1), 316-346.
- O'Connor, P. (2020). Why is it so difficult to reduce gender inequality in male-dominated higher educational organizations? A feminist institutional perspective. *Interdisciplinary Science Reviews*, 45(2), 207-228.
- Ojala, S., Nätti, J., & Anttila, T. (2014). Informal overtime at home instead of telework: increase in negative work-family interface. *International journal of sociology and social policy*, 34(1/2), 69-87.
- Olaniyan, D.A., & Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *Pakistan journal of social sciences*, 5(5), 479-483.
- Olivera, F. (2000). Memory systems in organizations: an empirical investigation of mechanisms for knowledge collection, storage and access. *Journal of management studies*, 37(6), 811-832.
- Ollila, S., Styhre, A., & Werr, A. (2015). Managing knowledge integration: Balancing professional and managerial logics in an engineering consulting firm. *German journal of research in human resource management*, 29(2), 131-148.
- Omar, M.N (2017). *O ensino superior em Moçambique: Políticas, concepções e práticas dominantes*. Maputo: Alcance Editores.

- Omotayo, O.A., Pavithra, S., Adenike, A.A. (2014). Compensation management and organisational commitment in developing economies: Indian perspective. *International Journal of Research in Management, Social Sciences & Technology*, 8(8), 1-15.
- O'Neill, B.S., & Adya, M. (2007). Knowledge sharing and the psychological contract: Managing knowledge workers across different stages of employment. *Journal of managerial psychology*, 22(4), 411-436.
- Oostlander, J., Güntert, S.T., & Wehner, T. (2014). Linking autonomy-supportive leadership to volunteer satisfaction: a Self-Determination Theory perspective. *International journal of voluntary and nonprofit organizations*. 25(6), 1368-1387.
- Ozkeser, B. (2019). Impact of training on employee motivation in human resources management. *Procedia Computer Science*, 158, 802-810.
- Ozsoy, E. (2019). An Empirical Test of Herzberg's Two-Factor Motivation Theory. *Marketing and Management of Innovations*, 1, 11-20.
- Öztürk, S. (2016). Human resources management in educational faculties of state universities in Turkey. *International journal of environmental & science education*, 11(5), 931-948.
- Paais, M., & Pattiruhu, J. R. (2020). Effect of motivation, leadership, and organizational culture on satisfaction and employee performance. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 7(8), 577-588.
- Paauwe, J., & Boselie, P. (2005). HRM and performance: What next? *Human resource management journal*, 15(4), 68-83.
- Pangil, F. & Chan, J. M. (2014). The mediating effect of knowledge sharing on the relationship between trust and virtual team effectiveness. *Journal of knowledge management*, 18(1), 92 – 106.
- Parker, D.W., Parsons, N., & Isharyanto, F. (2015). Inclusion of strategic management theories to project management. *International journal of managing projects in business*, 8(3), 552-573.
- Pearson, C. A. (1991). An assessment of extrinsic feedback on participation, role perceptions, motivation, and job satisfaction in a self-managed system for monitoring group achievement. *Human relations*, 44(5), 517-537.
- Pempe, C., & Nuvunga, V. (2017). Desafios e Perspectivas no Uso e Desenvolvimento de Tecnologias Educativas no Ensino Superior em Moçambique. *Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância (ISCED): Beira, Mozambique*, 1-19.
- Perdigão, D. M., Herlinger, M., & White, O. M. (Eds.). (2012). *Teoria e prática da pesquisa aplicada*. Elsevier.
- Perello-Marin, M.R., & Giner, G.R. (2014). Identifying a guiding list of high involvement practices in human resource management. *Working papers on operations management*, 5(1), 31-47.
- Pérez, M.P., Sánchez, A.M., & de Luís Carnicer, M.P. (2002). Benefits and barriers of telework: Perception differences of human resources managers according to company's operations strategy. *Technovation*, 22(12), 775-783.
- Perry, J.L., Hondeghem, A., & Wise, L.R. (2010). Revisiting the motivation bases of public service: Twenty years of research and agenda for the future. *Public administration review*, 70(5), 681-690.

- Petrova, G. I., Smokotin, V. M., Kornienko, A. A., Ershova, I. A., & Kachalov, N. A. (2015). Knowledge management as a strategy for the administration of education in the research university. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 166, 451-455.
- Pfeffer, J. (1998). *The human equation: Building profits by putting people first*. Harvard business school press, Boston.
- Pfeffer, J. (2007). Human resources from an organizational behavior perspective: Some paradoxes explained. *Journal of economic perspectives*, 21(4), 115–134.
- Pihl-Thingvad, S. (2014). Is self-leadership the new silver bullet of leadership? An empirical test of the relationship between self-leadership and organizational commitment. *Management review*, 25(2), 103-124.
- Pillay, P. (2010). Linking higher education and economic development: implications for Africa from three successful systems. Wynberg, South Africa: Centre for Higher Education Transformation (CHET).
- Plaskoff, J. (2017). Employee experience: The new human resource management approach. *Strategic HR review*, 16(3), 136-141.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of management*, 12(4), 531-544.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Polley, D., & Ribbens, B. (1998). Sustaining self-managed teams: a process approach to team wellness. *Team Performance Management: An International Journal*, 4(1), 3-21.
- Popa, M. (2016). The affective dimension of work motivation, managerial challenges of the contemporary society. *Proceedings*, 9(2), 46-53.
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Analysing qualitative data. *Bmj*, 320(7227), 114-116.
- Porter, L.W., Steers, R.M., & Boulian, P.V. (1973). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. Office of Naval Research, Washington, D.C. Personnel and Training Research Programs Office: California Univ., Irvine. *Graduate school of administration*, 16, 1-24.
- Pouris, A., & Pouris, A. (2010). Competing in a globalising world: International ranking of South African universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 515-520.
- Power, L., Millington, K., & Bengtsson, S. (2015). Building capacity in higher education topic guide. *Health and Education Advice and Resources Team*. Disponivel no <http://www.heart-resources.org/wp-content/uploads/2015/09/Capacity-Building-in-Higher-Education-Topic-Guide.pdf>.
- Prabhakar, G.V., Reddy, P. R., Savinkina, L.A., Gantasala, S.B., & Ankireddy, S. (2018). Influence of organisational culture dimensions on knowledge management processes in higher educational institutions. *Int. J. Knowledge Management Studies*, 9(1), 51-71.
- Price, H. E., & Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149.
- Punch, K.F. (2006). *Developing Effective research proposals*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

- Pyöriä, P. (2009). Virtual collaboration in knowledge work: from vision to reality. *Team performance management*, 15(7/8), 366-381.
- Pyöriä, P. (2011). Managing telework: risks, fears and rules. *Managing research review*, 34(4), 386-399.
- Qureshi, T.M. (2019). Employee's learning commitment and self-efficacy. *Academy of strategic management journal*, 18(3), 1-17.
- Rabionet, S. E. (2011). How I learned to design and conduct semi-structured interviews: an ongoing and continuous journey. *Qualitative Report*, 16(2), 563-566.
- Rahman, H., & Nurullah, S. M. (2014). Motivational need hierarchy of employees in public and private commercial banks. *Central European business review*, 3(2), 44-53.
- Ramírez, Y. W., & Nembhard, D. A. (2004). Measuring knowledge worker productivity: A taxonomy. *Journal of Intellectual Capital*, 5(4), 602-628.
- Rao, M.B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of applied research in higher education*, 8(4), 469-488.
- Rasheed, M.I., Humayon, A.A., Awan, U., & Ahmed, A.D. (2016). Factors affecting teachers' motivation: An HRM challenge for public sector higher educational institutions of Pakistan (HEIs). *International journal of educational management*, 30(1), 101-114.
- Razak, N.A., Pangil, F., Md Zin, Md L., Azlina, N., Yunus, M., & Asnawi, N. H. (2016). Theories of knowledge sharing behavior in business strategy. *Procedia economics and finance*, 37, 545 – 553.
- Reda, N. W. (2017). Balanced scorecard in higher education institutions: Congruence and roles to quality assurance practices. *Quality assurance in education*, 25(4), 489-499.
- Ribeiro, J. L. P. (2002). O consentimento informado na investigação em psicologia da saúde é necessário? *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(1), 11-22.
- Roper, K. O., & Phillips, D. R. (2007). Integrating self-managed work teams into project management. *Journal of Facilities Management*, 5(1), 22-36.
- Rowley, J. (1996) Motivation and academic staff in higher education. *Quality assurance in education*, 4(3), 11-16.
- Rowley, J. (2000). Is Higher Education Ready for Knowledge Management? *International journal of educational management*, 14(7), 325-333.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L (2000). Self- Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychological association*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M., Lynch, M.F., Vansteenkiste, M., & Deci, E.L. (2010). Motivation and autonomy in counselling, psychotherapy, and behaviour change: A look at theory and practice. *SAGE publications*, 20(10), 1-68.
- Sabir, M. S., Sohail, A., Khan, M. A. (2011). Impact of leadership style on organization commitment: in a mediating role of employee values. *Journal of economics and behavioural studies*, 3(2), 145-152.
- Saha, R. (2016). Factors influencing organizational commitment—research and lessons. *Management Research and Practice*, 8(3), 36-48.
- Sahibzada, U. F., Jianfeng, C., Latif, K. F., & Sahibzada, H. F. (2020). Fueling knowledge management processes in Chinese higher education institutes (HEIs): the neglected

- mediating role of knowledge worker satisfaction. *Journal of Enterprise Information Management*, 33(6), 1395-1417.
- Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 74–101.
- Salleh, S. M., Zahari, A. S. M., Said, N. S. M., & Ali, S. R. O. (2016). The influence of work motivation on organizational commitment in the workplace. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 6(58), 139-143.
- Santangelo, G. D., & Pini, P. (2011). New HRM practices and exploitative innovation: A shopfloor level analysis. *Industry and innovation*, 18(6), 611-630.
- Santos, B.S. (2005). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- Sanyal, S., & Hisam, M. W. (2018). The impact of teamwork on work performance of employees: A study of faculty members in Dhofar University. *IOSR Journal of Business and Management*, 20(3), 15-22.
- Sarvary, M. (1999). Knowledge Management and Competition in the Consulting Industry. *California management review*, 41(2), 95-107.
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, 1(1), 1-15.
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., ... & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & quantity*, 52, 1893-1907.
- Sawyerr, A. (2004). Challenges facing African universities: Selected issues. *African studies review*, 47(1), 1-59.
- Schiuma, G. (2017). Arts catalyst of creative organisations for the fourth industrial revolution. *Journal of open Innovation: Technology, market and complexity*, 3(20), 1-12.
- Schuler, R., & Jackson, S.E. (2014). Human resource management and organizational effectiveness: yesterday and today. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 1(1), 35-55.
- Schusterschitz, C., Geser, W., Nöhammer, E., & Stummer, H. (2011). Securely attached, strongly committed? On the influence of attachment orientations on organizational commitment. *German journal of research in human resource management*, 25(4), 335-355.
- Schwochau, S., Delaney, J., Jarley, P., Fiorito, J. (1997). Employee participation and assessments of support for organizational policy changes. *Journal of labor research*, 18(3), 379-401.
- Scott, J.C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformations. *The journal of higher education*, 77(1), 1-39.
- Scott, P. (2000). Globalisation and higher education: Challenges for the 21st century. *Journal of studies in International Education*, 4(1), 3-10.
- Sexton, C. (1994). Self-managed Work Teams: TQM Technology at the Employee Level. *Journal of Organizational Change Management*, 7(2), 45-52.

- Seyal, A.H., & Afzaal, T. (2013). An Investigation of Relationship among Emotional Intelligence, Organizational Commitment and Job Satisfaction: Evidence from Academics in Brunei Darussalam. *International Business Research*, 6(3), 217-228.
- Shabha, G. (2000). Virtual universities in the third millennium: an assessment of the implications of teleworking on university buildings and space planning. *Facilities*, 18(5/6), 235-244.
- Shah, M. J., Rehman, M. U., Akhtar, G., Zafar, H., & Riaz, A. (2012). Job Satisfaction and Motivation of Teachers of Public Educational Institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 271-281.
- Shapira-Lischshinsky, O., & Azriel, V. (2010). Team culture perceptions, commitment and effectiveness: Teamwork effects 1. *Educational Practice and Theory*, 32(2), 33-56.
- Shauka, S., Siddiquah, A., & Pell, W.A (2014). Gender discrimination in higher education in Pakistan: A survey of university faculty. *Eurasian Journal of Educational Research*, 56(56), 1-17.
- Shin, B., Sheng, O. R. L., & Higa, K. (2000) Telework: Existing research and future directions. *Journal of organizational computing and electronic commerce* 10(2), 85–101.
- Shipton, H., West, M. A., Dawson, J., Birdi, K., & Patterson, M. (2006). HRM as a predictor of innovation. *Human resource management journal*, 16(1), 3–27.
- Shujahat, M., Ali, B., Nawaz, F., Durst, S., & Kianto, A. (2018). Translating the impact of knowledge management into knowledge-based innovation: The neglected and mediating role of knowledge-worker satisfaction. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 28(4), 200-212.
- Si, S., & Li, Y. (2012). Human resource management practices on exit, voice, loyalty, and neglect: organizational commitment as a mediator. *The international journal of human resource management*, 23(8), 1705-1716.
- Singh, K. D. (2015). Creating your own qualitative research approach: Selecting, integrating and operationalizing philosophy, methodology and methods. *SAGE Publications*, 19(2), 132-146.
- Siyal, S., Xin, C., Peng, X., Siyal, A. W., & Ahmed, W. (2020). Why do high-performance human resource practices matter for employee outcomes in public sector universities? The mediating role of person–organization fit mechanism. *SAGE Open*, 10(3), 1-12.
- Smith, A., Oczkowski, E., Noble C., & Macklin, R. (2003) New management practices and enterprise training in Australia. *International journal of manpower*, 24(1), 31-47.
- Snell, S.A., & Dean Jr., J.W. (1992). Integrated manufacturing and human resource management: A human capital perspective. *The academy of management journal*, 35(3), 467-504.
- Solansky, S. T. (2008). Leadership style and team processes in self-managed teams. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(4), 332-341.
- Solís, M. (2016 b). Moderators of telework effects on the work-family conflict and on worker performance. *European Journal of Management and Business Economics*, 26(1), 21-34.
- Solís, M. S. (2016 a). Telework: conditions that have a positive and negative impact on the work-family conflict. *Academia revista Latino Americana de administración*, 29(4), 435-449.

- Son, H.T., Ha, N.T., & Khuyen, P.T.M. (2018). Measuring students' satisfaction with higher education service – An experimental study at Thainguyen University. *International Journal of Business Marketing and Management (IJBMM)*, 3(4), 21-34.
- Sousa, R., & Voss, C.A. (2008). Contingency research in operations management practices. *Journal of operations management*, 26(6), 697 – 713.
- Souza, L. K. D. (2019). Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. *Arquivos brasileiros de psicologia. Rio de Janeiro. Vol. 71, n. 2 (maio/ago. 2019), p. 51-67.*
- Spector, P. E. (2006). Method variance in organizational research: truth or urban legend? *Organizational research methods*, 9(2), 221-232.
- Spector, P. E., & Brannick, M. T. (2011). Methodological urban legends: The misuse of statistical control variables. *Organizational Research Methods*, 14(2), 287-305.
- Spreitzer, G.M., Cohen, S.G. & Ledford, G.E. (1999). Developing effective SMWTs in service organizations. *Group & Organization Management*, 24(3), 340-66.
- Steers, R.M., Mowday, R.T., & Shapiro, D.L. (2004). Introduction to Special Topic Forum: The Future of Work Motivation Theory. *The academy of management review*, 29(3), 379-387.
- Storey, C. & Hull, F. M. (2010). Service development success: a contingent approach by knowledge strategy. *Journal of service management*, 21(2), 140-161.
- Straatmann, T., Nolte, J. K., & Seggewiss, B.J. (2018). Psychological processes linking organizational commitment and change-supportive intentions. *Personnel review*, 47(2), 403-424.
- Sun, T. (2009). Mixed Methods Research: Strengths of two methods combined. SMC University, 1-40.
- Sundstrom, E., De Meuse, K. P., & Futrell, D. (1990). Work teams: Applications and effectiveness. *American psychologist*, 45(2), 120-133.
- Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T., & Richards, H. (2000). Work groups: From the Hawthorne studies to work teams of the 1990s and beyond. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 4(1), 44.
- Sutherland, M., & Jordaan, W. (2004). Factors affecting the retention of knowledge workers. *SA Journal of human Resource Management*, 2(2), 55-64.
- Syed, Z. J. W., & Jamal, W. (2012). Universalistic perspective of HRM and organizational performance: meta-analytical study. *International Bulletin of Business Administration*, 13(4), 45-57.
- Szelągowska-Rudzka, K. (2018). Human resources management in higher education institutions in Poland. *Management*, 22(1), 208-225.
- Szirtes, T. (2012). Managing knowledge sharing – Case study of a consulting firm. *Society and economy*, 34(1), 139-160.
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48, 1273-1296.
- Tabiu, A. (2019). Do “high-performance” human resource practices work in public universities? Mediation of organizational and supervisors' supports. *African Journal of Economic and Management Studies*, 10(4), 493-506.

- Taing, M. U., Granger, B. P., Groff, K. W., Jackson, E. M., & Johnson, R.E.(2011). The multidimensional nature of continuance commitment: commitment owing to economic exchanges versus lack of employment alternatives. *Journal of business and psychology*, 26(3), 269-284.
- Tammelin, M., Koivunen, T., & Saari, T. (2017). Female knowledge workers and the illusion of working-time autonomy. *International journal of sociology and social policy*, 37(9/10), 591-604.
- Taplin, I. M. (2006). Strategic change and organisational restructuring: how managers negotiate change initiatives. *Journal of International Management*, 12(3), 284-301.
- Tarique, I., & Schuler, R.S. (2010). Global talent management: Literature review, integrative framework, and suggestions for further research. *Journal of world business*, 45(2), 122-133.
- Tasa, K, Sears, G.J., & Schat, A.C.H. (2011). Personality and teamwork behavior in context: The cross-level moderating role of collective efficacy. *Journal of organizational behavior*, 32(1), 65-85.
- Taylor, B. M. (2015). The hierarchical model of motivation: a lens for viewing the complexities of motivation. *Performance Improvement*, 54(4), 36-42.
- Taylor, S., Levy, O., Boyacigiller, N. A., & Beechler, S. (2008). Employee commitment in MNCs: HRM and top management orientations. *International Journal of Human Resource Management*, 19(4), 501-527.
- Teece, D. J. (2014). The foundations of enterprise performance: Dynamic and ordinary capabilities in an (economic) theory of firms. *Academy of management perspectives*, 28(4), 328-352.
- Teferra, D., & Altbach, P.G. (2004). African higher education: Challenges for the 21st century. *Higher Education*, 47, 21 – 50.
- Temizer, L., & Turkyilmaz, A. (2012). Implementation of student satisfaction index model in higher education institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 3802 – 3806.
- Teo, S.T.T., Lakhani, B., Brown, D., & Malmi, T. (2008). Strategic human resource management and knowledge workers: A case study of professional service firms. *Management research news*, 31(9), 683-696.
- Thibodeaux, M.S., & Faden, S.K. (1994). Organizational design for self-managed teams. *Industrial management & data systems - Wembley*, 94(10), 20-26.
- Thomas, A. B. (2003). *Research skills for management studies*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Thomas, A.P., (1991). Towards a contingency theory of corporate financial reporting systems. *Accounting, auditing & accountability journal*, 4(4), 40-57.
- Thompson, M., & Heron, P. (2005). The difference a manager can make: organizational justice and knowledge worker commitment. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(3), 383-404.
- Torrance, H. (2012). Triangulation, respondent validation, and democratic participation in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2) 111 – 123.

- Troncoso-Pantoja, C., & Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
- Truss, C., Shantz, A., Soane, E., Alfes, K. & Delbridge, R. (2013). Employee engagement, organisational performance and individual well-being: exploring the evidence, developing the theory. *International journal of human resource management*, 24(14), 2657-2669.
- Tuli, F. (2010). The basis of distinction between qualitative and quantitative research in social science: Reflection on ontological, epistemological and methodological perspectives. *Ethiopian journal of education and sciences*, 6(1), 98-108.
- Tukey, J. W. (1977). *Exploratory data analysis*. Addison-wesley.
- Turner, D. (2005). Benchmarking in universities: League tables revisited. *Oxford review of education* 31(3), 353-371.
- UEM- Gabinete de Planificação, Qualidade e Estudos Institucionais (2019). Estatísticas. Disponível no www.gapqei.uem.mz.
- UPM-Direcção de Planificação e Desenvolvimento Institucional (2020). Relatório anual 2019, disponível no <https://www.up.ac.mz/documentos/category/2-2019>.
- Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679-686.
- Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis, higher education. *Springer*, 48(4), 483-510.
- Van De Voorde, K., & Beijer, S. (2015). The role of employee HR attributions in the relationship between high-performance work systems and employee outcomes. *Human resource management journal*, 25(1), 62-78.
- Van den Broeck, A., Carpini, J., & Diefendorff, J. (2019). Work motivation: Where do the different perspectives lead us. *The Oxford handbook of human motivation*.
- Vaslavskaya, I., Bilyalova, A., Ziganshina, C., & Murtazina, I. (2020, March). Creating of a Personal Labor Motivation System. In "New Silk Road: Business Cooperation and Prospective of Economic Development" (NSRBCPED 2019) (pp. 80-85). Atlantis Press.
- Veer- Ramjeawon, P., & Rowley, J. (2017). Knowledge management in higher education institutions: enablers and barriers in Mauritius. *The learning organization*, 24(5), 366-377.
- Venkatesh, V. (2000). Creating an effective training environment for enhancing telework. *International journal human-computer studies*, 52(6), 991-1005.
- Verkhohlyad, O., & McLean, G.N. (2012). Applying organizational commitment and human capital theories to emigration research. *European journal of training and development*, 36(2/3), 308-328.
- Vieira, S. (2009). *Como elaborar questionários*. São Paulo: Editora Atlas.
- Vijaya Sunder, M. (2016). Constructs of quality in higher education services. *International journal of productivity and performance management*, 65(8), 1091-1111.

- Volberda, H.W., Weerdt, N., Verwaal, E., Stienstra, M., & Verdu, A.J. (2012). Contingency fit, institutional fit, and firm performance: a metafit approach to organization-environment relationships. *Organization science*, 23(4), 1040-1054.
- Voloshina, V. (2014). The strategic management tools for higher education institutions. *Економіка*, 2(155), 55-60.
- Waheed, A., Miao, X., Waheed, S., Ahmad, N., & Majeed, A. (2019). How new HRM practices, organizational innovation, and innovative climate affect the innovation performance in the IT industry: A moderated-mediation analysis. *Sustainability*, 11(3), 621.
- Waizenegger, L., McKenna, B., Cai, W., & Bendz, T. (2020). An affordance perspective of team collaboration and enforced working from home during COVID-19. *European Journal of Information Systems*, 29(4), 429-442.
- Wangenge-Ouma, G., & Langa, P. V. (2010). Universities and the mobilization of claims of excellence for competitive advantage. *Higher education*, 59(6), 749-764.
- Whitener, E. M. (2001). Do “high commitment” human resource practices affect employee commitment? A cross-level analysis using hierarchical linear modeling. *Journal of management*, 27(5), 515-535.
- Wiener, Y., & Gechman, A. (1977). Commitment: A behavioral approach to job involvement. *Journal of vocational behaviour*, 10(1), 47-52.
- Wilkesmann, U., & Schmid, C.J. (2014). Intrinsic and internalized modes of teaching motivation. *Evidence-based HRM: a Global forum for empirical scholarship*, 2(1), 6-27.
- Wilkinson, A.; Redman, T & Dundon, T. (2017). *Contemporary human resource management: text and cases*. Harlow, United Kingdom: Pearson Education.
- Witzany, G., & Baluška, F. (2012). Life's code script does not code itself: The machine metaphor for living organisms is outdated. *EMBO reports*, 13(12), 1054-1056.
- Wood, S., & Menezes, L. (1998). High commitment management in the U.K.: Evidence from the workplace industrial relations survey and employers' manpower and skills practices survey. *Human Relations*, 51(4), 485-515.
- Yang, S. B., & Guy, M. E. (2011). The effectiveness of self-managed work teams in government organizations. *Journal of business and psychology*, 26(4), 531-541.
- Ye, L. R. (2012). Telecommuting: Implementation for success. *International journal of business and social science*, 3(15), 20-29.
- Yeheyis, M., Reza, B., Hewage, K., Ruwanpura, J.Y., Sadiq, R. (2016). Evaluating motivation of construction workers: A comparison of fuzzy rule-based model with the Traditional expectancy theory. *Journal of civil engineering and management*, 22(7), 862–873.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yow, V. R. (1994). *Recording oral history: A practical guide for social scientists*. Sage.
- Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley, L. E. (2015). Global university rankings: The “Olympic Games” of higher education? *Prospects*, 45(4), 411-419.
- Zárraga, C., & Bonache, J. (2005). The impact of team atmosphere on knowledge outcomes in self-managed teams. *Organization Studies*, 26(5), 661-681.
- Zeelen, J. (2012). Universities in Africa: Working on excellence for whom? Reflections on teaching, research, and outreach activities at African universities. *International journal of higher education*, 1(2), 157-165.

- Zeytinoglu, I. U., Cooke, G. B., & Mann, S. L. (2009). Flexibility: whose choice is it anyway? *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 64(4), 555-574.
- Zhao, S., & Du, J. (2012). Thirty-two years of development of human resource management in China: Review and prospects. *Human resource management review*, 22(3), 179–188.
- Zhu, Y. Q., Gardner, D. G., & Chen, H. G. (2018). Relationships between work team climate, individual motivation, and creativity. *Journal of Management*, 44(5), 2094-2115.
- Zvavahera, P. (2015). An analysis of the complex model of motivation in retaining and motivating employees. *Business and Management Horizons*, 3(1), 1-12.

APÊNDICES

Apêndice 1: Alinhamento entre os objectivos específicos e o modelo conceptual da investigação

Objectivo geral: entender os resultados da adopção das NPGRH, focalizadas na motivação e comprometimento dos DU como ferramenta útil para que as IES exerçam o papel de centros do conhecimento.			
Objectivos específicos	Dimensão de análise		
	IES	DU	Informantes chave do ensino superior (ICES) e gestores de topo das IES (GTIES)
1. Identificar as condições de funcionamento das IES, aliado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento.	VI (as universidades no século XXI). (i) Recursos essenciais: (estudantes, recursos financeiros, DU altamente qualificados, pesquisadores e prestígio institucional). (ii) Capacidade de investimento em condições e meios de trabalho. (iii) As IES como centros de conhecimento: (estrutura de relacionamentos); o papel primário de um centro de conhecimento; plano de acompanhamento das mudanças).	VI: (as universidades no século XXI). (i) Recursos essenciais. (ii) Satisfação sobre os investimentos da IES em termos de condições e meios de trabalho. (iii) A IES como centros de conhecimento.	VI (as universidades no século XXI). (i) Recursos essenciais: (ii) Capacidade de investimento em condições e meios de trabalho . (iii) As IES como centros de conhecimento:
2.Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES.		Alinhamento entre a VI:NPGRH : (i) Teletrabalho; (ii) Equipas de Trabalho; (iii) Equipas de Trabalho autogeridas; (iv) formação e a VD motivação: (i) MI; (ii) ME: (regulação integrada/identificada; regulação introjectada; regulação social externa e regulação económica externa).	Alinhamento entre a VI: NPGRH: (i) Teletrabalho; (ii) Equipas de Trabalho; (iii) Equipas de Trabalho autogeridas; (iv) formação e a VD motivação
3.Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES .		Alinhamento entre a VI NPGRH: (i) Teletrabalho; (ii) Equipas de Trabalho; (iii) Equipas de Trabalho autogeridas; (iv) formação e a VD comprometimento: (i) CA; (ii) CC. (iii) CN.	Alinhamento entre a VI NPGRH: (i) Teletrabalho; (ii) Equipas de Trabalho; (iii) Equipas de Trabalho autogeridas; (iv) formação e a VD comprometimento.
4. Compreender como as NPGRH são percebidas pelos gestores do topo das IES.		Percepção do tratamento dos DU como TC	Percepção da utilidade das NPGRH nas IES e no ES

Fonte: Elaboração própria, baseada no referencial teórico

Apêndice 2: Caracterização e codificação dos elementos de análise

Tipo de variável/itens	Codificação	Significado
A. Ordinais	Numérica:	
Sexo	1 e 2	1= Masculino; 2= Feminino
Estado civil	1 a 6	1= solteiro(a); 2= casado(a); 3= divorciado(a); 4= viúvo(a); 5= vive maritalmente; 6= outro
Último grau académico completado	1 a 6	1= Bacharelato; 2=Licenciatura; 3=Mestrado; 4=Doutorado; 5=Pós-Doutorado; 6= Outro
Categoria profissional	1 a 6	1= Assistente Estagiário; 2= Assistente; 3= Professor Auxiliar; 4= Professor Associado; 5= Professor Catedrático; 6=Outro
Nome da IES	1 a 4	1=Universidade Eduardo Mondlane- UEM; 2=Universidade Pedagógica de Maputo- UPM; 3=Universidade Católica de Moçambique- UCM; 4=Universidade São Tomás de Moçambique-USTM
Faculdade a que pertence nesta IES	1 a 14	1=UEM- Faculdade de Ciências (FC); 2=UEM- Faculdade de Letras e Ciências Sociais (FLCS); 3=UEM- Faculdade de Agronomia e Engenharia Florestal (FAEF); 4=UEM- Faculdade de Educação (FE); 5=UEM- Faculdade de Engenharia (FE); 6=UPM- Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM); 7=UPM- Faculdade de Educação e Psicologia (FEP); 8= UPM- Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia (FCSF); 9=UPM- Faculdade de Engenharias e Tecnologias (FET); 10= UCM- Faculdade de Gestão de Recursos Naturais e Mineralogia (FGRNM); 11=USTM-Faculdade de Direito(FD); 12=USTM- Faculdade de Ética e Ciências Humanas (FECH); 13=USTM- Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais (FCEE); 14=USTM- Faculdade de Ciências de Tecnologias de Informação (FCTI)
Natureza contractual	1 e 2	1= Docente a tempo inteiro; 2= Docente a tempo parcial
Qualificação do rendimento auferido na IES	1 a 4	1=o salário que recebo permite-me viver confortavelmente; 2= o salário que recebo permite-me satisfazer as minhas necessidades básicas; 3= é difícil viver apenas com o salário que recebo; 4=é muito difícil viver apenas com o salário que recebo
Associadas a uma escala de tipo likert de 1 a 5 pontos	1 a 5	1= discordo plenamente; 2= discordo; 3= indeciso; 4= concordo; 5= concordo plenamente
Associadas a uma escala de tipo likert de 1 a 5 pontos	1 a 5	1= muito insatisfeito; 2= insatisfeito; 3= indiferente; 4= satisfeito; 5= muito satisfeito
Associadas a uma escala de tipo likert de 1 a 5 pontos	1 a 5	1= muito importante; 2= importante; 3= razoavelmente importante; 4= Pouco importante; 5= sem importância
Associadas a uma escala de tipo likert de 1 a 7 pontos	1 a 7	1= discordo totalmente; 2= discordo moderadamente; 3= discordo ligeiramente; 4= não concordo e nem discordo; 5= concordo ligeiramente; 6= concordo moderadamente; 7= concordo totalmente
B. Quantitativas	Numérica:	
Faixa etária	1 a 4	1= 25-35 anos; 2= 36-45 anos; 3= 46- 56 anos; 4= ≥ 57 anos
Tempo de trabalho na IES	1 a 5	1= Entre 0-5 anos; 2= Entre 6-10 anos; 3= Entre 11-15 anos; 4= Entre 16-20 anos; 5= Mais de 20 anos
Escala salarial do docente (salário bruto em Meticais)	1 a 7	1= Abaixo de 20.000,00; 2= 21.000,00-35.000,00; 3= 36.000,00- 50.000,00; 4= 51.000,00-65.000,00 ; 5= 66.000-80.000,00; 6= 81.000-100.000,00; 7= acima de 101.000,00

Fonte: Elaboração própria

Apêndice 3: Medição do constructo, o contexto das universidades no século XXI: disponibilidade de recursos essenciais; capacidade de investimento e a actuação da IES como centro de conhecimento

Dimensão	Indicador/ Item no questionário	Escala	Fonte
Percepção sobre a posse de recursos essenciais nas IES;	10.a Todas as vagas dos cursos que esta IES disponibiliza são ocupadas por novos ingressos; 10.b Os recursos financeiros de que esta IES dispõe permitem a realização de actividades do dia- a- dia; 10.c Esta IES dispõe de docentes qualificados para a actividade do ensino e aprendizagem; 10.d O número de investigadores nesta IES é suficiente para a realização das acções de investigação; 10.e O prestígio desta IES é reconhecido pelos estudantes, empregadores, Governo e parceiros de cooperação.	1=Discordo plenamente; 5=Concordo plenamente	Hanna & Latchem, (2002, p.115); Wangenge-Ouma & Langa, (2010, p.749)
Satisfação com a capacidade de investimentos em meios e condições de trabalho	10.1.a Instalações; 10.1.b Quantidade e qualidade do material laboratorial, 10.1.c Equipamento disponível no laboratório de informática 10.1.d Velocidade da conexão à internet; 10.1.e Material bibliográfico actualizado e por especialidade (físico e electrónico); 10.1.f Desempenho institucional no ranking das universidades africanas; 10.1.g Desempenho institucional no ranking das universidades ao nível mundial;	1= muito insatisfeito; 2= muito satisfeito	Hazelkorn (2008, p. 221); Altbach, (2004, p.8); Yudkevich, et al. (2015, p.413).
Percepção sobre a actuação da IES como um centro de conhecimento	10.2.a A produção e distribuição do conhecimento sustenta-se do relacionamento flexível estabelecido com os diferentes parceiros; 10.2.b As bases de dados dos conteúdos internos e externos são fruto das relações flexíveis estabelecidas com diferentes parceiros; 10.2.c O apoio prestado na compreensão e recuperação de informação útil para a sociedade, deriva das relações que são estabelecidas com vários parceiros; 10.2.d As bases de dados sobre os conteúdos internos e externos apoiam os membros da sociedade a compreender e recuperar a informação de utilidade pública.	1=Discordo plenamente; 5=Concordo plenamente	Gibbons (1998, p. 69); Juntermanns et al. (2009, p.167).
Importância da IES como um centro de conhecimento	10.2.1.a Concordância com as 4 afirmações da questão 10.2; 10.2.1.b Concordância com duas ou mais afirmações da questão 10.2; 10.2.1.c Concordância com apenas uma afirmação da questão 10.2; 10.2.1.d Discordância com todas as afirmações da questão 10.2.	1= Sem importância 5= Muito importante	Gibbons (1998, p. 69) ; Juntermanns et al. (2009, p.167).

Fonte: Adaptado do referencial teórico

Apêndice 4: Medição do constructo, o formato das NPGRH adoptado na IES

Dimensão	Indicador/Item no questionário	Escala	Fonte
Importância das práticas (NPGRH) adoptadas na IES	11.a Uso remoto/virtual das tecnologias de telecomunicação, num local conveniente para a realização das tarefas (Teletrabalho)	1= Muito importante; 5= Sem importância	Pérez, et al. (2002, p.775); Kowalski & Ann (2005, p.237); Mahler (2012, p.407); Ye (2012, p.20)
	11.b Trabalho cooperativo entre os docentes onde a partilha de responsabilidades visa melhorar o desempenho individual e colectivo (Equipas de Trabalho)		Guzzo & Dickson (1996, pp.308-309); Pyöriä (2009, p.367); Sundstrom, et al. (1990, p.3); Sundstrom, et al. (2000, p.44)
	11.c Integração de docentes nas equipas em que cada um é responsabilizado em organizar e controlar o decurso das tarefas, face aos objectivos da IES (Equipas de Trabalho autogeridas)		Lee & Edmondson (2017, p.9); Roper & Phillip (2007, p.23); Sexton (1994, p.46); Spreitzer, Cohen & Ledford (1999, p. 340)
	11.d Adopção de mecanismos que visam melhorar as habilidades, competências e capacidades de aprendizagem para a execução das tarefas (Formação)		Al Karim (2019, p.9); Hosain (2015, p.4); Machado (2018, p.174); Salas, et al. (2012, p.77); Laursen & Foss (2003, p.258;)

Fonte:Adaptado do referencial teórico

Apêndice 4A: Estratificador da adopção das NPGRH na IES

Dimensão	Indicador/Item no questionário	Escala
Estratificador da adopção das NPGRH	11.1.a Nível elevado de adopção das NPGRH 11.1.b Nível regular de adopção das NPGRH 11.1.c Nível baixo de adopção das NPGRH 11.1.d Não adopta nenhuma das NPGRH apontadas	1= Discordo plenamente 5= Concordo plenamente

Fonte:Elaboração própria

Apêndice 5: Medição do impacto das NPGRH na motivação dos DU

Dimensão			Indicador/Item no questionário	Escala	Fonte
Alinhamento das NPGRH na motivação dos DU	Motivação Intrínseca	Motivação Intrínseca	12.a Estimulam o docente a gostar diariamente das suas tarefas; 12.b Fazem com que o docente goste de realizar as suas actividades; 12.c Encorajam o docente a considerar a docência como uma actividade muito interessante;	1= Discordo totalmente; 7= Concorde totalmente	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário sobre motivação adaptado de Lohmann et al. (2017, p.5) • Waheed et al. (2019)- H_2; • Caillier (2016); Mahler (2012); Pyöriä (2011) - H_{2A}; • Gardner & Chen (2018); Wilkinson et al. (2017) - H_{2B}; • Solansky (2008); Pearson (1991) - H_{2C}; • Hussain et al. (2013); Khan (2012); Ozkeser (2019); Dysvik & Kuvaas (2008) - H_{2D};
	Motivação Extrínseca	Regulação integrada /identificada	12.d Incentivam o docente a ter a ideia de que as suas tarefas fazem parte do seu ser; 12.e Levam o docente a perceber que as suas tarefas são de extrema importância para os estudantes; 12.f Estimulam o docente querer marcar diferença na vida dos membros da sociedade		
		Regulação introjectada	12.g Ajudam o docente a ter uma ideia de que a sua profissão é fonte do seu bem-estar; 12.h Estimulam o docente a perceber que a sua reputação provém da docência;		
		Regulação social externa	12.i Incentivam o docente a esperar por elogios dos seus estudantes e dos membros da sociedade; 12.j Fazem com que o docente manifeste padrões comportamentais positivos, para evitar que os seus pares sejam mal vistos; 12.k Estimulam o docente a trabalhar para que receba reconhecimento e apreciação dos seus supervisores;		
		Regulação económica externa	12.l Incentivam o docente a trabalhar por causa dos benefícios que recebe na docência; 12.m Fazem com que o docente trabalhe para sustentar a sua família; 12.n Encorajam o docente a trabalhar para garantir a sua segurança financeira; 12.o Incitam que o docente trabalhe apenas para ganhar dinheiro.		

Fonte:Adaptado do referencial teórico

Apêndice 6: Medição do impacto das NPGRH no comprometimento dos DU

Dimensão		Indicador/Item no questionário	Escala	Fonte
NPGRH e o comprometimento organizacional	CA	13.a Contribuem para que o docente se desligue emocionalmente desta IES; 13.b Estimulam o docente a perceber que esta IES tem um grande significado para si; 13.c Incentivam o docente a sentir-se « parte da família desta IES »; 13.d Incitam o docente a sentir-se solidário com os problemas que a IES enfrenta; 13.e Encorajam o docente a decidir-se em terminar feliz a sua carreira nesta IES; 13.f Fazem com que o docente não se sinta parte desta IES;	1= Discordo totalmente 7= Concordo totalmente	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário sobre comprometimento adaptado de Nascimento, et al. (2008, pp. 123-124); • Chow (2012); Jain et al. (2012); Wood & Menezes (1998); Taylor et al. (2008); Kehoe & Wright (2013)- H₃; • Kehoe & Wright (2013); Hunton & Norman (2010); Kirkman & Rosen (1999) - H_{3A} • Bishop et al. (2000); Kirkman & Rosen (1999); Taplin (2006)- H_{3B}; • Elloy (2005); Kirkman & Rosen (1999) - H_{3C}; • Hussain et al. (2013); Kwon (2002); Newman et al. (2011); Machado (2018); Meyer & Smith (2000); Stirpe et al.(2015); Syed & Jama (2012)- H_{3D};
	CC	13.g Estimulam o docente a pensar que não poderá encontrar outras alternativas de emprego fora da IES; 13.h Incitam o docente a crer que terá custos muito altos (financeiros e sociais) caso se desvincule da IES; 13.i Fazem o docente sentir-se aprisionado por causa dos benefícios (financeiros e sociais) que poderá não auferir noutra instituição; 13.j Encorajam o docente a pensar que o laço vinculativo com a IES parte da necessidade material e não da vontade pessoal; 13.k Estimulam o docente a crer que a desvinculação da IES o levará ao desemprego, por falta de alternativas no mercado laboral; 13.l Fazem o docente acreditar que a sua vida será afectada negativamente caso se desvincule da IES; 13.m Fortalecem o envolvimento do docente e desestimulam-no a trabalhar fora da IES		
	CN	13.n Incentivam o docente a não desvincular-se da IES, pela obrigação moral que sente dos seus pares; 13.o Estimulam o docente a sentir que não tem qualquer dever moral de permanecer na IES; 13.p Fazem com que o docente considere ser antiético aceitar qualquer proposta de emprego fora da IES; 13.q Estimulam que o docente se sinta arrependido, caso tente desvincular-se da IES; 13.r Encorajam o docente a prestar toda a sua lealdade à IES; 13.s Contribuem para que o docente se sinta com um grande dever moral de manter-se vinculado na IES.		

Fonte: Adaptado do referencial teórico

Apêndice 7: Medição do tratamento dos DU como TC

Dimensão		Indicador/Item no questionário	Escala	Fonte
DU como TC	Motivação	14.a Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente; 14.b As práticas desta IES privilegiam o estímulo do envolvimento, apego e motivação do docente;	1 = Discordo plenamente; 5 = Concordo plenamente	Petrova et al. (2015, p.453); Edvardsson (2008, p.556). Dhar (2015, p.429); Jiang et al. (2012, pp.1266-1267; 1278).
	Comprometimento	14.c O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente; 14.d O docente é considerado um investidor desta IES; 14.e Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento; 14.f Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES visam estimular o docente ao trabalho 14.g Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico 14.h Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente		Petrova et al. (2015, p.453); Edvardsson (2008, p.556); Flood et al. (2001, p.1152); Efimova (2005, p.2); Thompson & Heron (2005, p.383); Mabaso & Dlamini (2018, p.7); Teo et al. (2008, p.692); Ehin (2008, pp.337-338); Nair & Vohra (2010, p.600); Jayasingam, et al. (2010, p.134); Giauque, et al. (2010, p. 185; 187); Lee, et al. (2018, 1178).

Fonte: Adaptado do referencial teórico



Faculdade de Economia

Declaração de consentimento informado

Eu _____ declaro ter sido informado(a), que a Doutoranda **Carolina Pereira Ferrão** esta a desenvolver uma pesquisa intitulada “**As instituições de ensino superior no século XXI (2009-2019): perspectiva das novas práticas da gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e comprometimento dos docentes universitários em Moçambique**”. Esta pesquisa é realizada no âmbito do seu doutoramento em gestão que se realiza na Universidade Eduardo Mondlane /ISEG Escola de Economia e Gestão-Universidade de Lisboa, sob orientação de: Professor Doutor Paulo Lopes Henriques, Profa. Doutora Helena Jerónimo e Prof. Doutor Patrício Langa.

Informei-me que a nesta entrevista semiestruturada pretende-se investigar as instituições de ensino superior em Moçambique. Em cumprimento do rigor científico da pesquisa, a entrevista será gravada por meio áudio (plataforma digital zoom e ou Google meet). A minha participação, consiste em apresentar uma visão e pontos de vista sobre o tema investigado. Foi-me garantido que os dados a recolher, são meramente para fins académicos, serão guardados numa pasta com um código de segurança e tratados com sigilo absoluto, anonimato e confidencialidade. Estou ciente de que no decurso da minha participação, poderão surgir algumas consequências (stress ou mudanças no auto conhecimento). Daí que participe voluntariamente e com a liberdade total para, e em qualquer momento desistir, sem necessidade de justificar-me e ou sofrer qualquer penalização.

Para qualquer questão, a pesquisadora pode ser contactada na Faculdade de Economia da Universidade Eduardo Mondlane, através dos seguintes contactos: 873875191; e-mail: carolpereira2002@yahoo.com.br; pereiracarol1008@gmail.com

O entrevistado _____, Maputo, _____ de _____ de 2022

A entrevistadora Carolina Pereira Ferrão Maputo, 19 de Agosto de 2022



Apêndice 9: Guião de entrevista para os ICES e GTIES

Instrução prévia:

Prezado entrevistado, quando estiver a responder qualquer das questões nesta entrevista, peço que se focalize sobre o contexto de actuação das IES ao nível nacional e internacional.

Parte I

As universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento

1. Pode falar sobre os recursos que são essenciais para a actuação das IES moçambicanas ao nível local, regional e global?

1.1. Qual é a sua opinião sobre a capacidade de investimento em meios e condições de trabalho das IES moçambicanas?

1.2. Considera as IES moçambicanas como centros de conhecimento? Justifique a sua resposta por favor

Parte II

As NPGRH⁵ na motivação e comprometimento dos docentes universitários

Nota: Para o presente estudo foram seleccionadas 4 práticas (Teletrabalho, Equipas de Trabalho, Equipas de Trabalho autogeridas e a formação) por se relacionarem com as tarefas dos docentes e aqui são denominadas novas práticas de gestão de recursos humanos (NPGRH).

2. Que apreciação faz sobre a adopção do Teletrabalho, Equipas de Trabalho, Equipas de Trabalho autogeridas e a formação, como abordagens para o trabalho dos docentes universitários nas IES moçambicanas?

2.1. Como é que relaciona a adopção das práticas (Teletrabalho, Equipas de Trabalho, Equipas de Trabalho autogeridas e a formação) nas IES moçambicanas considerando o contexto de actuação das universidades do século XXI?

2.2. No seu entendimento, que factores (ao nível de políticas e do contexto do ensino superior) favorecem e/ou desfavorecem a adopção do (Teletrabalho, Equipas de Trabalho autogeridas, Equipas de Trabalho e formação) nas IES moçambicanas?

2.2.1. Das quatro práticas (Teletrabalho; Equipas de Trabalho autogeridas; Equipas de Trabalho e formação) qual/quais é que recomendaria para o contexto do ensino superior em Moçambique?

3. Como é que o conjunto das práticas (Teletrabalho; Equipas de Trabalho autogeridas; Equipas de Trabalho e formação) pode impactar na motivação dos docentes universitários?

4. Como é que o conjunto das seguintes práticas (Teletrabalho; Equipas de Trabalho autogeridas; Equipas de Trabalho e formação) pode impactar no comprometimento dos docentes universitários?

5. De que forma as NPGRH (Teletrabalho; Equipas de Trabalho autogeridas; Equipas de Trabalho e formação) podem representar uma ferramenta útil para a gestão das IES moçambicanas?

6. “As IES em Moçambique consideram os docentes universitários como seus investidores”. Comente esta afirmação.

Obrigada pela participação

⁵ As NPGRH recebem várias denominações: (i) práticas de gestão do alto comprometimento; (ii) práticas de gestão do alto desempenho; (iii) práticas alternativas de trabalho; (iv) práticas sustentáveis de gestão dos recursos humanos.

Apêndice 9A: Construção do guião da entrevista semi-estruturada

Tema (UA)	Objectivo	Objectivo específico	Questões
I. Procedimentos de entrada e motivação da entrevista.	-Apresentação mútua da entrevistadora e do entrevistado; Contextualização do âmbito e relevância da entrevista; Cumprimento do protocolo ético e da pesquisa.		
1.Percepção e visão sobre o posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento.	-Percepção e visão geral relativamente: -Recursos essenciais que as IES precisam para o seu funcionamento ; -Capacidade de investimento em meios e condições de trabalho; -O papel das IES como centros de conhecimento.	(i) Identificar as condições de funcionamento das IES, alinhado ao desafio de se estabelecerem como centros de conhecimento.	1. Pode falar sobre os recursos que são essenciais para a actuação das IES moçambicanas ao nível local, regional e global? 1.1 Qual é a sua opinião sobre a capacidade de investimento em meios e condições de trabalho das IES moçambicanas? 1.2 Considera as IES moçambicanas como centros de conhecimento? Justifique a sua resposta por favor.
2. A relevância das NPGRH nas IES moçambicanas.	-Visão e percepção sobre: -A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas e na óptica do: teletrabalho; equipas de trabalho; equipas de trabalho autogeridas; formação. -A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas face ao contexto das universidades no século XXI; - Os factores (políticas e contextuais) que favorecem e /ou desfavorecem a adopção das NPGRH (teletrabalho; equipas de trabalho; equipas de trabalho autogeridas; formação). - Prática(s) a recomendar para o contexto moçambicano; -A utilidade das NPGRH como ferramenta de gestão para as IES.	(iv) perceber como é que as NPGRH são compreendidas pelos GTIES.	2. Que apreciação faz sobre a adopção do teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e a formação, como abordagens para o trabalho dos DU nas IES moçambicanas? 2.1 Como é que relaciona a adopção das práticas (teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas e a formação) nas IES moçambicanas considerando o contexto de actuação das universidades no século XXI? 2.2. No seu entendimento, que factores (ao nível de políticas e do contexto do ES) favorecem e/ou desfavorecem a adopção do (teletrabalho, equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas, e formação) nas IES moçambicanas? 2.2.1. Das quatro práticas (teletrabalho; equipas de trabalho, equipas de trabalho autogeridas; e formação) qual/quais é que recomendaria para o contexto do ES em Moçambique? 5. De que forma as NPGRH (teletrabalho; equipas de trabalho; equipas de trabalho autogeridas; e formação) podem representar uma ferramenta útil para a gestão das IES moçambicanas?
3. O Impacto das NPGRH na motivação dos DU.	-Visão e percepção sobre a forma como as NPGRH (teletrabalho; equipas de trabalho; equipas de trabalho autogeridas; formação) afectam a motivação dos DU.	(ii) Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula a motivação dos DU nas IES.	3. Como é que o conjunto das práticas (teletrabalho; equipas de trabalho; equipas de trabalho autogeridas e formação) pode impactar na motivação dos DU?
4. O Impacto das NPGRH no comprometimento dos DU	-Visão e percepção sobre a forma como as NPGRH (Teletrabalho; Equipas de Trabalho; Equipas de Trabalho autogeridas; formação) afectam o comprometimento dos docentes.	(iii) Determinar de que forma a adopção das NPGRH estimula o comprometimento dos DU nas IES	4.Como é que o conjunto das seguintes práticas (Teletrabalho; Equipas de Trabalho autogeridas; Equipas de Trabalho e formação) pode impactar no comprometimento dos DU?
5.O tratamento do DU como um TC.	-Percepção sobre o ponto de vista do tratamento dos DU como TC.		6. “As IES em Moçambique consideram os DU como seus investidores”. Comente esta afirmação.

Fonte:Adaptado do referencial teórico

Apêndice 10: índice da informação contida no protocolo da pesquisa

Índice	
1. Introdução e justificativa	3
2. Objectivos	10
3. Desenho e Perguntas de Estudo	10
4. População de estudo	18
4.1-População	18
4.2- Critérios de Inclusão	18
4.3-Critérios de Exclusão	18
4.4-Cálculo de tamanho de amostra	18
4.5-Amostragem	19
5. Métodos	19
5.1-Procedimentos de estudo	19
5.2-Instrumentos usados no estudo	20
5.3- Previsão do término do estudo	20
5.4- Locais de estudo	20
5.5-Considerações éticas	21
5.6-Recrutamento E consentimento	21
5.7-Avaliação de benefícios e riscos	21
6. Limitações	22
7. Disseminação	22
8. Cronograma	22
9. Bibliografia	23
10. Anexos	60
10.1- Instrumentos de recolha de dados	60
10.2- Folha de informação ao participante e Consentimento informado	60

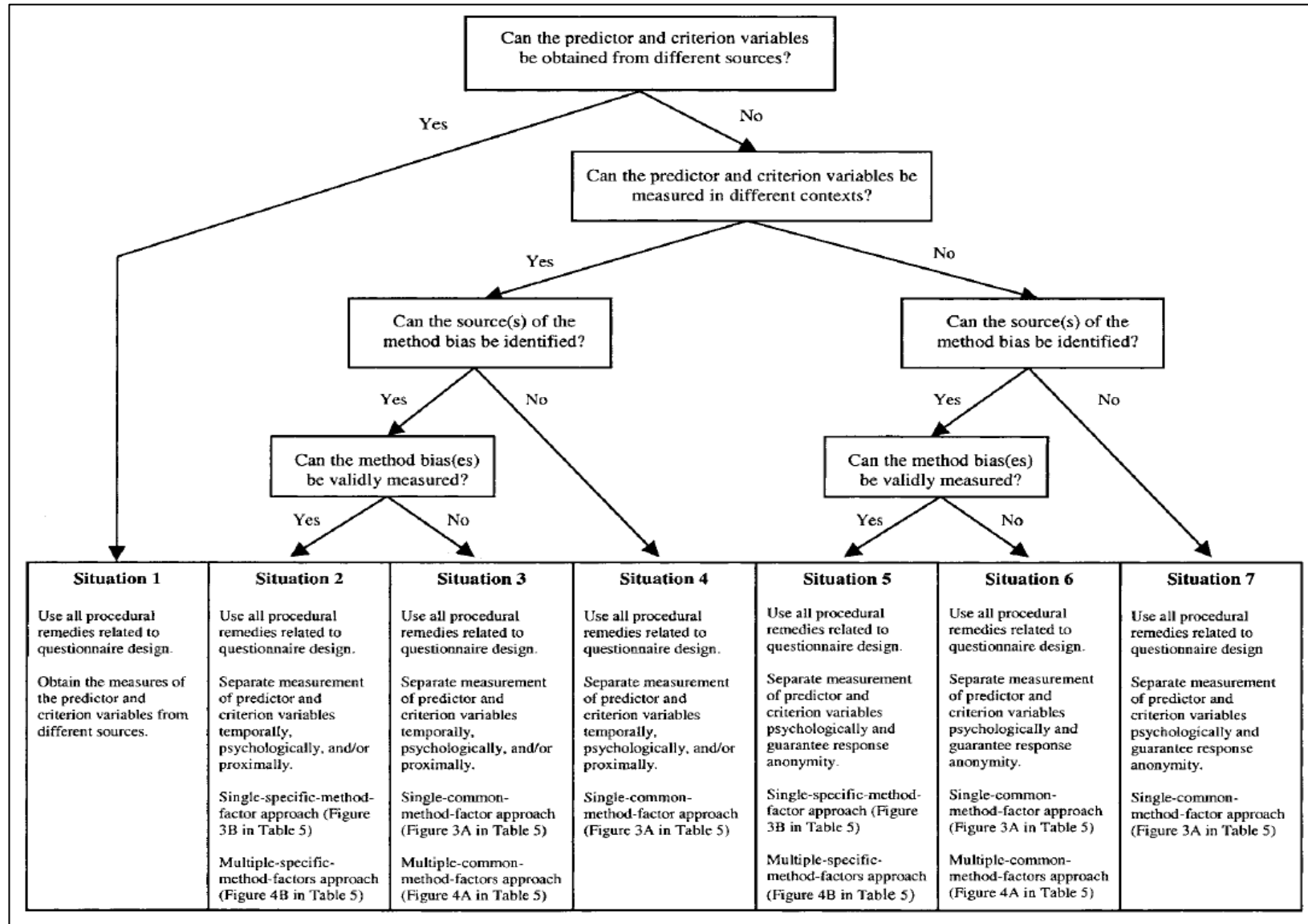
Fonte: Elaboração própria

Apêndice 11: Potenciais fontes do CMV e medidas da sua mitigação no questionário

Potencial fonte do viés CMV	Definição	Medida de mitigação do impacto do CMV na presente pesquisa
Armadilha do efeito comum	Covariância artificial que surge pelo uso da mesma escala que mensura a variável independente e a dependente.	Diferenciação da escala que mensura a variável independente e a dependente.
Motivo da consistência	Tendência que estimula os inquiridos a manter consistência nas suas respostas ao longo do questionário.	Uso de diferentes fontes para mensurar a variável independente e a dependente.
Teorias implícitas (e correlações ilusórias)	Crença da existência de uma interdependência entre alguns traços, comportamentos e resultados.	Uso de diferentes fontes para mensurar a variável independente e a dependente, através do questionamento indirecto.
Desejo social	Redação que remete o inquirido a apresentar respostas sobre atitudes ou padrões comportamentais socialmente aceitáveis.	Uso de diferentes fontes para mensurar a variável independente e a dependente, através do questionamento indirecto.
Efeitos da característica do item	Falta de clareza nas características da questão, factor que induz na sua interpretação e o surgimento de uma covariância artificial na variável.	Eliminação de itens ambíguos e com características ocultas que podem confundir os inquiridos.
Desejo social da questão	Linguagem e redação que estimulam o inquirido a apresentar respostas com atitudes socialmente aceitáveis.	Uso de diferentes fontes para mensurar a variável independente e a dependente, através do questionamento indirecto.
Características da procura pela questão	Conteúdo ambíguo que induz o inquirido a não entender as pistas ajudam a responder a questão.	Eliminação de itens ambíguos e com características ocultas que confundem o inquirido.
Ambiguidade da questão	Linguagem ambígua que estimula o inquirido a apresentar respostas aleatórias ao longo do questionário.	Eliminação de itens ambíguos e com características ocultas que podem confundir os inquiridos.
Formato da escala comum	Covariância artificial, resultante da aplicação de um único formato de escalas para mensuração das variáveis.	Boas práticas para mensuração (diversificação do formato das escalas).
Âncoras da escala comum	Uso repetitivo dos mesmos pontos de âncora (extremos das escalas).	Boas práticas de mensuração (diversificação do formato dos pontos extremos das escalas).
Frases com significado positivo e negativo	Redação em formato positivo ou negativo, que estimula o inquirido a ter uma visão imprecisa do assunto.	Eliminação de itens ambíguos e com características ocultas que podem confundir os inquiridos.
Comprimento da escala	A apresentação de escalas com poucas questões, facto que induz o inquirido a responder com base nas afirmações anteriores.	Boas práticas para mensuração (equilíbrio no número das questões).
Mistura (ou agrupamento) de itens ou constructos dentro do questionário	Agrupamento de questões de diferentes constructos que, pode paralelamente diminuir a sua correlação interna e aumentar a correlação entre os constructos.	Boas práticas de mensuração.
Variáveis predictoras e de critério medidas ao mesmo tempo	Covariância artificial, resultante do uso da mesma medida para mensurar a variável independente e a dependente.	Boas práticas de mensuração.

Fonte: Adaptado de Podsakoff et al. (2003, p.882)

Apêndice 12: Procedimentos para o controlo do CMV na pesquisa



Fonte: Podsakoff et al. (2003, p.898)

Apêndice 13: Passos da ACT recomendados por Braun & Clarke (2006, p.87)

Fase	Descrição
Fase (i)	Baseado na abordagem teórico-dedutiva, efectuou-se a transcrição da gravação das entrevistas, através da leitura repetitiva, anotação de ideias iniciais para obtenção do significado das narrativas e o seu alinhamento aos temas do referencial teórico desta pesquisa.
Fase (ii)	Codificação inicial: baseada no referencial teórico da pesquisa, visando buscar temas com conteúdos semânticos que segundo Javadi & Zarea (2016) são gerados a partir do detalhe das narrativas de cada entrevistado. A codificação das transcrições foram feitas através do <i>software</i> de tratamento dos dados qualitativos NVivo versão 12. Este <i>software</i> possibilitou a identificação e formação de padrões repetidos (tema) de interesse específico na análise. Esta codificação ocorreu a partir da rotulação e nomeação de extratos das narrativas, dentro de cada uma das transcrições. Como resultado, foram codificadas e manualmente combinadas as informações da base de dados das transcrições.
Fase (iii)	Foco da análise para um nível mais abrangente, a partir da classificação dos códigos e o agrupamento dos extratos (narrativas) aos temas respectivos. Realização do alinhamento entre os temas, subtemas e a codificação de todos os extratos relacionados.
Fase (iv)	Refinamento exaustivo dos temas e subtemas (nível 1, 2 e 3) até a sua validação. A validação dos temas representativos dos dados, seguiu os princípios de homogeneidade interna (confirmação do relacionamento significativo entre os dados dentro de cada tema) e heterogeneidade externa (confirmação da clareza dos temas e a sua segregação) recomendados por Javadi & Zarea (2016).
Fase (v)	Desenho do mapa temático dos dados, através da clarificação do foco de cada tema e a sua essência na resposta à questão e aos objectivos da pesquisa. Aqui, produziu-se um quadro detalhado da história de cada tema e respectivos subtemas (dispostos em níveis hierárquicos) e o seu alinhamento junto dos restantes dados.
Fase (vi)	Análise fundamentada nos passos anteriores que permitiu a redação do relatório final. Este relatório, inclui a síntese da história contada nos dados, dentro e através dos temas definidos. Para tal, foram identificados os extratos das narrativas que sustentam e justificam a relevância de cada tema ao longo da análise.

Fonte: Adaptado de Braun & Clarke (2006, p.87)

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (A1:A1.1; A1.2)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>A. Posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento</p>	<p>A.1 Os recursos essenciais para actuação das IES</p>	<p>A.1.1 Recursos humanos (E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Elas necessitam de recursos e esses recursos eles são derivados principalmente em dois que são (recursos humanos e financeiros) (E1); - Nesse sentido, os recursos humanos apresentam-se como o principal <i>asset</i> (E2); - Eu divido os recursos essenciais para as IES : recursos humanos, recursos materiais e recursos financeiros (E3); -Sei que nós precisamos de recursos, agora quais são eu lhe diria exactamente que precisamos de capital humano e precisamos de recursos financeiros (E4); -Eu acho que falamos dos recursos humanos em primeiro lugar, porque todos os outros recursos, sejam tecnológicos, sejam financeiros, a meu ver são secundários....., os recursos humanos é que geram os demais recursos essenciais (E5); - O primeiro recurso fundamental são os recursos humanos, que quando treinados e formados são o grande catalisador do desenvolvimento das instituições do ensino superior (A6); - Falamos de recursos humanos, que alguma literatura prefere chamar de gestão pessoas (A7); - Então já estamos a entrar para os recursos humanos que uma instituição deve ter, é criativos e inovadores para responder às necessidades orçamentais e estas vão trazer depois a satisfação das necessidades em termos de recursos materiais, incrementos, laboratórios, e tudo mais... (A8). 	
		<p>A.1.2 Recursos financeiros(E1; E2; E4; E5; E6; E7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elas necessitam de recursos e esses recursos eles são derivados principalmente em dois que são (recursos humanos e financeiros) (E1); - ...E naturalmente recursos financeiros...(E2); - Eu divido os recursos essenciais para as IES: recursos humanos, recursos materiais e recursos financeiros (E3); - ...E precisamos de recursos financeiros.... (E4); - ...Depois podemos e precisamos claro, de outros recursos: financeiros e tecnológicos...(E5); - Os recursos humanos são a base que demanda os recursos matérias e financeiros (E6); - ...Falamos de recursos financeiros, é preciso a priorização do ensino superior como uma área estratégica ao desenvolvimento, é preciso esses recursos então darem capacidade de aquisição de meios de trabalho...(E7); - ...Não vejo a actuação das instituições do ensino superior moçambicanas, nem ao nível local, nem ao nível regional e global, se não houver um orçamento, número um...(E8). 	

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (A1:A1.3; A1.4)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>A. Posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento</p>	<p>A.1 Os recursos essenciais para actuação das IES</p>	<p>A.1.3 Recursos materiais</p> <ul style="list-style-type: none"> - As universidades para funcionar precisam de todos os recursos financeiros, materiais e humanos (E2); - Relativamente aos recursos materiais eu penso que também há problemas...., mas continuando nos recursos materiais eu vejo a divisão entre aqueles recursos materiais comuns, como salas de aulas, todos consumíveis de escritório, mobiliário de escritório, infra-estruturas que isso na minha óptica deve ser o investimento público a velar por isso....., é um desafio para as IES acederem aos recursos materiais.(E3); - ...Os próprios recursos humanos vão demandar os recursos matérias de que eles necessitam para a operacionalização daquilo que são as filosofias e modelos das instituições onde esses recursos humanos actuam (E6); - ...Os recursos humanos que uma instituição deve ter, é criativos e inovadores para responder às necessidades orçamentais e estas vão trazer depois a satisfação das necessidades em termos de recursos materiais...(E8). 	
		<p>A.1.4 Recursos tecnológicos (E4; E5; E1; E3; E6; E7)</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Ultimamente e principalmente com o surgimento da pandemia do COVID-19 é algo basicamente obrigatório enveredar por tecnologias do qual facilitem o nosso trabalho... (E1); - ...Justamente porque não tinham aperfeiçoado as tecnologias, porque não tinham condições e que portanto não conseguiam alcançar os seus resultados...(E1); - ...Isto é, é necessário um investimento em termos de sobretudo para as TIC's... (E3). - ...Não interessa também ter uma tecnologia que não ajuda a formar, essa tecnologia deve se refletir formando (...), isso deve acontecer de uma forma estruturada, não pode ser obra do acaso...(E4); - ... Há muita mais resistência por parte dos docentes para este uso das tecnologias educacionais e sempre alegam: “ah porque a internet é muito cara, ah porque não tenho <i>smartphone</i>, ah porque não tenho um dispositivo apropriado e vocês não me deram”...(E5); - ...A informática é como as nossas estradas....., é mesma coisa que se faz com a internet, se nós não alargamos a banda, não pagamos para o alargamento de bandas, vamos continuar a ter dificuldades e as nossas universidades vão continuar a ter dificuldades....., as bibliotecas virtuais nos dão maior arsenal em termos da consulta que possamos fazer, é por isso que hoje demandamos pela <i>open science</i>, ciência aberta, na ciência aberta por imperativo mesmo temos que entrar, temos que nos organizar para estarmos no <i>open science</i>....(E6); - ...Nós podemos ter a nossa mesa instrumentos e tecnologia que não concorrem para a promoção do desenvolvimento, pois esse é o ponto..., as IES precisam de gestores com capacidade de alocar meios para a aquisição de recursos tecnológicos, estratégico para as IES (E7). 	

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (A:A2-A2.1; A2.1.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>A. Posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento</p>	<p>A.2 Capacidade de Investimento das IES</p>	<p>A.2.1 Capacidade no geral de investir: -É precária (E1); -É muito limitada /reduzida, a incapacidade de investimento é mais patente nas universidades públicas por causa da sua responsabilidade social....., os investimentos ocorrem em função das condições (E2); -É escassa, existe limitação para investimento em contratação de docentes (E3); As universidades moçambicanas elas já funcionavam de uma forma deficiente. Os orçamentos que nós temos servem para questões de funcionamento, só servem para pagarmos os salários e pagarmos o mínimo...(E4); - A capacidade de investimento das IES privadas é muito limitada (E5); - ... Esses problemas são causados pelo subdesenvolvimento, pela falta de dinheiro (E6); - O nível de presença de orçamento público está abaixo de dez por cento e tudo o resto é financiamento externo, Se o Banco Mundial sair de Moçambique ou parar os seus programas de financiamento o nosso sistema pode colapsar, por exemplo a olhar à componente de investigação... (E7); -É deficitária sobretudo nas públicas....., então há aqui uma limitação muito séria para as públicas, <i>as públicas com muita limitação e as privadas se forem criativas com alguma margem de manobra</i> (E8).</p>	<p>A.2.1.1 Capacidade de investir em condições de trabalho: -É um desafio para as IES terem a capacidade de investir (E1); - Muitas universidades não parecem universidades porque não dispõem de infra-estruturas para tal (funcionam em edifícios residenciais) e não tem a capacidade de investir na pesquisa (E1); - ...O seu orçamento também é limitado, mesmo assim é bastante reduzido..., essa mobilização de investimento, tem praticamente sido relegada para as próprias universidades..., é um investimento que vai correndo em função das condições, daí também o grande desequilíbrio entre as áreas de conhecimento, as áreas de formação...(E2); -As IES enfrentam grandes desafios para investir em recursos comuns (infra-estruturas) (E3); -As IES só têm recursos para cobrir as suas despesas operacionais (E4); --...Aqui só posso falar das IES privadas como a nossa. Eu digo que a capacidade de investimento em meios e condições de trabalho da IES moçambicanas privadas é muito limitada e isso condiciona o resto....(E5); - A maioria das IES está nos centros urbanos sem espaço suficiente para criar as condições básicas de trabalho e aprendizagem para os seus estudantes (E6); - ...O orçamento público está abaixo de 10% e tudo o resto é financiamento externo, então nós ainda não temos a consciência de que isto é uma área prioritária para o desenvolvimento.... Pode ser prioritária em termos de discurso político, mas em termos de recursos e meios para que esse desidrato, seja realizado, estamos ainda muito longe...(E7); - ...A capacidade de investimento em meios e condições de trabalho não existe nas instituições do ensino superior públicas, se for por via do orçamento do Estado....., existe sim por outras vias, logo a sua capacidade de investimento é deficitária ...(E8).</p>

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (A:A2- A2.1.2)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>A. Posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento</p>	<p>A.2 Capacidade de Investimento das IES</p>		<p>A.2.1.2. Investimentos em meios de trabalho: ...E isso deve estar muito relacionado a existência de meios de trabalho. Se o docente não tiver meios como por exemplo: a internet, usa a sua própria internet, a instituição não facilita, isso, cria uma grande desmotivação. Então, é necessário que ele seja estimulado pela IES em meios para poder desenvolver o seu trabalho...(E1); - ...O seu orçamento também é limitado, mesmo assim é bastante reduzido..., essa mobilização de investimento, tem praticamente sido relegada para as próprias universidades..., é um investimento que vai correndo em função das condições, daí também o grande desequilíbrio entre as áreas de conhecimento, as áreas de formação... (E2); - ...É necessário um investimento em termos de sobretudo para as TIC's. Há docentes que ..., não tem computador ou porque em casa não tem condições de serviço de internet de boa capacidade. Então há uma necessidade..., tem que haver também um investimento e as políticas existentes devem favorecer o investimento nessa perspectiva.....(E3); - ...Nos interessaria saber o que nós temos de recurso tecnológico..., eu volto aquela questão de que ninguém tem computador, todos temos um celular e o computador já não serve, quando fizemos a pesquisa aqui, aquilo que os estudantes disseram foi “não queremos visitar plataformas”, isso consome muitos megas. Nós queremos usar o WhatsApp, então poderemos condicionar o nosso ensino a um WhatsApp? É sempre uma coisa que nós temos que pensar...(E4); - Não interessa também ter uma tecnologia que não ajuda a formar, essa tecnologia deve se refletir formando (...), isso deve acontecer de uma forma estruturada, não pode ser obra do acaso...(E4); - ...Aqui só posso falar das IES privadas como a nossa. Eu digo que a capacidade de investimento em meios e condições de trabalho da IES moçambicanas privadas é muito limitada e isso condiciona o resto....(E5); - ... Não temos outra alternativa, temos que ter boas instalações , temos que ter (boa internet, boa luz, água corrente, temos que ter o material bibliográfico nas mãos dos pesquisadores e os estudantes, temos que ter os laboratórios equipados, instalações que oferecem segurança e condições trabalho e condições de trabalho científico que garantem o desenvolvimento da ciência numa academia ..., são actividades colaterais que facilitam , que oferecem condições para o pesquisador estar mais a vontade, poder dinamizar o seu trabalho de forma correcta....(E6); - ...É importante termos as instituições bem equipadas. Bem equipadas não só em termos das instalações, há universidades que não tem as instalações adequadas, trabalham em edifícios ou instalações que são residências o que não pode ser....(E6); -Os investimentos para a expansão do sinal da internet em Moçambique são assegurados pelos parceiros de cooperação e parceria para o desenvolvimento (E7); - As IES não conseguem investir em meios de trabalho individual para os docentes em termos de: (interações coletivas, meios para experiências, experimentações, aplicações, para as actividades de extensão no campo junto das comunidades) e para troca de experiências com outros especialistas ao nível nacional e internacional (E8). -A capacidade de investimento em meios e condições de trabalho não existe nas instituições do ensino superior públicas, se for por via do orçamento do Estado..., existe sim por outras vias, logo a sua capacidade de investimento é deficitária ...(E8).</p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (A:A3-A3.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>A. Posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento</p>	<p>A.3 As IES como Centros de Conhecimento</p>	<p>A.3.1 Impressão geral das IES como centros de conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Deveriam ser centros de conhecimento, eu espero que um dia estejamos a esse nível, se reparáramos para todas as nossas instituições e vermos a elas como centros de conhecimento.... Algumas já se afirmam das maiores, falo da UEM, a UP, e algumas instituições privadas já estão a demonstrar alguns passos para esse desiderato...., é uma pena dizer isso, mas neste momento não podemos afirmar categoricamente que elas são...., precisamos de caminhar muito e isso esta relacionado com o que eu disse anteriormente: ..., condições financeiras, formações, e principalmente a produção científica...(E1); - A maioria das universidades penso que ainda estão no processo de transmissão de conhecimentos e não propriamente a produção de conhecimentos.... Eu acho que estamos, no nosso caso, na UEM numa fase de transição, mas a grande parte das universidades públicas e privadas creio que ainda não se podem considerar como tal... (E2); - ...Mas a componente da investigação é aquela que de facto faz com que as IES sejam o centro do conhecimento ou não. Para a nossa realidade, é preciso ver quais são aquelas universidades que fazem pesquisas e quais são aquelas universidades que só dão aulas. As Universidades que dão aulas só eu não considero que são centros de conhecimento, as que fazem pesquisas, ai já podemos analisar que tipo de pesquisa e se de facto fazem uma pesquisa relevante para as considerar centros de conhecimento....(E3); - Eu diria absolutamente que sim, apesar desta carga muito negativa apesar de nós termos perdido o sentido humanista, o sentido social, espiritual da universidade, porque nós perdemos a nossa missão, ainda deveremos ser os únicos que podem colocar com rigor, um conhecimento sistematizado...É realmente penoso ter que falar sobre isso porque é a questão financeira que nos faz um <i>bypass</i> e não tendo dinheiro para ombrear com estas instituições da à sensação que o conhecimento que nós produzimos é muito pouco (E4); - ...No caso das IES moçambicanas podemos dizer que são mais reprodutoras do que produtoras do conhecimento, ou seja, que elas reproduzem mais do que produzem, e como consequência a qualidade e quantidade de pesquisas, ainda é muito baixa...(E5); - ... Eu penso que sim, são centros de produção de conhecimento, de que precisamos de melhorar é uma realidade, não é por existir o défice que deixam de ser centros de conhecimento (E6); - ... Elas podem até não ser ainda centro de conhecimento, mas elas têm consciência....se essas IES podem ser consideradas centro de conhecimento eu penso que sim e não ao mesmo tempo: Sim porque, a vontade política esta lá, porque a consciência de que a universidade tem que ser um centro de conhecimento está lá..., mas não porque, ao reparar aos recursos porque essas universidades funcionam, ainda há um caminho longo por percorrer, as IES vão precisar de um patrocínio e uma vontade política extremamente grande por parte do estado do sector publico, mas as privadas também apesar de serem privadas são do interesse público e elas estão a completar um vazio que o estado não consegue suprir...(E7); -..As IES deveriam ser centros de conhecimento, eu espero que um dia estejamos a esse nível... As maiores IES como UEM, a UP e algumas privadas tem demonstrado passos como centros de conhecimento...., é uma pena dizer isso, mas neste momento não podemos afirmar categoricamente que elas são...., se são centros de conhecimento de facto, têm o conhecimento desejável para o desenvolvimento? se têm um conhecimento oportuno para ser aplicável?, se têm o conhecimento que nesse momento é prioridade ou não?(E8). 	

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (A:A3-A3.3.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>A. Posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento</p>	<p>A.3 As IES como Centros de Conhecimento</p>		<p>A.3.1.1 Pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Muitos docentes que não se aplicam de forma integra na pesquisa, na designação de conhecimento, justamente porque queixam-se da falta de existência de recursos; não há, não há recursos para trabalho, então, há sempre aqui, um dilema, de atribuição de culpas entre os docentes e quem dirige a IES...(E1); - A maioria das universidades penso que, ainda estão no processo de transmissão de conhecimentos e não propriamente a produção de conhecimentos...(E2); - ...As que fazem pesquisas, aí já podemos analisar que tipo de pesquisa e se de facto fazem uma pesquisa relevante... (E3); - ...Nós nunca nos preparamos para esta transição ambiental, porque não temos um produto primário que nos identifique ..., teremos que fazer muita pesquisa nesta área ..., a pesquisa nesta área, os cursos para esta área, eles exigem um pouquinho mais de recursos financeiros e capital humano...., nós estamos numa fase de transcrição energética também, então temos que direcionar muito das nossas pesquisas e recursos para entender esta transição e não ficarmos presos à aqueles padrões que já conhecíamos e que não são aqueles que nós conhecemos... (E4); - ...No caso das IES moçambicanas podemos dizer que são mais reprodutoras do que produtoras do conhecimento, ou seja, que elas reproduzem mais do que produzem, e como consequência a qualidade e quantidade de pesquisas, ainda é muito baixa (E5); -...Daí a necessidade de termos instalações adequadas, centros de pesquisas devidamente equipados com laboratórios...., mas é preciso que aja correspondência entre o nível de centro de pesquisa ou ensino superior, e o nível de preparação dos recursos humanos..., mas precisamos de recursos para aquisição de equipamentos, podemos ter os laboratórios mas precisamos de recursos monetários para aquisição de reagentes...., nós tivemos as mortes em Tete ..., tínhamos que levar as amostras ora para África do Sul, ora para Portugal, ora para os Estados Unidos..., provavelmente existe um laboratório em Tete, mais o laboratório não tinha reagentes adequados ou seja existem especialistas em Tete mais não temos laboratórios... (E6); - A pesquisa não produz efeitos dentro de cinco anos, as vezes é dentro de dez anos...., e se nós nos deixarmos levar pelos programas políticos, não vamos desenvolver a ciência, vamos estar no fazer de contas, desenvolver a ciência não vamos....(E6); -... Se o Banco Mundial sair de Moçambique ou parar os seus programas de financiamento o nosso sistema pode colapsar, por exemplo a olhar à componente de investigação...., os dados ... mostram que, na componente de investigação houve um decréscimo extremamente grande...., se nós hoje estamos a falar de uma universidade de investigação para se transformar em centro de conhecimento, o nível de presença de orçamento público está abaixo de 10% e tudo o resto é financiamento externo, então nós ainda não temos a consciência de que isto é uma área prioritária para o desenvolvimento...., pode ser prioritária em termos de discurso político, mas em termos de recursos e meios para que esse desidrato, seja realizado, estamos ainda muito longe...(E7); -...Então deve tê-los todos, meios de trabalho individual, meios de trabalho interações coletivas, meios de experiência, meios de experimentações, meios de aplicações, meios de extensão para ir ao campo, para estar com a comunidade e meios para poder atravessar fronteiras e ir interagir com os outros, noutros locais....., as IES moçambicanas devem ter laboratórios para atrair outros parceiros a trabalhar cá e ter a capacidade de enviar docentes para aprenderem noutros laboratórios da região e ao nível global e estabelecerem redes institucionais (E8).

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (A: A3-A3.1.2)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
A. Posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento	A.3 As IES como Centros de Conhecimento		<p>A.3.1.2 Extensão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Depende muito da qualidade do docente, da produção científica que depois se transforma em extensão, para o benefício da comunidade...(E1); - ...Se o Staff consegue trabalhar em equipe para gerar projetos de investigação e até de extensão ao nível de prestação de serviço com ganhos, isso torna de certa maneira mais fácil a gestão pelas IES, na medida em que o recurso humano que e o recurso vital deve estar incentivado... (E2); - ...Os nossos órgãos colegiais deveriam orientar um programa de..., pesquisa e inclusivamente de extensão, nós fomos e nos sentimos muito ultrapassados entre a nossa autoridade científica legítima e a nossa autoridade administrativa..., os sistemas políticos, os sistemas governamentais também assim impõem... “Eu é que dou o dinheiro, eu é que devo dizer aquilo que deve acontecer” (E4); - ...Não temos outra alternativa, temos que ter boas instalações..., boa internet, boa luz, água corrente..., material bibliográfico nas mãos dos pesquisadores e os estudantes, temos que ter os laboratórios equipados, instalações que oferecem segurança e condições trabalho e condições de trabalho científico que garantem o desenvolvimento da ciência numa academia, num centro de pesquisa..., mas são actividades colaterais que facilitam...(E6); - ...Nós não temos linhas de pesquisa, e porquê que não temos linhas de pesquisa? Justamente por causa desse défice de especialistas, de especializações....., a forma como elas fazem isso noutros países é através do estabelecimento de linhas de pesquisas....., é também por isso que você não tem ainda em Moçambique cátedras das universidades.....(E7); - ...Não podemos esquecer a sua missão de extensão, esta que enriquece muito o seu conhecimento..., leva-se para o terreno e as interações com as comunidades, se aprende bastante e é isto que leva às vezes para os artigos científicos: em termos de que modelo de abordagem da comunidade? que modelo para o desenvolvimento das comunidades? que modelo de interação para o desenvolvimento da instituição de ensino superior? acreditando, que as comunidades enriquecem também a IES....., “o que acontece à uma instituição de ensino superior se ela é retirada, se ela é interrompida e se ela deixa de existir?” Se afectar a comunidade local ..., em termos de perdas, então ai estaremos a identificar o valor que essa instituição tem....., significa que os seus recursos devem estar lá em pleno, primeiro para apoiar essa comunidade local e depois ela poderá ter expressão para participar a nível regional e global ...(E8).

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (A: A3-A3.1.3)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>A. Posicionamento das IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros de conhecimento</p>	<p>A.3 As IES como Centros de Conhecimento</p>		<p>A.3.1.3 Ensino: -...As Universidades agora devem estar mais preparadas em termos de recursos...(internet, aparelhos eletrônicos, computadores e tudo mais que favoreça esse tipo de trabalho)...., a lei em vigor do ensino superior (Lei 27 de 2019)..., está em revisão e uma das grandes inovações é a inclusão da modalidade do ensino híbrido ..., como uma das formas, uma das modalidades de ensino no nosso país....(E1); - ... A nível do ensino e aprendizagem eu acho que o trabalho virtual vai ser cada vez importante. Até para racionalizar a mobilidade de recursos humanos, uma vez que há uma grande desproporção entre as instituições ao nível da sua capacitação em recursos humanos... (E2); - ...É verdade que também durante o leccionamento do ensino e aprendizagem, os docentes acabam não só ensinando, acabam aprendendo, actualizando o seu conhecimento, mas a componente da investigação é aquela que de facto faz com que as instituições do ensino superior sejam o centro do conhecimento ou não...., olhando para a nossa realidade, é preciso ver quais são aquelas universidades que fazem pesquisas e quais são aquelas universidades que só dão aulas... As Universidades que dão aulas só eu não considero que são centros de conhecimento..., as condições dos estudantes nas salas de aulas não são das melhores e isso acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem.....(E3); -...Como ensinamos e aquilo que ensinamos tem que ser muito revisto...., muitos dos cursos..., é para formar um capital que não vai ser aproveitado pelo mercado...., portanto, eles tem competência quando saem, mas não são as competências de mercado lógicas que o mercado assim o exige...., nós nunca nos preparamos para esta transição ambiental, porque não temos um produto primário que nos identifique e..., os cursos para esta área, eles exigem um pouquinho mais de recursos financeiros e capital humano....., nós devemos ser competitivos com estes cursos que se ajustam..., o facto de nós trabalharmos em português, se apresente para nós como uma <i>handicap</i> (deficiência)..., não é exactamente que eu queira valorizar os cursos em Inglês, eu acho comum porque o mundo se comunica nessa língua....(E4). ...Nós continuamos com um défice de estudantes que não entram no ensino superior, a nossa percentagem de massa que entra no ensino superior é muito pequena, então teríamos que resolver primeiro estes défices (E4); - As IES privadas dependem basicamente das propinas, e de vez em quando de algum donativo, algum projecto..., por isso que as universidades privadas não tem muitos cursos que exigem grandes investimentos como por exemplo engenharias....Muitas vezes as IES privadas por causa dessa limitação..., oferecem mais cursos que costumamos chamar “Papel e lápis” como enfoque para as ciências sociais....(E5); -...Maior parte dos professores que dão aulas nas nossas universidades, ainda não tem a formação psicopedagógica, nós as vezes achamos que já está preparado qualquer um que tenha o mestrado ou o doutorado....,e não estamos a falar o treinamento em psicopedagogia, como dar uma aula....,o professor só chega ali começa a falar e comenta o jornal, o aluno é uma mente livre, ele não sabe quando é que terminou o comentário e começou a matéria...., estamos a formar o futuro professor que também vai repetir a mesma coisa, em vez de formamos deformamos...(E6); - ...Todos os instrumentos de governação do sistema de educação superior em Moçambique, foram concebidos para um modelo de ensino baseado em métodos tradicionais..., um dos parâmetros para você medir como é que o processo de ensino e aprendizagem nas universidades é ver como eles planificam, se eles tem esses grupos de disciplina, eles podem dizer que tem, mas de novo você não tem mecanismos tangíveis para mensurar isso para aferir, entende o que estou a lhe dizer?...(E7).</p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.1-B.1.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários</p>	<p>B.1 Apreciação sobre a adoção das NPGRH</p>	<p>B.1.1 Relevância das NPGRH</p> <ul style="list-style-type: none"> -Com o surgimento da pandemia do COVID-19 é algo basicamente obrigatório enveredar por tecnologias do qual facilitem o nosso trabalho. Já não se pode pensar e, principalmente na academia que o trabalho será feito na sua totalidade de forma presencial. A via remota tem sido largamente utilizada e tem demonstrado bons resultados.....(E1); - ..Na verdade há um certo desequilíbrio na articulação dessas práticas até há pouco tempo tínhamos mais ênfase nas Equipas de Trabalho e na formação. Com a emergência da COVID19 acelerou-se o processo sobretudo a docência no contexto virtual....., a COVID obrigou a mudar-se de atitude e portanto o projeto que neste momento em curso pode também consubstanciar, este exercício das novas praticas de gestão dos recursos humanos (E2); -... Bom, eu penso que aqui tudo é válido, essas componentes todas são importantes....., o Teletrabalho...,com a COVID é que essa prática começou a ser muito comum..., veio trazer mais eficiência em recursos nas IES....., tempo que gastam...,todas as quatro práticas são importantes para redução de custos...(E3); - ...A gente vê isso num contexto muito teórico e quando nós queremos colocar para a nossa realidade talvez não consigamos fazer uma transição muito clara sobre isso.....,se esses são os principais elementos das novas abordagens, eu questionaria onde é que nós colocamos a inovação pedagógica, a inovação académica, dizendo que temos uma exploração de tecnologia digital que nos pode dar um novo conceito da posição do professor em relação ao aluno?, se é o professor que deve continuar a ter todos conteúdos para o aluno ou se o aluno busca em si e que procuramos aqui outras formas diferentes de estar....., isso deve acontecer de uma forma estruturada, não pode ser obra do acaso (E4); - ...Esta pesquisa creio eu que começou antes da pandemia da COVID e em virtude desta pandemia, o seu trabalho ganhou e ganha outro contexto muito atual e atualizado....., a pandemia global criou um desafio sem precedentes para o sector educacional em todo lado e em todo mundo, para os docentes universitários em particular....(E5); - ...Não sei se são suficientes, mais acho que nada é suficiente, porque quando se entra na esfera motivacional é a parte mais difícil de se dar a resposta...(E6); - ...Minha apreciação não é muito boa, porque todos os instrumentos de governação do sistema de educação superior em Moçambique, foram concebidos para um modelo de ensino baseado em métodos tradicionais. Com o advento da COVID, as instituições foram forçadas a migrar de um conjunto de práticas atitudes e comportamentos, para uma nova forma de ser e de estar mas que as entidades competentes para efeitos de avaliação, seguimento e monitoria... não têm parâmetros claros para verificar ...(E7); - ...Vejo que as tecnologias trouxeram de certeza uma visibilidade de mudança sobre o modelo mental de se fazer uma aula, de gerir o processo de ensino e aprendizagem e então a questão dos grupos que aqui estão, como chama, Equipas de Trabalho, equipas autogeridas, eu não consigo visualizar isso sem as novas possibilidades que foram criadas pelas tecnologias. Tem também as diversidades que houve com a COVID que deixou uma grande lição e que se reparar essa lição funcionou para retirar muita percentagem de docentes da escuridão de ainda estarem a lidar com o trabalho associado à um manual, a um livro que tinham impresso e nada de digital era com eles....(E8). 	

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.1-B.1.2; B.1.2.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários</p>	<p>B.1 Apreciação sobre a adoção das NPGRH</p>	<p>B.1.2 Teletrabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... O Teletrabalho: ultimamente e principalmente com o surgimento da pandemia do COVID-19 é algo basicamente obrigatório enveredar por tecnologias do qual facilitem o nosso trabalho. Já não se pode pensar e, principalmente na academia que o trabalho será feito na sua totalidade de forma presencial..., a via remota tem sido largamente utilizada e tem demonstrado bons resultados...(E1); - ...Com a emergência da COVID19 acelerou-se o processo de Teletrabalho incluindo, sobretudo a docência no contexto virtual... (E2); - ...O Teletrabalho ultimamente bom, com a COVID é que essa prática começou a ser muito comum, eu penso que veio impulsionar ou veio trazer mais eficiência em recursos nas IES...,de tempo que gastam..., recursos financiados para transporte e deslocação de um sitio para o outro... o Teletrabalho veio reduzir os custos e aumentar a eficiência no trabalho dos docentes..., é uma componente importante e cada vez temos que apostar... (E3); - Teletrabalho, é muito questionada. Nos entendemos esse Teletrabalho como um tempo para não trabalhar....(E4); - ...“O Teletrabalho é considerado na sua IES?” eu digo sim senhor, eu vou dizer porquê. Porque o que aconteceu, a pandemia global criou um desafio sem precedentes para o sector educacional em todo lado e em todo mundo, para os docentes universitários em particular....(E5); - ...Teletrabalho é um conceito novo sim, é um conceito bom sim, mas precisamos primeiro de ter os recursos humanos treinados para o efeito, precisamos de ter os recursos humanos com equipamento suficiente para o efeito, precisamos obviamente de ter os recursos humanos comprometidos com o trabalho, se nós não temos esses elementos, o Teletrabalho é excelente nos dá toda uma gama de facilidades, até reduz-nos o custo de recrutamento de recursos humanos, com Teletrabalho você resolve até vimos no tempo de pandemia do COVID, conseguíamos diminuir o fluxo de pessoas a circularem na cidade porque, todos estavam em casa mas a responder para os seus sectores a partir do Teletrabalho...(E6); - Com o advento da COVID, as instituições foram forçadas a migrar de um conjunto de práticas atitudes e comportamentos, para uma nova forma de ser e de estar..., estava a pensar nesta situação de Teletraba- 	<p>B.1.2.1 Factores que desfavorecem o Teletrabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Envolve certos desafios de tecnologias, muitos docentes estavam acomodados, há tecnologias que não eram basicamente conhecidas..., é necessário que ele seja estimulado pela IES em meios para poder desenvolver o seu trabalho....(E1); - ...No entanto carecem de capacidade de investimento em equipamentos, na formação e no acesso à internet....(E2); - Há docentes que gostariam de fazer o Teletrabalho mas não tem computador ou porque em casa não tem condições de serviço de internet de boa capacidade. ... Há uma necessidade, se se quer impulsionar esta pratica, tem que haver também um investimento e as políticas existentes devem favorecer o investimento nessa perspectiva (E3); - ... Tenho muitas duvidas sobre como vamos fazer aqui numa situação em que nos falta disciplina laboral e mesmo quando queremos fazer trabalho presencial, nós sabemos muito bem sobretudo ao nível das instituições públicas (E4); -O custo da internet, por um lado, e por outro lado, a falta de infraestruturas apropriadas; sistemas apropriados e dispositivos apropriados como <i>smartphones</i>, geração BC portanto,“before computers”....., há muita mais resistência por parte dos docentes para este uso das tecnologias educacionais e sempre alegam: “ah porque a internet é muito cara, ah porque não tenho <i>smartphone</i>, ah porque não tenho um dispositivo apropriado e vocês não me deram”.... Quer dizer que a falta de domínio das tecnologias e o receio por parte de muitos professores, de não corresponder as expectativas dos estudantes....(E5); -Mas se o professor é contratado não tem se quer um laptop, como é que vamos garantir que ele faça o Teletrabalho, em casa dele ele não vai ter um computador de mesa para poder fazer o trabalho, hoje em dia o bom celular tem internet e é possível entrar até no email e consultar e é possível participar em reuniões a partir do celular, então o Teletrabalho é bom, cria muitas facilidades ,mas não sei se temos nas universidades, condições já criadas para que todos os nossos professores possam desenvolver o Teletrabalho...(E6); - ... Teletrabalho teremos esse desafio de como faremos esse controlo para ver se aquilo que estamos a fazer esta a substituir com a mesma eficácia aquilo que faríamos presencialmente, então o primeiro desafio

	<p>lho, o perigo que existe nisto aqui é a aceleração de certificados e diplomas se não houverem mecanismos claros de mensuração, acompanhamento e eficácia na utilização deste recurso (E7);</p> <p>- A COVID tem também as diversidades que houve com a COVID que deixou uma grande lição e que se reparar essa lição funcionou para retirar muita percentagem de docentes da escuridão de ainda estarem a lidar com o trabalho associado à um manual, a um livro que tinham impresso e nada de digital era com eles. Biblioteca era só livro e não a busca de artigos científicos de forma digital. Então a COVID de algum modo, impulsionou a relação com esse tipo de situação. (E8).</p>	<p>que me parece que aqui existe é da consciencialização dos actores dentro do sistema, porque se nós não nos consciencializarmos de que estamos num novo tempo e que a nossa sobrevivência como colectividade, como sistema e como nação está na seriedade que levamos ao realizar este trabalho....(E7);</p> <p>- ... Teletrabalho é das mais difíceis, logo sugiro que aqui é preciso investir não só em meios, mas sobre tudo na atitude de explicar quais são os ganhos de Teletrabalho porque tem muitas vantagens.... Há um factor que é desfavorável em Moçambique atitudes na implementação dessas práticas, ai sim temos problemas, há doenças sérias nas lideranças, em forma como os sistemas correm em obstáculos que assentam para pessoas, porque o seu carácter e a sua conduta assim é, um bloqueio.... (E8).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.1-B.1.3; B.1.3.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários</p>	<p>B.1 Apreciação sobre a adoção das NPGRH</p>	<p>B.1.3 Equipas de Trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...As Equipas de Trabalho elas produzem resultado mas também é um centro digamos de formação, vamos dizer assim...., o facto de um conjunto de docentes, de investigadores estarem a trabalhar juntos é uma aprendizagem da área e isso cria muito mais motivação...(E1); -...As Equipas de Trabalho e a formação para mim são a base para criar a motivação no desenvolvimento de competências e na capacidade de alcançar resultados que possam incentivar a progressão na carreira....(E2); - ...Equipas de Trabalho também são importantes porque há trabalhos institucionais que são feitos e é necessário que existam, que sejam formadas Equipas de Trabalho.... Então as equipas de trabalho de uma instituição são importantes para criar esta rede de trabalhos conjuntos....(E3); - ...Tenho dificuldades de saber o que é uma equipa de trabalho...., acho que teoricamente deve ser fácil definir mas eu não sendo uma pessoa ligada directamente a área, não entendi....(E4); - ...No caso das Equipas de Trabalho.... não fizemos e nem fazemos...(E5); - ...As Equipas de Trabalho são positivas para os docentes, isso é positivo....(E7) - ...As Equipas de Trabalho é sim recomendável mas passa por algo que está a acontecer nas IES...(E8). 	<p>B.1.3.1 Factores que desfavorecem as Equipas de Trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...No entanto, o desafio que temos é que as próprias instituições de ensino superior elas devem estar devidamente equipadas para responder à este desafio....(E1); - ...A grande questão esta sobretudo que é aquilo que todos reclamam, primeiro em investimento na capacitação em infra-estrutura e recursos (E2); - As instituições, havendo recursos e condições elas por si só podem conseguir equilibrar essas praticas todas, a implementação dessas práticas (E3); - Eu acho que as Equipas de Trabalho, muitas vezes e que se tivermos que avaliar o trabalho que elas fazem, nós encontramos resultados que são dispare, vai encontrar num grupo que tem uma boa classificação, mas que é uma ou duas pessoas no grupo que sabem e o resto apanha boleia...(E4); - ...Muito dos nossos docentes são docentes a tempo parcial...., é muito difícil termos os docentes, senão naqueles tempos que eles nos dão as aulas...., é muito difícil isso porque, até os docentes uma vez quiseram nos cobrar; se vocês querem que nos encontremos, criemos essas equipas que vão trabalhar, temos que ser pagos por hora! Eles vão se encontrar, vão trabalhar, mas temos que pagar por horas....(E5); - A questão das Equipas de Trabalho, nunca temos as equipas completas, hora porque falta o nível de formação,.... Então, Equipas de Trabalho para ser equipas devem estar compostas de pessoas conscientes daquilo que estão a fazer, devem ter o domínio daquilo que se está a fazer aí tem equipa, mas o que presenciamos muita das vezes é o coletivo de trabalhadores não temos equipa e isto vai levar tempo mas vocês os jovens devem continuar a protelar e a tentar mudar e criar o espírito de equipa...(E6); - ... Um dos parâmetros para você medir como é que o processo de ensino e aprendizagem nas universidades é ver como eles planificam, se eles tem esses grupos de disciplina, eles podem dizer que tem, mas de novo você não tem mecanismos tangíveis para mensurar isso para aferir, entende o que estou a lhe dizer? (E7); - Porque, as pessoas estão a trabalhar em grupos, criam-se grupos e não equipas no sentido de que equipas é a função do indivíduo que se compromete com o outro e cria-se sinergias.... Mas a primeira barreira que encontrei foi essa de “não vamos conseguir, porque vai demorar para assinar”, então vem ao de cima as questões administrativas, factores e indicadores aqui que são de burocracia. Para que as equipas de trabalho tenham a gestão fluída as questões administrativas influenciam para que isso não aconteça....(E8).

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.1-B.1.4; B.1.4.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários</p>	<p>B.1 Apreciação sobre a adoção das NPGRH</p>	<p>B.1.4 Equipas de Trabalho autogeridas: - ...Uma universidade ..., ela funciona basicamente por grupos de trabalho, onde os docentes se reúnem que para além de planificarem as suas aulas, refiro-me na dimensão de ensino, mas também as pesquisas elas fazem-se através de grupos de pesquisa que de lá saem produções científicas. Hoje em dia é muito difícil ou é raro encontrar artigos altamente qualificados produzidos por apenas um indivíduo, os artigos são produzidos por grupos de pesquisa, daí a relevância da existência desses grupos autogeridos é uma condição sine qua non para o sucesso da pesquisa até mesmo para o ensino nas universidades e esses grupos são normalmente compostos por pessoas altamente qualificadas....(E1); - Para investigação, a promoção de Equipas de Trabalho é fundamental...., já começamos a ver algum esforço de docentes de várias unidades académicas e instituições conforme a sua área de actuação criarem redes para concorrer para projetos do nível nacional ou internacional.....(E2); - As equipas autogeridas acho que também são muito importantes sobretudo para pesquisa, porque o grupo de docentes cria um grupo de docentes submete proposta de projeto e trabalham em equipa que é uma componente importante também sobretudo para a pesquisa (E3); - ...Não adoptamos Equipas de Trabalho autogeridas (E5); -...Enquanto a outra é técnica especializada num conceito... Então esta aqui é mais bem-sucedida... (E8).</p>	<p>B.1.4.1 Factores que desfavorecem as Equipas de Trabalho autogeridas: -...Pessoal altamente qualificado que é um desafio em Moçambique de termos pessoal qualificado e nós mensuramos esta qualificação do pessoal através da formação, principalmente na área de docente, requisita-se que os docentes tenham um nível de pós graduação aceitável, no mínimo mestrado e com um doutoramento é sempre bom. Este é um desafio de recursos humanos, global das 56 instituições do ensino superior que temos em Moçambique....(E1); -...Nas instituições públicas instituições públicas nos últimos cinco anos mais ou menos para cá..., nível de contratação de pessoal esta a reduzir e penso que isso esta ligada a situação económica de todo país.....(E3); -...Fala também em equipas que trabalham sem liderança. Eu não sei se elas alguma vez vão funcionar, porque a liderança é uma coisa que existe até de forma natural...., trabalho de grupo em que não tem ninguém que lidera, etc, eu não sei se vai muito funcionar...., eu acho a liderança algo importante, fundamental e que estrutura...., então nós temos uma situação muito patriarcal de um líder sobre o qual depende do seu trabalho. Também porque a nossa administração pública esta assentes nesses princípios.... São os nossos exemplos de trabalho, a estrutura que montamos que vai dificultar que haja um aproveitamento integral dessa em fim, na busca de resultados sempre vamos precisar de alguma liderança...(E4); -...Muito dos nossos docentes são docentes a tempo parcial...., é muito difícil termos os docentes, senão naqueles tempos que eles nos dão as aulas...., é muito difícil isso porque, até os docentes uma vez quiseram nos cobrar: se vocês querem que nos encontremos, criemos essas equipas que vão trabalhar, temos que ser pagos por hora! Eles vão se encontrar, vão trabalhar, mas temos que pagar por horas....(E5); -...A questão das Equipas de Trabalho, nunca temos as equipas completas, hora porque falta o nível de formação... (E6); -...A formulação teórica sobre as equipas auto geridas e das Equipas de Trabalho, tem um denominador comum aqui, que é de especialista, agora nós temos daquilo que eu tenho visto, temos especialistas que tem provado no trabalho empírico, na experiência. Nós ainda temos um ensino superior realizado sobretudo por licenciados...(E7); -Não consigo perceber a autogestão a acontecer, está com muitas dificuldades, há sempre interferência...., vamos até níveis de meios de trabalho aparece alguém com interferência administrativa para dizer que os computadores devem ser usados de uma forma...., não sei, os meios circulantes tem que passar por um papel. Então essa equipa autogerida vai sempre sofrer em algum momento porque os seus meios de trabalho vão ter que percorrer os canais administrativos que são esses que fazem parte da equipa de trabalho.... Então, essa equipa autogerida tem com certeza em si no espírito a responsabilização, mas a administração aparece e rouba-lhes a autoconfiança, rouba-lhes a credibilidade e atira-lhes para a burocracia e depois mata estas ideias....(E8).</p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.1-B.1.5; B.1.5.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários	B.1 Apreciação sobre a adoção das NPGRH	<p>B.1.5 Formação</p> <p>- ...A formação é a base de tudo, a formação eu acredito que resolve as outras... formação não me refiro aos títulos acadêmicos tradicionais, mas também a formação contínua na universidade, os docentes, os investigadores..., formação contínua (curta duração)..., <i>refresh</i> nos seus conhecimentos. Então, a formação também é a base na universidade.... (E1);</p> <p>- ...Formação como um mecanismo de capacitação do corpo docente..., base para criar desenvolvimento de competências e na capacidade de alcançar resultados que possam incentivar a progressão na carreira que terá resultados com publicações e também provavelmente gerar recursos...(E2);</p> <p>- ...Formação também é importante, é preciso estar sempre a formar os docentes para atingir os altos escalões na sua vida profissional, e ela vai sendo contínua porque os docentes vão se reformando e surgem novos...(E3);</p> <p>- ...Temos que investir na formação dos nossos recursos humanos sobretudo os docentes...(E5);</p> <p>- ...Quando um docente é formado ele fica motivado..., precisamos sim de treinar os nossos recursos humanos mesmo os nossos PhD precisamos de rodar os nossos PhD, participarem em vários debates a nível interno ao nível da região, ao nível internacional e a sua participação traz benefícios para elevar a sua qualificação....(E6);</p> <p>- A formação é necessária sempre. Há aquelas de curta duração, há aquelas de <i>on the job training</i> que é ir fazendo na utilização dos meios que tem. Muitos professores não sabem usar um laboratório, não sabem usar os equipamentos de um laboratório, muitos docentes não sabem usar um computador, usam 20% do que ele faz, o computador tem muita coisa para se ser feita....., formação de <i>mindset</i>, mudanças de comportamento, abordagens de sistemas de colaboração..., passa um pouco por compromete-los com os benefícios..., ancorá-los aos benefícios de fazer as coisas.....(E8).</p>	<p>B.1.5.1 Factores que desfavorecem a formação:</p> <p>- ...Nós precisamos de investir mais na formação..., os recursos financeiros também não deixam de ser uma desafio, alias, parte dai, porque para a formação é necessário que se tenha recursos financeiros (para os laboratórios, as infra-estruturas, tudo começa dai) (E1);</p> <p>- ...É um desafio permanente..., carecem de capacidade de investimento na formação.....(E2);</p> <p>- Os recursos financeiros para investimento, esses não tem sido assim são escassos..., a atribuição de bolsas de estudo podem ajudar muito a aumentar os níveis de formação nas nossas instituições...(E3);</p> <p>- ...As nossas universidades não conseguiram ao longo da sua instalação ter uma autonomia efetiva e autonomia efetiva significaria que, nós temos..., em fim, os nossos órgãos colegiais e os nossos órgãos colegiais deveriam orientar um programa de formação, de pesquisa e inclusivamente um programa de extensão nas nossas universidades. Mas nós não temos...(E4);</p> <p>- ...Temos que investir na formação dos nossos recursos humanos sobretudo os docentes. Em Moçambique o número de docentes com grau de doutoramento ainda é muito reduzido comparativamente a outras instituições e há muitas razões para isso. Enquanto somos poucos, não podemos esperar "milagres", então, o que nós devemos fazer é investir na formação superior sobretudo ao nível de mestrados, a nível de doutoramento..., isso leva o seu tempo...(E5);</p> <p>- ...A questão financeira, provavelmente a questão dos recursos humanos..., precisamos de melhorar há centros de pesquisa que só tem dois ou três PhD é porque não estamos a dar a formação no nível interno, então para dar as formações, precisamos de recorrer às parcerias ao nível internacional, as vezes temos tido, só que as vezes não, outros aceitam, outros não, e depois temos que arranjar bolsas, nas bolsas as pessoas se formam, e depois temos tal o fenómeno da fuga de quadros, a pessoa já esta formada e diz eu regresso mas não vou ter estas e aquelas condições para desenvolver a minha profissão e acaba pedindo emprego porque é um quadro bem formado vai ser recrutado..., é mau porque perdemos um cérebro do país....(E6);</p> <p>- ...A governação da agenda de bolsas de estudos e de financiamento de bolsas para o ensino superior ainda continua crítica..., quanto à formação, esse é um discurso muito débil, eu explico porquê, porque tanto as instituições públicas assim como privadas, elas ancoram-se num discurso de que é importante formar professores etc., eu não vejo correspondência entre os discursos políticos e a vontade que se tem e os recursos que se colocam para a materialização disso..., formação sobretudo com essa coisa de TSU eu não sei se valem mesmo a pena...(E7);</p> <p>- ...São poucas as lideranças que olham para os seus docentes e dizem vai fazer uma formação porque vais..., se houver um docente que diga isso, sim, é um docente que a instituição precisa. Agora, infelizmente há aqueles que olham e dizem agora não podes..., agora não é a altura de ir..., agora temos muito trabalho aqui.... Nunca há visão para perceber que o docente deve rapidamente atingir a formação máxima em termos de qualificações para actuar com máximo de conhecimento possível que deve atingir...(E8).</p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.2-B.2.1; B.2.1.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários</p>	<p>B.2 adoção das práticas face ao contexto das universidades no século XXI</p>	<p>B.2.1 Percepção geral das práticas ao contexto do Séc. XXI que favorecem a adoção</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Com a pandemia as pessoas têm que se reinventar. Agora já há uma consciência por parte dos docentes....(E1); -...Estamos a caminhar para o abandono das tendências tradicionais, comportamento do docente na sua esfera de actuação para privilegiar mais trabalho em equipa não é? E também para privilegiar o aproveitamento das redes quer a nível nacional, regional e internacional e que permitam o interface permanente e contínuo no processo de ensino e aprendizagem mas também no processo dos projetos de investigação. ..., as parcerias que permitem a capacitação dos docentes e também a capacitação na investigação exigem adoção dessas novas praticas....., existe uma tendência para a adoção dessas praticas, no entanto carecem de capacidade de investimento em equipamentos, na formação e no acesso à internet...(E2); - ...Para o caso do Teletrabalho isto é necessário um investimento em termos de sobretudo para as TIC's. Há docentes que gostariam de fazer o Teletrabalho mas não tem computador ou porque em casa não tem condições de serviço de internet de boa capacidade..... Equipas de Trabalho, não vejo como as políticas podem influenciar esta prática, bom, se houver por exemplo trabalhos..., as políticas devem incentivar as equipes de trabalho colaborativas de varias instituições devem promover a colaboração interinstitucional..., depende muito da própria formação então, as pessoas devem estar formadas ao nível mais alto para que possam trazer projetos e desta maneira poderem trabalhar em equipe, porque sem formação não haverá este tipo de trabalhos....., que estimulem para que haja formação ao nível mais alto. E penso que a existência ou a promoção de políticas que incentivam a atribuição de bolsas de estudo podem ajudar muito a aumentar os níveis de formação nas nossas instituições...(E3); - ...Nós vivemos numa fase digital que essa fase digital tem dois pressupostos: ou nos juntamos a ela ou vamos morrer..., hoje estamos cotados por três elementos principais: (i) a transição digital, que nós temos que nos virar em função disso, as 	<p>B.2.1.1. Factores do contexto moçambicano que desfavorecem a adoção das NPGRH:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Nós precisamos de recursos, eu acabei de dizer agora que com a pandemia as pessoas têm que se reinventar. Agora já há uma consciência por parte dos docentes (E1); - ...Por isso e que eu acho que isto é um desafio permanente..., existe uma tendência para a adoção dessas praticas, no entanto carecem de capacidade de investimento em equipamentos, na formação e no acesso à internet...(E2); - ... Quando nós queremos usar a cultura para não trabalhar isso é depreciativo, então não é um valor cultural. ..., falta-nos motivação e etc, etc...(E4); - ...O custo da internet..., falta de infra-estruturas apropriadas; sistemas apropriados e dispositivos apropriados como <i>smartphones</i>....., resistência por parte dos docentes para este uso das tecnologias educacionais....., falta de domínio das tecnologias...(E5); - ... O incumprimento, a questão financeira, provavelmente a questão dos recursos humanos porque, os recursos humanos não se formaram um dia para outro, então essas questões podem constituir nós de estrangulamento da sua implementação...(E6); - ...O contexto do Tsu traz uma falta de incentivo muito grande.... Como os diferentes instrumentos normativos, regulatórios e de regulação de entidades , como é que esses instrumentos se entrosam ou se atravessam? É a tal visão integrada, estratégica que me parece estar a faltar, os instrumentos são ela-

	<p>nossas universidades tem que continuar a sobreviver e elas têm que trabalhar muito a distância, tem que ter cursos de ensino à distância também e tem que ter essa capacidade de falar com as pessoas à longa distância, porque é tecnológico; (ii) transição energética também, então temos que direcionar muito das nossas pesquisas e recursos para entender esta transição e não ficarmos presos à aqueles padrões que já conhecíamos e que não são aqueles que nós conhecemos; (iii) transição educativa e tecnológica..., como ensinamos e aquilo que ensinamos tem que ser muito revisto (E4);</p> <p>- ...O novo normal saído da pandemia da COVID, obrigou-nos todos. Então esse factor, o novo normal favorece a adopção do Teletrabalho etc, etc. Favorece e não só favorece mas obrigamos a fazer..., a maioria dos estudantes serem jovens. Sobre tudo jovens da geração digital....(E5);</p> <p>-A aprovação na generalidade da lei do ensino superior, que já até integra o tele ensino...(E6);</p> <p>- ... Penso que são dois: (i) ..., natureza das ofertas formativas. ..., grande parte das nossas instituições neste país aqui, oferecem mais cursos nas áreas das ciências sociais e direito...; (ii) os recursos que as universidades precisam para realizar a sua missão.....(E7);</p> <p>- ...Estas plataformas começam a ser obrigatórias não no sentido de serem complementares, porque para mim já não são complementares são essenciais, é o ponto de partida para que de facto possa se aferir o que é a qualidade da aprendizagem (E8).</p>	<p>borados de uma forma muito isolada sem comunicação dentro de um sistema como um todo...., espera que os professores invistam a sério na sua carreira profissional de professores universitários....., depois você aprova uma tabela salarial que contraria completamente todos os pressupostos de promoção e progressão em quando deveria ser esses factores que motiva as pessoas para a formação, se há mecanismos pelos quais, as pessoas podem ter um bom salário independentemente do seu nível académico na universidade, porque eu vou estudar? Onde estão os meus incentivos estruturais para isso?(E7);</p> <p>-Há um factor que é desfavorável em Moçambique, atitudes na implementação dessas práticas, ai sim temos problemas, há doenças sérias nas lideranças, em forma como os sistemas correm em obstáculos que assemelham para pessoas, porque o seu carácter e a sua conduta assim é, um bloqueio. Se me perguntarem qual é o maior problema em Moçambique? Está nas pessoas...(E8).</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.3-B.3.1; B.3.1.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários</p>	<p>B.3 Factores/políticas que favorecem e/ou desfavorecem a adopção das NPGRH</p>	<p>B.3.1 Factores/políticas que favorecem a adopção das NPGRH:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... A lei em vigor do ensino superior (Lei 27 de 2009), ela está em revisão e uma das grandes inovações é a inclusão da modalidade do ensino híbrido, isso não constava antigamente ... (E1); - ... Há bolsas de políticas de formação ao pessoal do ensino superior e não só através de bolsas de estudo mas o quadro de GRH esta directamente influenciado pela política das carreiras....., a definição de carreiras por exemplo, abre espaço para uma clareza sobre as progressões etc, é uma politica que pode estimular o interesse mas também, o facto da política de qualidade exigir algum rigor no cumprimento dos padrões de qualidade isso obriga a que, também ao nível de gestão dos recursos humanos haja um esforço das IES, para motivar a adopção dessas práticas....., o facto das universidades serem chamadas a intervir para o desenvolvimento do país e a busca de um posicionamento nos rankings internacionais num ambiente altamente competitivo e também a atracão dos próprios estudantes, os melhores estudantes para essas universidades exige que haja motivação por parte dos docentes, exige que haja algum equilíbrio entre a responsabilidade do seu trabalho e o bem estar deles.... (E2); - ... As políticas devem incentivar as equipas de trabalho colaborativas de varias instituições devem promover a colaboração interinstitucional.... (E3); - O novo normal saído da pandemia da COVID, obrigou-nos todos. Então esse factor, o novo normal favorece a adopção do Teletrabalho etc, etc. favorece e não só favorece mas obriga-nos a fazer.... (E5); - Eu penso que o que favorece é a elaboração de políticas claras que integram esta visão, uma delas até podemos nos parabenizar é a aprovação da lei do ensino superior, que já até integra o tele ensino....., 	<p>B.3.1.1 Factores/políticas que desfavorecem a adopção das NPGRH:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Em termos de políticas, em termos de consciência eu penso que os actores já estão digamos bem alinhados..., o desafio que temos é que as próprias instituições de ensino superior elas devem estar devidamente equipadas para responder à este desafio... (E1); - Bom, eu acho que a grande questão esta sobretudo que e aquilo que todos reclamam; primeiro em investimento na capacitação em infra-estrutura e recursos. Segundo a prática de gestão que, por um lado, devem respeitar a colegialidade, mas também a descentralização e responsabilização... (E2); - ... Crise institucional é uma crise de autonomia, as nossas universidades não conseguiram ao longo da sua instalação ter uma autonomia efetiva e autonomia efetiva significaria que, nós temos....., em fim, os nossos órgãos colegiais e os nossos órgãos colegiais deveriam orientar um programa de formação, de pesquisa e inclusivamente um programa de extensão nas nossas universidades....., nós fomos e nos sentimos muito ultrapassados entre a nossa autoridade científica legitima e a nossa autoridade administrativa....., não há uma gestão que seja científica, mas é uma gestão administrativa, porque os sistemas políticos, os sistemas governamentais também assim impõem... (E4); - ... Não, nós não podemos fazer porque os Ministérios não concordam, então o que é que nós temos como universidade, nós temos praticamente o Ministério das Finanças e o Ministério da Função Pública determinando o nosso rumo. E não temos exactamente o Ministério do Ensino Superior, que faz um <i>backup</i> das instituições e que nos ajude a agir nos tempos modernos.... (E4); - ... Então quer dizer que a nossa infra-estrutura desfavorece a adopção (A5); - ... É o incumprimento, a questão financeira..., mas os recursos humanos não se formam de um dia para outro,

	<p>penso que a elaboração de política é fundamental e isso vai permitir a programação e a planificação...(E6);</p> <p>- ...Então a lei que nós temos que analisar é a lei 27/2009, 07 Setembro..., ao nível de política o facto de as instituições de ensino superior serem dotadas de autonomias entre elas, pedagógicas e científica e elas terem os seus órgãos colegiais, isso já lhes permite definir que tipo de metodologia de trabalho elas vão adoptar, mais isso resolve um problema, e cria um outro..., existe uma política de formação de professores...(E7);</p> <p>- O sistema nacional de educação em si já é uma boa plataforma para considerar..., direito a formação..., direito de trabalhar lá, direito de trabalhar bem..., sobretudo trabalhar para a excelência. ..., lei do ensino superior que também tem elementos que favorecem com certeza a adopção dessas práticas...(E8);</p> <p>- ... Guia de qualidade que apanha a qualidade da docência..., a qualidade da gestão..., qualidade das formações ligada a pesquisa e disto vê-se se a instituição tem os equipamentos....., todos esses elementos confluem para que com certeza se acredite que existem condições políticas no contexto que favorecem essas quatro NPGRH (E8);</p> <p>-Moçambique é um país felizmente que não há política nenhuma que desfavoreça a aquilo que é a visão do desenvolvimento que existe para o país e até integrado na região e a nível global.... (E8).</p>	<p>então essas questões podem constituir nós de estrangulamento da sua implementação...(E6);</p> <p>-... Temos que nos organizar para estarmos no <i>open science</i>. Temos que ter leis que nos guiam, vamos actuar na ciência aberta quando estabelecemos que nós vamos trocar as informações vamos depositar os resultados das nossas pesquisas para serem consultadas por outros pesquisadores..., estabelecer normas e procedimentos de controlo as exigências de termos universidades como centros de pesquisa no bom caminho é quase uma exigência da existência da ciência.....(E6);</p> <p>- ...Então a lei que nós temos que analisar é a lei 27/2009, 07 Setembro..., é que como a entidade que supe-rentende o sistema das instituições tem a capacidade de fazer um acompanhamento pleno do trabalho que eles vão realizar? É um pouco da repetição do que já dissemos lá acima... (E7);</p> <p>- ...É a falta de uma visão estratégica integrada que não seja apenas o exercício de discricionariedade de quem esta no Ministério, porque as políticas que governam o sistema, muitas vezes são mesmo a visão o alcance e os limites de quem esta no Governo...(E7);</p> <p>- ...As próprias universidades têm um órgão que se chama Conselho Nacional de Ensino Superior..., aconselha o conselho de ministros..., o Conselho de Ensino Superior, órgão que aconselha o Ministro do MCTES, eu nunca vi..., vi esses conselhos a se questionarem acerca de assuntos de políticas, nunca tiveram iniciativa de propositura política, eles andam à reboque de uma agenda do Ministério, qual é o problema disso? O problema disso é que o Ministério pensa por cinco anos e uma universidade não pode pensar por cinco anos, a universidade deve estar além disso...(E7);</p> <p>- ...Há um factor que é desfavorável em Moçambique, atitudes na implementação dessas práticas, ai sim temos problemas, há doenças sérias nas lideranças, em forma como os sistemas correm em obstáculos que assentam para pessoas, porque o seu carácter e a sua conduta assim é, um bloqueio....(E8)</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.4)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários</p>	<p>B.4 Práticas a recomendar</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Todas são relevantes, mas no contexto moçambicano eu penso que o que faz mais falta é justamente a formação., quando me refiro a formação, não me refiro apenas na obtenção de títulos académicos..., mestrado, doutoramento mas também até para o Teletrabalho precisamos de uma boa formação para o uso de ferramentas tecnológicas precisamos de formação para programação e etc..., então eu diria que a formação de docentes, investigadores, de CTAs no nosso contexto é a base de tudo (E1); - ...A nível do ensino e aprendizagem eu acho que o trabalho virtual vai ser cada vez importante. Até para racionalizar a mobilidade de recursos humanos, uma vez que há uma grande desproporção entre as instituições ao nível da sua capacitação em recursos humanos... Para investigação, ter cada vez mais aqui a promoção de Equipas de Trabalho e formação é fundamental... (E2); - Todas! Aqui todas são importantes, como expliquei nem? Aqui cada uma delas tem o seu papel então, para mim aqui não pode haver escolha; todas são importantes..., a equipa de trabalho é importante porque permite uma colaboração interinstitucional, acaba trazendo visibilidade para a própria universidade... As equipas auto geridas também são importantes, fazer projeto, fazer pesquisa e a formação também é importante. No geral todas são importantes...(E3); -E4 reservou-se. - ...Teletrabalho e a formação visto no processo de ensino e aprendizagem. Também visto nesse mesmo contexto..., vão se encontrar, vão trabalhar, mas temos que pagar por horas. ..., a falta de docentes a tempo inteiro, que neste momento são a minoria, tem implicações na nossa pretensão de termos Equipas de Trabalho ou Equipas de Trabalho auto geridas..(E5); - ...Recomendo todas, mais a formação de recursos humanos acho ser fundamental... (E6); - ...Apostaria na conjugação das quatro, porque aqui não temos uma prática menos importante do que a outra, o que acontece é que os factores para implementação de cada uma dessas práticas, este é que é o ponto, é o desafio. Mas eu entendo que essas quatro práticas devem ser combinadas e implementadas (E7); - Numero 1: a docência precisa de formação primeira de atitude (desenvolvimento mesmo de carácter, de conduta para o trabalho); a seguir buscar por esta via de formação o que é a equipa de trabalho e distinguir da equipa de trabalho autogerida mostrando as vantagens, primeiro como se distingue isso..., e o Teletrabalho não me parece nessa linha de prioridades que seja algo que eu coloque em último, antes pelo contrário, é o denominador comum de tudo isso. Então o Teletrabalho pode ocorrer para a acção de formação, para as Equipas de Trabalho, para as Equipas de Trabalho autogeridas... (E8). 		

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (B: B.5-B.5.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
<p>B. As NPGRH na motivação e no comprometimento dos docentes universitários</p>	<p>B.5 As NPGRH como ferramenta de gestão nas IES</p>	<p>B.5.1 Utilidade das NPGRH na gestão das IES</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... Significa gerir recursos, gerir processos que incidem sobre as três dimensões que eu disse..., o ensino, a pesquisa e extensão universitária..., estas quatro práticas, a serem muito bem aplicadas, elas acabam influenciando em bons resultados nas três dimensões. E isso obviamente vai facilitar na gestão das instituições de ensino superior....(E1); - ... Elas combinadas, representam de facto ou podem representar uma ferramenta útil para a gestão das IES; porque se o <i>Staff</i> esta motivado, se o <i>Staff</i> esta comprometido, se o <i>Staff</i> reconhece na sua variação de empenho alguma retribuição e se o <i>Staff</i> consegue através do incentivo do trabalho em equipa publicar e ter mais visibilidade e se o <i>Staff</i> consegue trabalhar em equipe para gerar projetos de investigação e até de extensão ao nível de prestação de serviço com ganhos, isso torna de certa maneira mais fácil a gestão pelas IES....., e se houve de alguma maneira uma descentralização, colegialidade, portanto isso facilita a gestão nas IES nos recursos humanos (E2); - O conjunto destas quatro práticas se implementadas e tendo em consideração os condicionalismos que aponte anteriormente, podem melhorar o funcionamento das IES, ainda que não seja ótimo.....(E3); - ...Nossos gestores de recursos humanos não estão capacitados para trabalhar nas universidades, podem ser bons gestores públicos, mas não são bons gestores académicos..., é que os gestores de recursos humanos que lhes gere, não tem o mínimo de sensibilidade, porque ele não esta capacitado para isso..., e muito menos para estar na universidade.....(E4); - ...É preciso melhorar: (i) a questão de internet, ainda é muito cara para muitas pessoas; (ii) é preciso melhorar a infra-estrutura, é preciso instalar-se a infra-estrutura apropriada, é preciso investir nos dispositivos necessários. Alguns docentes não tem <i>smartphone</i>. Tem apenas um telefone que consegue receber e fazer chamadas mas não pode entrar no <i>Whats.App</i>, porque não tem um <i>smartphone</i>. É preciso prover esses dispositivos necessários, para criar-se esse ambiente. Então é ai que eu..., como fazemos isso? É a questão da internet e a questão da infra-estrutura ou do dispositivo, ou do equipamento apropriado ao serviço do docente (E5); - ...Desde que sejam bem implementados. Bem implementados é a criação condições para que ajam Equipas de Trabalho, uma formação adequada que acha um bom enquadramento dos profissionais, são a base para ter uma gestão institucional, uma boa gestão institucional é possível tu levars a cabo todos o programas de formação, de pesquisa e de desenvolvimento que se melhora nessa instituição (E6); - ...Um financiamento, um comprometimento com o financiamento das instituições do ensino superior aquisição desses equipamentos e formação das pessoas para compreender a utilidade das ferramentas é um factor chave para que essas ferramentas sejam uteis para gestão....., se não tivermos financiamento e reconhecimento das pessoas sobre a importância dessas práticas ou destas categorias pelas quais se vai medir as NPGRH, eu penso que podemos ter a tecnologia disponível mas não ao serviço do desenvolvimento (E7); - ...Para mim a resposta é, tem que haver formação para a mudança de comportamento, só assim será ferramenta útil para a gestão....(E8). 	

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (C: C.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
C. Impacto das NPGRH na motivação dos docentes	<p>C.1 Visão geral do impacto das NPGRH na motivação dos docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...Se essas quatro práticas forem devidamente aplicadas, o que veremos é que teremos bons resultados nas IES e tendo bons resultados isso vai trazer motivação por parte dos docentes..... Bons resultados refiro-me a bons graduados no mercado de trabalho, boas investigações científicas que a serem publicadas poderá elevar o <i>status</i> da universidade e finalmente estes produtos poderão impactar na sociedade onde a IES esta inserida pelo que, isto traz orgulho para qualquer um dos docentes que esta inserido naquela IES e obviamente vai lhe dar mais motivação para continuar a trabalhar...(E1); -- ...As Equipas de Trabalho e a formação para mim são a base para criar a motivação no desenvolvimento de competências e na capacidade de alcançar resultados que possam incentivar a progressão na carreira que terá resultados com publicações e também provavelmente gerar recursos....., considero que tanto o Teletrabalho porque..., permite trabalhar em rede..., articular com docentes fora do ambiente geográfico nosso. E incluindo até ao nível das supervisões, quando avançamos para os níveis de mestrado e doutoramento, e também a possibilidade de no âmbito da formação poder fazê-lo estando aqui; não precisar de fazer muitas viagens.....(E2); -- ...Essas práticas em si como tal não são elas que motivam os docentes, mas tem que haver condições para que essas práticas sejam implementadas..., condições para implementação do Teletrabalho..., o mesmo para as Equipas de Trabalho..., o caso da pesquisa ..., a equipe auto geridas..., é criar por exemplo fundos de pesquisa, para que os pesquisadores possam concorrer..., na questão da formação..., atribuição de bolsas de estudo... Se consegue implementar essas praticas com aquelas condições..., então pode ser ferramenta útil..., não sei se é gestão mas eu vejo essas praticas como uteis para o funcionamento (E3); - ...Nossos gestores de recursos humanos não estão capacitados para trabalhar nas universidades, podem ser bons gestores públicos, mas não são bons gestores académicos....., é que os gestores de recursos humanos que lhes gere, não tem o mínimo de sensibilidade, porque ele não esta capacitado para isso..., e muito menos para estar na universidade.....(E4); - As NPGRH podem e eu acho que conseguem estimular a criatividade dos docentes, a sua colaboração e a capacidade de pesquisa, entre outras competências. O conjunto de todas elas sobretudo (Teletrabalho, Formação, Equipas de Trabalho autogeridas facilitam (a colaboração entre os docentes, a realização de pesquisas) e é imperativo que exista uma colaboração entre os docentes, factores que estimulam a motivação através da (criatividade, raciocínio lógico, colaboração e fortalecimento da capacidade de investigação (E5); -.....Essas novas práticas ..., podem e ..., conseguem muito melhor estimular a criatividade dos docentes, a sua colaboração e a capacidade de pesquisa, entre outras competências. ...Teletrabalho, e formação mas também Equipas de Trabalho autogeridas no seu conjunto eu acho que facilita essa colaboração entre os docentes, facilita a realização de capacidade de pesquisa; e muitos docentes precisam dessa colaboração, muitos docentes não conseguem escrever por exemplo explicar; porque “ah não sei, ah 		

	<p>porque é difícil”; porque sozinho não sabem fazer investigação.... Então em termos motivacionais eu acho que facilitam a criatividade, facilitam o raciocínio lógico, facilitam a colaboração dos docentes e consequentemente a sua capacidade de pesquisar...(E5);</p> <p>- ...Acho que pode influenciar a partir do momento em que a pessoa se sinta integrada na equipa, a integração é o conhecimento dos objectivos que a instituição persegue, e que esses objectivos são disseminados e apropriados por cada um que faz parte da equipa de trabalho, e as equipas quando têm a consciência daquilo que estão a desenvolver, formam uma auto gestão..., a motivação, está muito ligada àquilo que é a clareza das actividades de cada um e é também parte da interação que existe entre o superior hierárquico e o subalterno, as vezes nós encontramos o conceito de chefia que mancha tudo o que nós fizemos, porque o chefe quase que quer ser venerado e não pode ser, o chefe é o coordenador das actividades não é sabichão...(E6);</p> <p>- ...Se eles perceberem que isto aqui impacta na vida dos estudantes na qualidade do seu trabalho mais também no impacto na sua vida, se ele não perceber que isto aqui está impactar a sua própria vida, melhora o seu desempenho, melhora a sua classificação, melhora a sua condição de remuneração salarial etc. Eu não vejo que alguém vai investir na formação, investir nas Equipas de Trabalho, não vejo alguém a levar a sério o Teletrabalho... (E7).</p> <p>- Todas elas quando bem concebidas. ..., a motivação parte de esclarecer aos docentes que eles fazem parte dos benefícios que estão a construir no colectivo da instituição. Os docentes não podem se sentir estrangeiros na sua instituição, não podem se sentir marginais na sua instituição, o factor de motivação tem a ver com ele perceber-se como parte integrante da instituição...., e não como um ser estranho, porque há muitas lideranças que transformam os docentes em seres estranhos.....(E8).</p>		
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (D: D.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Categoria nível 2	Categoria nível 3
D. Impacto das NPGRH no comprometimento dos docentes	<p>D.1 Visão geral do impacto das NPGRH no comprometimento dos docentes universitários</p> <ul style="list-style-type: none"> - ...A formação dos docentes acaba sendo essencial para garantir o comprometimento dos docentes, não só no ensino mas também na pesquisa (E1); - ...Quando os docentes se sentem motivados quando os docentes tem as ferramentas disponíveis, quando os docentes tem os recursos para poderem trabalhar nesses ambientes de Teletrabalho mas também de equipa, eles sentem-se muito mais motivados porque tem ganhos pessoais mais também tem ganhos a nível coletivo o que os impele a comprometerem-se mais na sua tarefa. E se fosse de forma mais isolada portanto seria muito mais difícil....., para o alcance desse compromisso é preciso que haja motivação e a motivação ela só pode ser na combinação dessas praticas(E2); - Se há motivação haverá comprometimento dos docentes, então é importante criar estas condições, para o comprometimento do docente. Se consegue implementar essas práticas com aquelas condições de que já falei então, então pode ser ferramenta útil..., eu vejo essas práticas como úteis para o funcionamento...., e a implementação dessas, vai permitir um melhor funcionamento das instituições (E3); - ... O comprometimento do docente normalmente é fruto de o docente se identificar com a missão e a visão da instituição....., quando se identifica....., mesmo antes das regalias, ele se sente comprometido, ele vê-se a si mesmo como aquele que esta ao serviço dos estudantes. ..., essa satisfação de vermos os nossos estudantes transformados e informados....., é muito grande e traduz-se em comprometimento....., quando o docente vê-se valorizado pela instituição..., a instituição investe no docente..., seja em bolsas de estudo, que ajuda o docente a formar-se com nível..., pós-graduação (E5); -É frequente a pessoa estar ali por condições matérias, mais na verdade se não esta treinado, não tem a capacidade de desenvolver aquela actividade ele não pode estar motivado nem comprometido, a luta dele é fingimento para continuar a receber aquele valor que ele precisa, sei lá , ter um carro ou ter a casa....., o básico mesmo é a formação, eu quando eu sei que tenho a formação não tenho problemas, posso sentar e discutir o debate é o que desenvolve a ciência, mais se eu tenho consciência de que o meu debate está um pouco ultrapassado é difícil, fico um analfabeto científico. Considero que as quatro práticas até certo ponto contribuem para o comprometimento do docente, quando ele já se encontra enquadrado (E6); - ...Se as pessoas não sentirem incentivos estruturais para elas continuarem no projecto (nas IES) elas vão sair... A percentagem das pessoas que vai aceitar isso é sempre mínima, mas ao mesmo tempo que reconhecerão isso vão ter outros desafios lá fora, porque tem necessidades na vida para resolver, ninguém foi nascido aqui para ajudar o outro, nós não somos uma instituição de caridade, nem a sua família é instituição de caridade, você deve trabalhar, você deve por coisas em casa, sem quer com isso nos transformarmos num <i>Homo Economicus</i>, nós somos seres sociais nós temos coisas, não podemos continuar a ficar indiferentes a isso, e achar que um dia....., não!! As pessoas não vão ficar na universidade, e quem vai ganhar com isso é o privado. É só o privado diferenciar um pouco a sua tabela salarial, todo mundo vai para lá (E7); - ...Acredito muito na linha de nos identificarmos com a visão institucional que a partir dai se constrói a nossa motivação....., havendo esta construção de Equipas de Trabalho autogeridas, Equipas de Trabalho e havendo oportunidades de formação poderá com certeza enriquecer a questão de comprometimento....., estará uma atitude que é aquela que eu estou aqui a pronunciar que é necessário mudar, pelo menos na maior parte dos casos para que o comprometimento seja muito mais expressivo e actuante (E8). 		

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14: Resumo da transcrição das entrevistas (E: E.1)

Tema: UA	Categoria nível 1	Catego- ria nível 2	Catego- ria nível 3
E.O trata- mento do do- cente univer- sitário como um trabalha- dor de conhe- cimento	<p>E.1 Os docentes universitários como investidores nas IES</p> <p>...As IES muito bem cotadas, elas sobrevivem, estou a falar da UEM, um pouco da UP, elas sobrevivem de projetos externos. Esses projetos externos, devem ser concebidos por docentes e que são financiados. Concorre-se a fundos, são financiados, e daí facilita digamos a prossecução de suas actividades na concretização de sua missão....., vindo nessa perspectiva, podíamos entender os docentes universitários como investidores das instituições de ensino superior....., eu acho que é o ideal nem? É o que deveria ser. Na realidade não é o que tem sido....., a maior parte das instituições de ensino superior não vêm assim. Os docentes universitários são funcionários que lá estão em que bem, maior parte deles apenas desenvolve o ensino, lecionam as suas aulas, têm o seu salario e já esta. Não são vistos nessa perspectiva de que são, os investidores...(E1);</p> <p>...Infelizmente não é isso que tem acontecido....., primeiro porque o que diferencia um docente de uma universidade é basicamente a sua pujança na pesquisa, na realização de pesquisa, na produção científica e na conceção de projetos. Então se os nossos docentes, enveredassem por esse caminho, obviamente que esta afirmação faria todo sentido e obviamente, os gestores das instituições superiores ou o sistema deveria dar maior reconhecimento, a estes docentes. Ai sim esta afirmação faria todo o sentido...(E1);</p> <p>...Muitos docentes que não se aplicam de forma íntegra na pesquisa, na designação de conhecimento, justamente porque queixam-se da falta de existência de recursos, não há, não há recursos para trabalho, então, há sempre aqui, um dilema, de atribuição de culpas entre os docentes e quem dirige a instituição de ensino superior.....(E1);</p> <p>...De certa maneira eu acho que sim, porque se estamos a dizer que são principal recurso sem eles praticamente as instituições não tem visibilidade e quanto mais as instituições tiverem docentes universitários capacitados, docentes universitários em posições de categoria profissional mais elevada, docentes universitários cuja a folha de serviço em termo de publicações é reconhecida e atrai estudantes que precisam serem supervisionados por eles, eles são o principal <i>asset</i> (activo), porque são eles que atraem os estudantes são eles que atraem recursos através de projetos, através de parcerias neste caso, não há duvidas que eles são podem ser vistos como seus investidores.....(E2);</p> <p>-Porém há um investimento que tem que ser feito na formação e treinamento,vai exigir uma mudança de atitude do docente, tem que haver apoio institucional em todos os sentidos..., motivação....., incentivo permanente....., incentivo moral....., incentivo material e financeiro. Então, e se essas condições estiverem criadas, não há duvidas que e o docente que é o principal recurso, que é o seu investidor...(E2);</p> <p>... Docentes universitários depende..., se são docentes investigadores, que de facto fazem investigação, ai então se considera que os docentes são investidores nas nossas universidades. Mas se são universidades que apenas só dão aulas, não são investidores, são apenas docentes.(E3)</p> <p>... Para que sejam investidores tem que também estar a fazer a pesquisa e produzir conhecimento; e assim que diz-se que são investidores.... Mas aquelas que tendem a fazer investigação, e depois produzem resultados e depois são publicados, só assim pode-se dizer que estão a investir nas suas universidades e no conhecimento..... (E3);</p> <p>...Quem escreve projectos e pode trazer projectos financiados para a organização, são professores, quem é que pode, enfim ir para uma missão de consultoria e a missão de consultoria vai pagar X ao professor ou vai pagar a instituição, nessa perspectiva, eu acho que não há nenhuma dúvida de que os professores são os investidores....(E4);</p>		

	<p>-...Tudo que entra para a universidade é por causa dos professores e dos investigadores mas também ele não tem só a função de vir investir nesse sentido, ele tem uma função que vai muito para além do investimento, ele tem essa função do ethos universitário e o <i>ethos</i> tem que gravitar em modelos de disseminação do conhecimento que tem que ser adquiridos pelas pessoas e que permitam que as pessoas mudem a sua vida....(E4);</p> <p>-.... Eu diria assim, que as IES em Moçambique, consideram os docentes universitários não como seus investidores, mas como seu investimento.... Todo o esforço que fazemos no docente, seja em termos de formação, seja em termos de regalias, para mim é um investimento que a instituição esta a fazer. É um investimento porque o docente é o segredo (E5);</p> <p>-...Chamar que é nosso investidor sim. Mas antes de ser nosso investidor...., porque quando dizemos que é o nosso investidor, quer dizer que em termos de direitos e até deveres somos iguais, porque é um investidor. Investidor quer dizer, ele entra com a sua parte, e eu entro com a minha parte. E aí há troca de deveres e direitos. Mas quando é um investimento, aí eu sinto como instituição, sinto que, a maior responsabilidade esta comigo e aquele docente deve receber.....(E5);</p> <p>-... Encontramos muitas instituições a terem o docente como o trabalhador, não sei se me faço entender, investidor e trabalhador são duas coisas diferentes.....(E6);</p> <p>-... Não tenho a certeza se que as IES moçambicanas ou os centros de investigação hoje tem como docente ou pesquisador como os seus investidores....., a falta de clareza se calhar dos próprios gestores, também podem não estar treinados para serem gestores, então são dirigentes mas não são gestores e isso cria uma teia de consequências que destrói até certo ponto aquilo que é a filosofia de uma instituição de ensino e de pesquisa....(E6);</p> <p>-... Não sei se concordo que os docentes sejam investidores das IES. Entendo que aqui o investidor é no sentido de um projecto social e político que esses mesmos docentes devem emprestar o seu conhecimento e a sua concretização. O docente pode ser considerado um investidor....., e ele só vai nessa condição de emprestar o seu conhecimento técnico e científico. Sendo eles investidores, só investe quando tem uma mínima certeza de retorno, porque se ele não tiver isso, porque ele tem outras coisas concretas a fazer....(E7);</p> <p>-... Os docentes são sim investidores., pelo tempo que dão é sim um investimento....., pelo seu saber, portanto, o conhecimento que já adquiriram e levam para uma determinada instituição, pela interação com os seus estudantes....., quando se diz investimento vai-se até ao laboratório, aos trabalhos que realiza nas comunidades, nos artigos científicos que escreve e em nome da instituição são publicados..... Ele está a investir em tudo isso.....(E8);</p> <p>-... Se as instituições os consideram investidores ou não eu tenho algumas dúvidas, depende muito das lideranças., que instrumentos de ensino existem nas IES que iria caracteriza-la como uma unidade que olha para o seu docente como seu investidor?(E8);</p> <p>-... As suas lideranças por aquilo que eu sei transformam o docente não num investidor, mas num mercenário que passa por aqui e vem cumprir uma missão militar e vai sair, infelizmente, na maior parte dos casos. São poucas as lideranças que olham para os seus docentes e dizem vai fazer uma formação..... Agora, infelizmente há aqueles que olham e dizem agora não podes..., agora não é a altura de ir..., agora temos muito trabalho aqui.... Nunca há visão para perceber que o docente deve rapidamente atingir a formação máxima em termos de qualificações para actuar com máximo de conhecimento possível que deve atingir. Então, assim será um investidor mais bem qualificado para a instituição se ele for a formação (E8).</p>		
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14A: Mapa da análise temática com a categorização da narrativa das transcrições (Tema A:A1; A2; A3)

Tema principal (unidade de análise)	Subtema nível 1	Subtema nível 2	Subtema nível 3	Indicadores		
A. As IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros do conhecimento.	A1. Os recursos essenciais para a actuação das IES	A.1.1 Recursos humanos.		a. Conjunto de recursos essenciais para as IES.		
		A.1.2 Recursos financeiros.				
		A.1.3 Recursos materiais.				
		A.1.4 Recursos tecnológicos.				
	A.2 Capacidade de investimento	A.2.1 visão geral sobre a capacidade de investimento das IES.		a. Qualificação da disponibilidade de recursos na IES para investir em meios e condições de trabalho; b. Capacidade de investir em meios de trabalho; c. Capacidade de investir em condições de trabalho.		
		A.2.2 Capacidade para investir em condições de trabalho.				
		A.2.3 Capacidade para investir em meios de trabalho.				
	A3 Actuação das IES como centros de conhecimento	A.3.1 Impressão geral das IES moçambicanas como Centros de Conhecimento.		a. Formato de produção e distribuição de conhecimento; b. Formato de inteiração com os diferentes parceiros; c. Formato usado para apoiar a sociedade a compreender e a recuperar a informação.		
					A.3.2 Pesquisa.	a. Função essencial da IES na pesquisa.
					A.3.3 Extensão.	a. Função essencial da IES na investigação e extensão.
					A.3.4 Ensino.	a. Função essencial da IES no ensino.

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14A: Mapa da análise temática com a categorização da narrativa das transcrições (B: B1; B2; B3; B4; B5)

Tema principal (UA)	Subtema nível 1	Subtema nível 2	Subtema nível 3	Indicadores	
B. A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas	B.1 Relevância das NPGRH nas IES moçambicanas	B.1.1 Visão geral sobre as NPGRH.		a. Cultura organizacional para adopção das NPGRH; b. Factores (favorecem/desfavorecem) e a eficácia das NPGRH.	
		B.1.2: teletrabalho.	B.1.2.1: Factores que desfavorecem.	a. Factores (favorecem/desfavorecem) e a eficácia do teletrabalho.	
		B.1.3: equipas de trabalho.	B.1.3.1: Factores que desfavorecem	a. Factores (favorecem/desfavorecem) e a eficácia das equipas de trabalho.	
		B.1.4: equipas de trabalho autogeridas	B.1.4.1: Factores que desfavorecem.	a. Factores (favorecem/desfavorecem) e a eficácia das equipas de trabalho autogeridas.	
		B.1.5: formação	B.1.5.1 Factores que desfavorecem a formação	a. Factores (favorecem/desfavorecem) e a eficácia da formação; b. Tipo, frequência e qualidade da formação.	
	B.2 Alinhamento da adopção das NPGRH nas IES moçambicanas face ao contexto das universidades no século XXI	B.2.1 Percepção geral das práticas ao contexto do Séc. XXI	B.2.1.1 Factores do contexto moçambicano que desfavorecem a adopção das NPGRH		a. Relevância das NPGRH; b. Contexto de actuação das IES moçambicanas ; c. Factores contextuais que (favorecem/desfavorecem) a actuação das IES ao nível nacional e internacional.
		B.2.2 Teletrabalho	B.2.2.1 Factores do contexto moçambicano que desfavorecem a adopção do Teletrabalho		a. Meios, condições e processos que favorecem ou desfavorecem a adopção do teletrabalho.
		B.2.3 Equipas de Trabalho	B.2.3.1 Factores do contexto moçambicano que desfavorecem a adopção das Equipas de Trabalho		a. Meios, condições e processos que (favorecem/desfavorecem) a adopção das equipas de trabalho.
		B.2.4 Equipas de Trabalho autogeridas	B.2.4.1 Factores do contexto moçambicano que desfavorecem as Equipas de Trabalho autogeridas		a. Meios, condições e processos que (favorecem /desfavorecem) a adopção das equipas de trabalho autogeridas.
		B.2.5 Formação	B.2.5.1 Factores do contexto moçambicano que desfavorecem a formação		a. Meios, condições e processos que (favorecem /desfavorecem) a adopção da formação.
	B.3 Factores/políticas do ES moçambicano que influenciam a adopção das NPGRH	B.3 .1 Factores favoráveis à adopção das NPGRH			Factores (Leis/políticas) que favorecem a adopção das NPGRH.
		B.3.2 Factores desfavoráveis à adopção das NPGRH	B.3.2.1 Recursos e meios que desfavorecem.		a. Factores (Leis/políticas) que desfavorecem a disponibilidade de recursos e meios para a adopção das NPGRH.
	B.4 Práticas recomendadas.				a. Prática essencial; b. Número de práticas recomendadas.
	B.5 As NPGRH como ferramenta de gestão.	B.5.1 Utilidade das NPGRH nas IES			a. Percepção sobre as vantagens das NPGRH nas IES moçambicanas

Fonte: Entrevistas

Apêndice 14A: Mapa da análise temática com a categorização da narrativa das transcrições (C: C1); (D: D1); (E: E1)

Tema principal (UA)	Subtema nível 1	Subtema nível 2	Subtema nível 3	Indicadores
C. O Impacto das NPGRH na motivação dos DU	C.1 Visão geral do impacto das NPGRH na motivação dos DU	C.1.1: Impacto do teletrabalho na motivação		a. Factores relacionados ao teletrabalho que motivam ou desmotivam os DU.
		C.1.2: Impacto das equipas de trabalho na motivação		a. Factores relacionados as equipas de trabalho que motivam ou desmotivam os DU.
		C.1.3: Impacto das Equipas de Trabalho autogeridas na motivação		a. Factores relacionados as equipas de trabalho autogeridas que motivam ou desmotivam os DU.
		C.1.4: Impacto da formação na motivação		a. Factores relacionados a formação que motivam ou desmotivam os DU.
D. O Impacto das NPGRH no comprometimento dos DU	D.1 Visão geral do impacto das NPGRH no comprometimento dos DU	D.1.1: Impacto do teletrabalho no comprometimento dos DU		a. Factores relacionados ao teletrabalho que estimulam ou desestimulam o comprometimento dos DU.
		D.1.2 Impacto das equipas de trabalho no comprometimento dos DU		a. Factores relacionados com as equipas de trabalho que estimulam ou desestimulam o comprometimento dos DU.
		D.1.3 Impacto das equipas de trabalho autogeridas no comprometimento dos DU		a. Factores relacionados as equipas de trabalho autogeridas que estimulam ou desestimulam o comprometimento dos DU.
		D.1.4 Impacto da formação no comprometimento dos DU		Factores relacionados com a formação que estimulam ou desestimulam o comprometimento dos docentes.
E. O tratamento do DU como um TC	E.1 Os DU como investidores nas IES			a. O papel dos DU na sobrevivência das IES.

Fonte: Entrevistas

Apêndice 15: Declaração de consentimento informado para os DU



Faculdade de Economia

Declaração de consentimento informado

Eu _____,
Docente/Chefe/Director de recursos humanos da
Universidade _____ (nome
da faculdade), declaro ter sido informado(a), que a Doutoranda Carolina Pereira
Ferrão esta a desenvolver uma pesquisa intitulada **“As instituições de ensino superior
no século XXI (2009-2019): Perspectiva das novas práticas da gestão de recursos
humanos, com enfoque na motivação e comprometimento dos docentes
universitários em Moçambique”**.

Esta pesquisa é realizada no âmbito do seu doutoramento em gestão que se realiza na
Universidade Eduardo Mondlane-Faculdade de economia /ISEG Escola de Economia
e Gestão-Universidade de Lisboa, sob orientação de: Professor Doutor Paulo Lopes
Henriques, Profa. Doutora Helena Jerónimo e Prof. Doutor Patrício Langa. Informei-
me que a pesquisa em causa é de natureza mista (quantitativa e qualitativa), pelo que
os dados serão recolhidos de questionários e entrevistas semiestruturadas. Conforme
solicitado, esta faculdade partilhou com a pesquisadora dados pessoais dos docentes
desta unidade orgânica. A pesquisadora garante que toda a informação e os dados
recolhidos dos docentes/chefes do departamento de recursos humanos desta unidade
orgânica, serão usados meramente para fins académicos, guardados num ficheiro com
um código de segurança e tratados com sigilo absoluto, anonimato e
confidencialidade. Salienta-se que fui informado de que a minha participação nesta
pesquisa é de carácter voluntário.

Para qualquer questão a pesquisadora pode ser contactada na Faculdade de Economia
da Universidade Eduardo Mondlane, através dos seguintes contactos: 873875191; e-
mail: carolpereira2002@yahoo.com.br; pereiracarol1008@gmail.com

O inquirido _____ Maputo, ____ de Agosto 2022

A pesquisadora Carolina Pereira Ferrão Maputo, 19 de Agosto de 2022

Apêndice 16:População das IES nas 14 faculdades selecionadas

População docente nas faculdades da UEM																
Categoria	Fac.Ciências			Fac. Agronomia			Fac. Letras CS			Fac. Engenharia			Fac. Educação			Total Geral
	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total	
	M	F		M	F		M	F		M	F		M	F		
Professor Catedrático	6		6	1		1				3		3			0	10
Professor Associado	15	2	17	8	4	12	6	3	9	2	1	3	4	1	5	46
Professor Auxiliar	40	13	53	16	4	20	27	9	36	19	2	21	7	5	12	142
Assistente	109	41	150	34	20	54	78	24	102	89	12	101	46	30	76	483
Assistente Estagiário	8	1	9		3	3	3	6	9	33	6	39	2	3	5	65
Total	178	57	235	59	31	90	114	42	156	146	21	167	59	39	98	746

População docente nas faculdades da UPM														
Categoria	Fac.Ciências SF			FCNM			FET			FEP			Total Geral	
	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total		
	M	F		M	F		M	F		M	F			
Professor Catedrático	2	1	3	2	0	2			0	1	0	1	6	
Professor Associado	7	1	8	4	1	5	2	0	2	10	2	12	27	
Professor Auxiliar	8	1	9	13	3	16	2	4	6	9	1	10	41	
Assistente	21	9	30	23	14	37	35	8	43	25	17	42	152	
Assistente Estagiário	3	6	9	3	1	4	10	1	11	3	2	5	29	
Total	41	18	59	45	19	64	49	13	62	48	22	70	255	

População docente na faculdade da UCM			
Categoria	FGRMM		
	Sexo		Total Geral
	M	F	
Professor Catedrático			0
Professor Associado			0
Professor Auxiliar			0
Assistente	16	5	21
Assistente Estagiário	10	2	12
Total	26	7	33

População docente nas faculdades da USTM													
Categoria	FCEE			Fac. CTI			Fac. Ética CH			Fac. Direito			Total Geral
	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total	Sexo		Total	
	M	F		M	F		M	F		M	F		
Professor Catedrático			0			0			0			0	0
Professor Associado			0			0	2		2			0	2
Professor Auxiliar			0			0	4		4			0	4
Assistente			0			0	3		3			0	3
Assistente Estagiário			0			0			0			0	0
PhD	8	3	11	1		1	4	1	5	6	2	8	25
Mestre	99	24	123	37	7	44	84	29	113	38	19	57	337
Licenciado	23	5	28	30	4	34	14	5	19	4	3	7	88
Bacharel			0			0			0			0	0
Total	130	32	162	68	11	79	111	35	146	48	24	72	459

Fonte: Base de dados dos docentes em cada faculdade

Apêndice 17: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão recursos essenciais

Recursos essenciais na IES	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Todas as vagas dos cursos que esta IES disponibiliza são ocupadas por novos ingressos.	683	1	5	2.96	3.00	1.324	45%
Os recursos financeiros de que esta IES dispõe permitem a realização de actividades do dia-a-dia.	683	1	5	2.47	2.00	1.189	48%
Esta IES dispõe de docentes qualificados para a actividade do ensino e aprendizagem.	683	1	5	3.83	4.00	1.107	29%
O número de investigadores nesta IES é suficiente para a realização das acções de investigação.	683	1	5	2.76	3.00	1.226	44%
O prestígio desta IES é reconhecido pelos estudantes, empregadores, Governo e parceiros de cooperação.	683	1	5	3.84	4.00	1.089	28%
Média				3.17		1.187	37%

Fonte:SPSS

Apêndice 17A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão Recursos Essenciais na IES

Recursos essenciais na IES	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Todas as vagas dos cursos que esta IES disponibiliza são ocupadas por novos ingressos.	Pública	449	41,828.50	0.000*
	Privada	234		
Os recursos financeiros de que esta IES dispõe permitem a realização de actividades do dia-a-dia.	Pública	449	31,174.00	0.000*
	Privada	234		
Esta IES dispõe de docentes qualificados para a actividade do ensino e aprendizagem.	Pública	449	45,899.50	0.004*
	Privada	234		
O número de investigadores nesta IES é suficiente para a realização das acções de investigação.	Pública	449	49,532.50	0.208
	Privada	234		
O prestígio desta IES é reconhecido pelos estudantes, empregadores, Governo e parceiros de cooperação.	Pública	449	42,475.50	0.000*
	Privada	234		
*P-value<0.05.				

Fonte:SPSS

Apêndice 18: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão capacidade de investimentos da IES

Capacidade de investir	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Instalações.	683	1	5	2.72	2.00	1.425	52%
Quantidade e qualidade do material laboratorial.	683	1	5	1.98	2.00	1.159	59%
Equipamento disponível no laboratório de informática.	683	1	5	1.97	2.00	1.185	60%
Velocidade da conexão à internet.	683	1	5	2.06	2.00	1.252	61%
Material bibliográfico actualizado e por especialidade (físico e electrónico).	683	1	5	2.21	2.00	1.32	60%
Desempenho institucional no ranking das universidades africanas.	683	1	5	2.34	2.00	1.38	59%
Desempenho institucional no ranking das universidades ao nível mundial.	683	1	5	1.89	1.00	1.20	63%
Média				2.17			

Fonte:SPSS

Apêndice 18A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão capacidade de investimentos da IES

Capacidade de Investir	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Instalações.	Pública	449	35,900.00	0.000*
	Privada	234		
Quantidade e qualidade do material laboratorial.	Pública	449	50,004.00	0.265
	Privada	234		
Equipamento disponível no laboratório de informática.	Pública	449	51,314.50	0.591
	Privada	234		
Velocidade da conexão à internet.	Pública	449	47,479.00	0.027*
	Privada	234		
Material bibliográfico actualizado e por especialidade (físico e electrónico).	Pública	449	49,825.50	0.240
	Privada	234		
Desempenho institucional no <i>ranking</i> das universidades africanas.	Pública	449	48,507.50	0.083
	Privada	234		
Desempenho institucional no <i>ranking</i> das universidades ao nível mundial.	Pública	449	52,145.00	0.862
*P-value<0.05.				

Fonte:SPSS

Apêndice 18A1: Medida de tendência central Mediana para a questão 10.1

(IES públicas)								
		10.1a	10.1b	10.1c	10.1d	10.1e	10.1f	10.1g
N	Valid	449	449	449	449	449	449	449
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Median		2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00	1.00
(IES privadas)								
		10.1a	10.1b	10.1c	10.1d	10.1e	10.1f	10.1g
N	Valid	234	234	234	234	234	234	234
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Median		4.00	2.00	1.00	1.00	2.00	2.00	1.00

Fonte:SPSS

Apêndice 19: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão a IES como centro de conhecimento

A IES como centro de conhecimento	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
A produção e distribuição do conhecimento sustenta-se do relacionamento flexível estabelecido com os diferentes parceiros.	683	1	5	3.23	3.00	1.046	32%
As bases de dados dos conteúdos internos e externos são fruto das relações flexíveis estabelecidas com diferentes parceiros.	683	1	5	3.19	3.00	0.970	30%
O apoio prestado na compreensão e recuperação de informação útil para a sociedade, deriva das relações que são estabelecidas com vários parceiros.	683	1	5	3.20	3.00	0.989	31%
As bases de dados sobre os conteúdos internos e externos apoiam os membros da sociedade a compreender e recuperar a informação de utilidade pública.	683	1	5	3.17	3.00	1.014	32%
Média				3.20			

Fonte:SPSS

Apêndice 19A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão a IES como um centro de conhecimento

A IES como centro de conhecimento	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
A produção e distribuição do conhecimento sustenta-se do relacionamento flexível estabelecido com os diferentes parceiros.	Pública	449	49490.500	0.193
	Privada	234		
As bases de dados dos conteúdos internos e externos são fruto das relações flexíveis estabelecidas com diferentes parceiros.	Pública	449	49784.500	0.236
	Privada	234		
O apoio prestado na compreensão e recuperação de informação útil para a sociedade, deriva das relações que são estabelecidas com vários parceiros.	Pública	449	51157.500	0.553
	Privada	234		
As bases de dados sobre os conteúdos internos e externos apoiam os membros da sociedade a compreender e recuperar a informação de utilidade pública.	Pública	449	52065.500	0.841
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 20: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o formato das NPGRH adoptado na IES

Formato das NPGRH adoptadas na IES	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Uso remoto/virtual das tecnologias de telecomunicação, num local conveniente para a realização das tarefas (Teletrabalho).	683	1	5	1.77	1.00	1.003	57%
Trabalho cooperativo entre os docentes onde a partilha de responsabilidades visa melhorar o desempenho individual e colectivo (equipas de trabalho).	683	1	5	1.72	1.00	0.996	58%
Integração de docentes nas equipas em que cada um é responsabilizado em organizar e controlar o decurso das tarefas, face aos objectivos da IES (equipas de trabalho autogeridas).	683	1	5	1.76	1.00	1.007	57%
Adopção de mecanismos que visam melhorar as habilidades, competências e capacidades de aprendizagem para a execução das tarefas (formação).	683	1	5	1.67	1.00	1.027	62%
Média				1.73			

Fonte:SPSS

Apêndice 20A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o formato das NPGRH adoptado na IES

Formato das NPGRH adoptadas na IES	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Uso remoto/virtual das tecnologias de telecomunicação, num local conveniente para a realização das tarefas (teletrabalho).	Pública	449	50264.500	0.308
	Privada	234		
Trabalho cooperativo entre os docentes onde a partilha de responsabilidades visa melhorar o desempenho individual e colectivo (equipas de trabalho).	Pública	449	49042.500	0.112
	Privada	234		
Integração de docentes nas equipas em que cada um é responsabilizado em organizar e controlar o decurso das tarefas, face aos objectivos da IES (equipas de trabalho autogeridas).	Pública	449	51036.500	0.500
	Privada	234		
Adopção de mecanismos que visam melhorar as habilidades, competências e capacidades de aprendizagem para a execução das tarefas (formação).	Pública	449	51058.500	0.488
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 20B: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: estratificador da adoção das NPGRH

Estratificador da adoção das NPGRH	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Nível elevado de adoção das NPGRH	683	1	5	3.19	3.00	1.153	36%
Nível regular de adoção das NPGRH	683	1	5	3.16	3.00	1.039	33%
Nível baixo de adoção das NPGRH	683	1	5	2.69	3.00	1.139	42%
Não adopta nenhuma das NPGRH apontadas	683	1	5	2.12	2.00	1.161	55%
Média				2.79			

Fonte:SPSS

Apêndice 20C: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão: estratificador da adoção das NPGRH

Estratificador da adoção das NPGRH	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Nível elevado de adoção das NPGRH	Pública	449	51935.000	0.801
	Privada	234		
Nível regular de adoção das NPGRH	Pública	449	48550.000	0.088
	Privada	234		
Nível baixo de adoção das NPGRH	Pública	449	51037.000	0.528
	Privada	234		
Não adopta nenhuma das NPGRH apontadas	Pública	449	51566.000	0.676
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 21: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na MI dos DU

Motivação Intrínseca	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Estimulam o docente a gostar diariamente das suas tarefas.	683	1	7	4.14	5.00	1.896	46%
Fazem com que o docente goste de realizar as suas actividades.	683	1	7	4.23	5.00	1.827	43%
Encorajam o docente a considerar a docência como uma actividade muito interessante.	683	1	7	4.34	5.00	1.879	43%
Média				4.24			

Fonte:SPSS

Apêndice 21A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o impacto das NPGRH na motivação intrínseca dos DU

Motivação Intrínseca	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Estimulam o docente a gostar diariamente das suas tarefas.	Pública	449	51864.500	0.782
	Privada	234		
Fazem com que o docente goste de realizar as suas actividades.	Pública	449	52330.500	0.933
	Privada	234		
Encorajam o docente a considerar a docência como uma actividade muito interessante.	Pública	449	51556.000	0.685
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 22: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na ME: RI/I dos DU

Regulação integrada/ identificada	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Incentivam o docente a ter a ideia de que as suas tarefas fazem parte do seu ser.	683	1	7	4.38	5.00	1.866	43%
Levam o docente a perceber que as suas tarefas são de extrema importância para os estudantes.	683	1	7	4.60	5.00	1.878	41%
Estimulam o docente querer marcar diferença na vida dos membros da sociedade.	683	1	7	4.37	5.00	1.870	43%
Média				4.45			

Fonte:SPSS

Apêndice 22A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o impacto das NPGRH na ME: RI/I dos DU

Regulação integrada/ identificada	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Incentivam o docente a ter a ideia de que as suas tarefas fazem parte do seu ser;	Pública	449	52498.500	0.989
	Privada	234		
Levam o docente a perceber que as suas tarefas são de extrema importância para os estudantes;	Pública	449	50384.000	0.373
	Privada	234		
Estimulam o docente querer marcar diferença na vida dos membros da sociedade	Pública	449	52352.000	0.940
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 23: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na ME: regulação introjectada dos DU

Regulação introjectada	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Ajudam o docente a ter uma ideia de que a sua profissão é fonte do seu bem-estar.	683	1	7	4.32	5.00	1.885	44%
Estimulam o docente a perceber que a sua reputação provém da docência.	683	1	7	4.29	5.00	1.931	45%
Média				4.30			

Fonte:SPSS

Apêndice 23A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o impacto das NPGRH na ME: regulação introjectada dos DU

Regulação introjectada	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Ajudam o docente a ter uma ideia de que a sua profissão é fonte do seu bem-estar.	Pública	449	51175.00	0.574
	Privada	234		
Estimulam o docente a perceber que a sua reputação provém da docência.	Pública	449	50993.00	0.524
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 24: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na ME: regulação social externa dos DU

Regulação social externa	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Incentivam o docente a esperar por elogios dos seus estudantes e dos membros da sociedade.	683	1	7	4.16	4.00	1.886	47%
Fazem com que o docente manifeste padrões comportamentais positivos, para evitar que os seus pares sejam mal vistos.	683	1	7	3.96	4.00	1.843	46%
Estimulam o docente a trabalhar para que receba reconhecimento e apreciação dos seus supervisores.	683	1	7	3.67	4.00	1.863	47%
Média				3.93			

Fonte:SPSS

Apêndice 24A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o impacto das NPGRH na ME: RSE dos DU

Regulação social externa	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Incentivam o docente a esperar por elogios dos seus estudantes e dos membros da sociedade.	Pública	449	50307.500	0.357
	Privada	234		
Fazem com que o docente manifeste padrões comportamentais positivos, para evitar que os seus pares sejam mal vistos.	Pública	449	52075.000	0.850
	Privada	234		
Estimulam o docente a trabalhar para que receba reconhecimento e apreciação dos seus supervisores.	Pública	449	51383.000	0.634
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 25: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH na ME: REE dos DU

Regulação económica externa	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Incentivam o docente a trabalhar por causa dos benefícios que recebe na docência.	683	1	7	3.67	4.00	1.863	51%
Fazem com que o docente trabalhe para sustentar a sua família.	683	1	7	3.87	4.00	1.863	48%
Encorajam o docente a trabalhar para garantir a sua segurança financeira.	683	1	7	3.80	4.00	1.864	49%
Incitam que o docente trabalhe apenas para ganhar dinheiro.	683	1	7	3.19	3.00	1.901	60%
Média				3.78			

Fonte:SPSS

Apêndice 25A: Tabela do Teste de Mann-Whitney-Dimensão: o impacto das NPGRH na ME: REE dos DU

Regulação económica externa	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Incentivam o docente a trabalhar por causa dos benefícios que recebe na docência;	Pública	449	52045.500	0.840
	Privada	234		
Fazem com que o docente trabalhe para sustentar a sua família;	Pública	449	47891.000	0.055
	Privada	234		
Encorajam o docente a trabalhar para garantir a sua segurança financeira;	Pública	449	48219.500	0.074
	Privada	234		
Incitam que o docente trabalhe apenas para ganhar dinheiro.	Pública	449	49626.500	0.225
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 26: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH no CA dos DU

Comprometimento Afectivo	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Contribuem para que o docente se desligue emocionalmente desta IES.	683	1	7	3.13	3	1.845	59%
Estimulam o docente a perceber que esta IES tem um grande significado para si.	683	1	7	4.15	4	1.736	42%
Incentivam o docente a sentir-se parte da família desta IES.	683	1	7	4.22	4	1.799	43%
Incitam o docente a sentir-se solidário com os problemas que a IES enfrenta.	683	1	7	3.96	4	1.777	45%
Encorajam o docente a decidir-se em terminar feliz a sua carreira nesta IES.	683	1	7	3.85	4	1.786	46%
Fazem com que o docente não se sinta parte desta IES.	683	1	7	3.03	3	1.836	61%
Média				3.72			

Fonte:SPSS

Apêndice 26A: Teste de Mann-Whitney-Dimensão CA dos DU

Comprometimento Afectivo	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Contribuem para que o docente se desligue emocionalmente desta IES.	Pública	449	51290.000	0.604
	Privada	234		
Estimulam o docente a perceber que esta IES tem um grande significado para si.	Pública	449	51097.500	0.551
	Privada	234		
Incentivam o docente a sentir-se parte da família desta IES.	Pública	449	52147.500	0.873
	Privada	234		
Incitam o docente a sentir-se solidário com os problemas que a IES enfrenta.	Pública	449	51638.500	0.711
	Privada	234		
Encorajam o docente a decidir-se em terminar feliz a sua carreira nesta IES.	Pública	449	49781.000	0.253
	Privada	234		
Fazem com que o docente não se sinta parte desta IES.	Pública	449	48897.500	0.127
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 27: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH no CC dos DU

Comprometimento Calculativo	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Estimulam o docente a pensar que não poderá encontrar outras alternativas de emprego fora da IES.	683	1	7	2.67	2.00	1.655	62%
Incitam o docente a crer que terá custos muito altos (financeiros e sociais) caso se desvincule da IES.	683	1	7	2.83	3.00	1.722	61%
Fazem o docente sentir-se aprisionado por causa dos benefícios (financeiros e sociais) que poderá não auferir noutra instituição.	683	1	7	2.69	2.00	1.655	62%
Encorajam o docente a pensar que o laço vinculativo com a IES parte da necessidade material e não da vontade pessoal.	683	1	7	2.91	3.00	1.738	60%
Estimulam o docente a crer que a desvinculação da IES o levará ao desemprego, por falta de alternativas no mercado laboral.	683	1	7	2.72	2.00	1.706	63%
Fazem o docente acreditar que a sua vida será afectada negativamente caso se desvincule da IES.	683	1	7	2.86	3.00	1.721	60%
Fortalecem o envolvimento do docente e desestimulam-no a trabalhar fora da IES	683	1	7	3.22	3.00	1.726	54%

Fonte:SPSS

Apêndice 27A: Teste de Mann-Whitney-Dimensão CC dos DU

Comprometimento Calculativo	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Estimulam o docente a pensar que não poderá encontrar outras alternativas de emprego fora da IES;	Pública	449	49739.000	0.237
	Privada	234		
Incitam o docente a crer que terá custos muito altos (financeiros e sociais) caso se desvincule da IES;	Pública	449	51620.000	0.701
	Privada	234		
Fazem o docente sentir-se aprisionado por causa dos benefícios (financeiros e sociais) que poderá não auferir noutra instituição;	Pública	449	51259.000	0.590
	Privada	234		
Encorajam o docente a pensar que o laço vinculativo com a IES parte da necessidade material e não da vontade pessoal;	Pública	449	51763.000	0.747
	Privada	234		
Estimulam o docente a crer que a desvinculação da IES o levará ao desemprego, por falta de alternativas no mercado laboral;	Pública	449	50506.000	0.392
	Privada	234		
Fazem o docente acreditar que a sua vida será afectada negativamente caso se desvincule da IES;	Pública	449	52088.500	0.852
	Privada	234		
Fortalecem o envolvimento do docente e desestimulam-no a trabalhar fora da IES	Pública	449	51249.000	0.592
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 28: Tabela das estatísticas descritivas da dimensão: o impacto das NPGRH no CN dos DU

Comprometimento Normativo	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Incentivam o docente a não desvincular-se da IES, pela obrigação moral que sente dos seus pares.	683	1	7	3.30	3.00	1.711	52%
Estimulam o docente a sentir que não tem qualquer dever moral de permanecer na IES.	683	1	7	2.87	3.00	1.707	59%
Fazem com que o docente considere ser antiético aceitar qualquer proposta de emprego fora da IES.	683	1	7	2.83	3.00	1.705	60%
Estimulam que o docente se sinta arrependido, caso tente desvincular-se da IES.	683	1	7	2.74	3.00	1.671	61%
Encorajam o docente a prestar toda a sua lealdade à IES.	683	1	7	3.66	4.00	1.807	49%
Contribuem para que o docente se sinta com um grande dever moral de manter-se vinculado na IES.	683	1	7	3.70	4.00	1.800	49%

Fonte:SPSS

Apêndice 28A: Teste de Mann-Whitney-Dimensão CN dos DU

Comprometimento Normativo	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Incentivam o docente a não desvincular-se da IES, pela obrigação moral que sente dos seus pares;	Pública	449	52429.500	0.966
	Privada	234		
Estimulam o docente a sentir que não tem qualquer dever moral de permanecer na IES;	Pública	449	51482.500	0.659
	Privada	234		
Fazem com que o docente considere ser antiético aceitar qualquer proposta de emprego fora da IES;	Pública	449	48180.000	0.067
	Privada	234		
Estimulam que o docente se sinta arrependido, caso tente desvincular-se da IES;	Pública	449	51945.500	0.804
	Privada	234		
Encorajam o docente a prestar toda a sua lealdade à IES;	Pública	449	46531.000	0.013*
	Privada	234		
Contribuem para que o docente se sinta com um grande dever moral de manter-se vinculado na IES.	Pública	449	46802.000	0.017*
	Privada	234		
*P-value<0.05				

Fonte:SPSS

Apêndice 29: Matriz da associação entre as NPGRH e a motivação dos DU

#	Variáveis da motivação	Teletrabalho		Equipas de Trabalho		Equip.trabalho Auto autogeridas		Formação	
		Chi Square value	Asymptotic Significance (2-sided)	Chi Square value	Asymptotic Significance (2-sided)	Chi Square value	Asymptotic Significance (2-sided)	Chi Square value	Asymptotic Significance (2-sided)
12.a	Estimulam o docente a gostar diariamente das suas tarefas.	44.989 ^a	0.006	41.518 ^a	0.015	52.925 ^a	0.001	79.728 ^a	0.000
12.b	Fazem com que o docente goste de realizar as suas actividades.	55.292 ^a	0.000	49.007 ^a	0.002	44.725 ^a	0.006	79.872 ^a	0.000
12.c	Encorajam o docente a considerar a docência como uma actividade muito interessante.	57.279 ^a	0.000	48.931 ^a	0.002	40.152 ^a	0.021	65.791 ^a	0.000
12.d	Incentivam o docente a ter a ideia de que as suas tarefas fazem parte do seu ser.	47.585 ^a	0.003	39.158 ^a	0.026	36.972 ^a	0.044	69.761 ^a	0.000
12.e	Levam o docente a perceber que as suas tarefas são de extrema importância para os estudantes.	52.727 ^a	0.001	42.617 ^a	0.011	45.788 ^a	0.005	80.006 ^a	0.000
12.f	Estimulam o docente querer marcar diferença na vida dos membros da sociedade.	65.866 ^a	0.000	72.155 ^a	0.000	68.719 ^a	0.000	83.561 ^a	0.000
12.g	Ajudam o docente a ter uma ideia de que a sua profissão é fonte do seu bem-estar.	61.597 ^a	0.000	76.959 ^a	0.000	52.329 ^a	0.001	72.137 ^a	0.000
12.h	Estimulam o docente a perceber que a sua reputação provém da docência.	57.475 ^a	0.000	41.794 ^a	0.014	40.916 ^a	0.017	68.915 ^a	0.000
12.i	Incentivam o docente a esperar por elogios dos seus estudantes e dos membros da sociedade.	46.556 ^a	0.004	41.652 ^a	0.014	43.738 ^a	0.008	53.150 ^a	0.001
12.j	Fazem com que o docente manifeste padrões comportamentais positivos, para evitar que os seus pares sejam mal vistos.	47.332 ^a	0.003	36.066 ^a	0.054	38.633 ^a	0.030	58.884 ^a	0.000
12.k	Estimulam o docente a trabalhar para que receba reconhecimento e apreciação dos seus supervisores.	45.819 ^a	0.005	34.810 ^a	0.071	38.469 ^a	0.031	49.653 ^a	0.002
12.l	Incentivam o docente a trabalhar por causa dos benefícios que recebe na docência	55.239 ^a	0.000	47.115 ^a	0.003	47.305 ^a	0.003	62.492 ^a	0.000
12.m	Fazem com que o docente trabalhe para sustentar a sua família.	53.028 ^a	0.001	39.207 ^a	0.026	45.584 ^a	0.005	69.557 ^a	0.000
12.n	Encorajam o docente a trabalhar para garantir a sua segurança financeira.	59.985 ^a	0.000	52.312 ^a	0.001	62.800 ^a	0.000	73.669 ^a	0.000
12.o	Incitam que o docente trabalhe apenas para ganhar dinheiro.	61.305 ^a	0.000	61.674 ^a	0.000	61.152 ^a	0.000	81.694 ^a	0.000

Fonte:SPSS

Apêndice 30: Matriz da associação entre as NPGRH e o comprometimento dos DU

#	Variáveis do comprometimento	Teletrabalho		Equipas de Trabalho		Equipas de trabalho autogeridas		Formação	
		Chi Square value	Asymp-totic Significance (2-sided)	Chi Square value	Asymp-totic Significance (2-sided)	Chi Square value	Asymp-totic Significance (2-sided)	Chi Square value	Asymp-totic Significance (2-sided)
13.a	Contribuem para que o docente se desligue emocionalmente desta IES.	57.286 ^a	0.000	45.204 ^a	0.006	52.270 ^a	0.001	43.591 ^a	0.009
13.b	Estimulam o docente a perceber que esta IES tem um grande significado para si.	43.463 ^a	0.009	52.124 ^a	0.001	55.802 ^a	0.000	62.265 ^a	0.000
13.c	Incentivam o docente a sentir-se « parte da família desta IES ».	48.584	0.002	57.419 ^a	0.000	65.749 ^a	0.000	64.765 ^a	0.000
13.d	Incitam o docente a sentir-se solidário com os problemas que a IES enfrenta.	38.137 ^a	0.034	32.663 ^a	0.111	46.151 ^a	0.004	51.289 ^a	0.001
13.e	Encorajam o docente a decidir-se em terminar feliz a sua carreira nesta IES.	41.999 ^a	0.013	35.712 ^a	0.059	41.823 ^a	0.014	49.492 ^a	0.002
13.f	Fazem com que o docente não se sinta parte desta IES.	43.256 ^a	0.009	43.835 ^a	0.008	43.402 ^a	0.009	59.869 ^a	0.000
13.g	Estimulam o docente a pensar que não poderá encontrar outras alternativas de emprego fora da IES.	42.864 ^a	0.010	44.997 ^a	0.006	35.945 ^a	0.056	51.351 ^a	0.001
13.h	Incitam o docente a crer que terá custos muito altos (financeiros e sociais) caso se desvincule da IES.	43.735 ^a	0.008	61.625 ^a	0.000	45.477 ^a	0.005	78.782 ^a	0.000
13.i	Fazem o docente sentir-se aprisionado por causa dos benefícios (financeiros e sociais) que poderá não auferir noutra instituição.	40.122 ^a	0.021	51.472 ^a	0.001	54.544 ^a	0.000	51.851 ^a	0.001
13.j	Encorajam o docente a pensar que o laço vincutivo com a IES parte da necessidade material e não da vontade pessoal;	37.343 ^a	0.040	49.450 ^a	0.002	56.291 ^a	0.000	78.606 ^a	0.000
13.k	Estimulam o docente a crer que a desvinculação da IES o levará ao desemprego, por falta de alternativas no mercado laboral;	30.512 ^a	0.168	38.889 ^a	0.028	55.192 ^a	0.000	52.180 ^a	0.001
13.l	Fazem o docente acreditar que a sua vida será afectada negativamente caso se desvincule da IES;	37.426 ^a	0.040	39.322 ^a	0.025	37.624 ^a	0.038	53.541 ^a	0.000
13.m	Fortalecem o envolvimento do docente e desestimulam-no a trabalhar fora da IES.	33.210 ^a	0.100	46.674 ^a	0.004	24.169 ^a	0.452	49.160 ^a	0.002
13.n	Incentivam o docente a não desvincular-se da IES, pela obrigação moral que sente dos seus pares.	37.876 ^a	0.036	34.865 ^a	0.070	24.896 ^a	0.411	35.717 ^a	0.058
13.o	Estimulam o docente a sentir que não tem qualquer dever moral em permanecer na IES.	32.493 ^a	0.115	41.505 ^a	0.015	46.362 ^a	0.004	56.616 ^a	0.000
13.p	Fazem com que o docente considere ser antiético aceitar qualquer proposta de emprego fora da IES.	29.474 ^a	0.203	48.959 ^a	0.002	35.839 ^a	0.057	39.789 ^a	0.023
13.q	Estimulam que o docente se sinta arrependido, caso tente desvincular-se da IES;	36.122 ^a	0.053	46.260 ^a	0.004	50.118 ^a	0.001	54.191 ^a	0.000
13.r	Encorajam o docente a prestar toda a sua lealdade à IES;	31.413 ^a	0.142	43.398 ^a	0.009	34.316 ^a	0.079	48.054 ^a	0.002
13.s	Contribuem para que o docente se sinta com um grande dever moral de manter-se vinculado na IES.	34.760 ^a	0.072	39.563 ^a	0.024	43.880 ^a	0.008	54.737 ^a	0.000

Fonte: SPSS

Apêndice 31: Matriz da correlação estatística item-total dos 15 indicadores da motivação dos DU

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
12.a	56.97	376.615	.777	.937
12.b	56.89	378.717	.778	.937
12.c	56.78	376.208	.791	.936
12.d	56.74	375.639	.805	.936
12.e	56.52	376.312	.789	.936
12.f	56.74	375.060	.812	.936
12.g	56.80	375.467	.799	.936
12.h	56.83	374.825	.787	.936
12.i	57.31	381.613	.722	.938
12.j	56.96	378.841	.749	.937
12.k	57.15	381.078	.735	.938
12.l	57.44	385.294	.665	.939
12.m	57.25	392.100	.566	.942
12.n	57.32	387.947	.626	.940
12.o	57.93	422.793	.140	.952

Fonte:SPSS

Apêndice 32: Matriz da correlação estatística item-total dos 19 indicadores do comprometimento dos DU

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
13.a	58.22	367.072	.339	.902
13.b	57.20	367.342	.362	.901
13.c	57.13	366.484	.359	.901
13.d	57.38	364.694	.392	.900
13.e	57.50	363.869	.402	.900
13.f	58.32	359.058	.460	.899
13.g	58.68	350.852	.659	.893
13.h	58.52	347.886	.678	.892
13.i	58.65	351.130	.654	.893
13.j	58.44	353.663	.577	.895
13.k	58.62	348.699	.672	.892
13.l	58.48	348.640	.666	.892
13.m	58.13	351.876	.611	.894
13.n	58.05	352.287	.610	.894
13.o	58.47	355.247	.564	.895
13.p	58.51	350.989	.634	.893
13.q	58.61	350.180	.663	.893
13.r	57.68	356.727	.505	.897
13.s	57.64	356.285	.514	.897

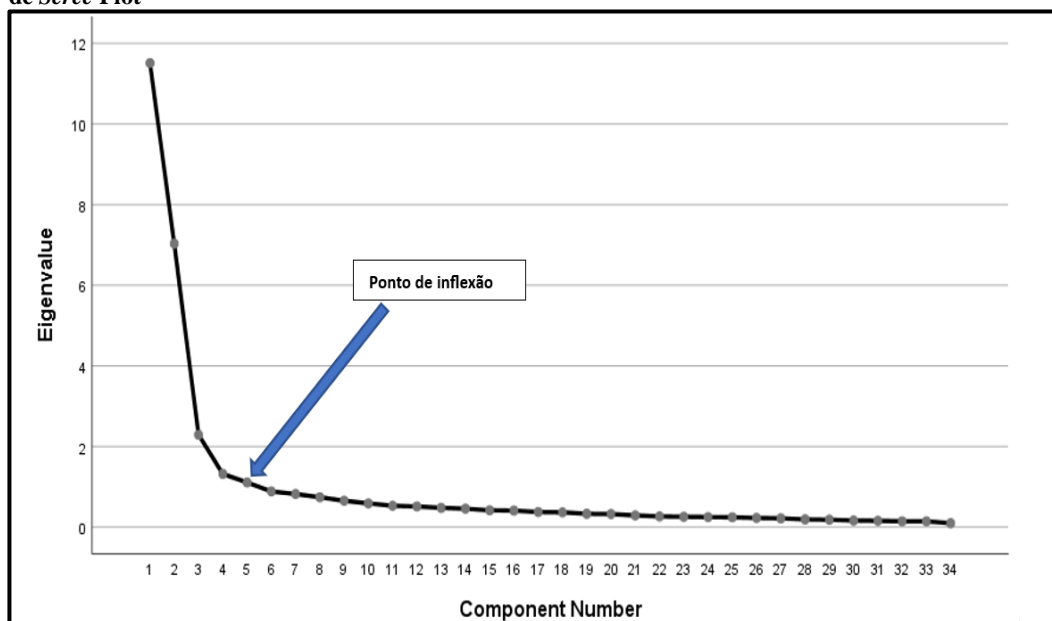
Fonte:SPSS

Apêndice 33: Matriz da ACP para a extracção dos factores

Total Variance Explained							
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings ^a
	Total	% Of Variance	Cumulative %	Total	% Of Variance	Cumulative %	Total
1	11.511	33.855	33.855	11.511	33.855	33.855	10.024
2	7.033	20.684	54.539	7.033	20.684	54.539	7.243
3	2.292	6.741	61.281	2.292	6.741	61.281	5.085
4	1.320	3.883	65.164	1.320	3.883	65.164	5.992
5	1.109	3.261	68.425	1.109	3.261	68.425	4.311
6	0.888	2.611	71.036				
7	0.823	2.420	73.456				
8	0.741	2.180	75.636				
9	0.655	1.927	77.563				
10	0.589	1.733	79.296				
11	0.530	1.559	80.855				
12	0.512	1.507	82.362				
13	0.478	1.406	83.767				
14	0.458	1.346	85.113				
15	0.416	1.224	86.337				
16	0.410	1.207	87.544				
17	0.376	1.105	88.649				
18	0.366	1.078	89.726				
19	0.331	0.972	90.699				
20	0.325	0.956	91.655				
21	0.291	0.856	92.511				
22	0.266	0.783	93.294				
23	0.257	0.757	94.051				
24	0.248	0.730	94.781				
25	0.244	0.719	95.500				
26	0.228	0.669	96.169				
27	0.219	0.643	96.812				
28	0.193	0.569	97.381				
29	0.184	0.541	97.922				
30	0.163	0.480	98.402				
31	0.157	0.463	98.865				
32	0.144	0.424	99.288				
33	0.144	0.423	99.711				
34	0.098	0.289	100.000				
Extraction Method: Principal Component Analysis.							
a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.							

Fonte:SPSS

Apêndice 34: Gráfico de Auto valor(*eigenvalue*) para a extracção e retenção de factores através do critério de *Scree Plot*



Fonte:SPSS

Apêndice 35: Matriz da estrutura dos factores retidos através da ACP

Structure Matrix					
	Component				
	1	2	3	4	5
12.d	.892		.291	.484	-.306
12.c	.891		.262	.454	-.331
12.f	.885		.323	.449	-.322
12.b	.875		.270	.423	-.346
12.a	.868		.294	.397	-.289
12.e	.867		.307	.493	-.238
12.g	.857		.348	.503	-.283
12.h	.809		.439	.440	-.311
12.j	.743		.480	.437	-.387
12.k	.711		.525	.386	-.365
12.i	.700	.181	.544	.323	-.265
13.k		.839	.241		-.197
13.l		.821	.240		-.206
13.i		.816	.243		-.171
13.h		.816	.269	.131	-.161
13.j	-.115	.785	.289		
13.g		.780	.277	.157	-.160
13.o		.731	.235		
13.p		.709	.210		-.378
13.f	-.209	.693	.247	.103	.180
13.q	.121	.691	.205		-.505
13.a	-.307	.573	.210		.243
13.m	.221	.527	.137	.327	-.521
12.m	.381	.182	.875	.236	-.137
12.n	.456	.185	.855	.293	-.184
12.l	.544	.221	.763	.256	-.200
12.o		.456	.641		.179
13.c	.601		.180	.868	-.348
13.b	.498		.209	.853	-.311
13.d	.546		.187	.840	-.336
13.e	.531		.226	.814	-.411
13.s	.391	.220	.206	.494	-.814
13.r	.383	.217	.188	.505	-.778
13.n	.295	.469	.231	.348	-.627

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization.

Fonte:SPSS

Apêndice 35A: Tabela da nomeação e teste de consistência interna dos componentes

Descrição	Nº de Itens	Cronbach Alpha	Designação da componente
Factor/ ACP 1	12.a: Estimulam o docente a gostar diariamente das suas tarefas. 12.c: Encorajam o docente a considerar a docência como uma actividade muito interessante. 12.b: Fazem com que o docente goste de realizar as suas actividades. 12.f: Estimulam o docente a querer marcar diferença na vida dos membros da sociedade. 12.d: Incentivam o docente a ter a ideia de que as suas tarefas fazem parte do seu ser. 12.e: Levam o docente a perceber que as suas tarefas são de extrema importância para os estudantes. 12.g: Ajudam o docente a ter uma ideia de que a sua profissão é fonte do seu bem-estar. 12.h: Estimulam o docente a perceber que a sua reputação provém da docência. 12.i: Fazem com que o docente manifeste padrões comportamentais positivos, para evitar que os seus pares sejam mal vistos. 12.j: Incentivam o docente a esperar por elogios dos seus estudantes e dos membros da sociedade. 12.k: Estimulam o docente a trabalhar para que receba reconhecimento e apreciação dos seus supervisores.	0.957	As necessidades de auto estima do docente (NAD).
Factor/ ACP 2	13.k: Estimulam o docente a crer que, a desvinculação da IES o levará ao desemprego, por falta de alternativas no mercado laboral. 13.l: Fazem o docente acreditar que, a sua vida será afectada negativamente caso se desvincule da IES. 13.i: Fazem o docente sentir-se aprisionado por causa dos benefícios (financeiros e sociais) que poderá não auferir noutra instituição. 13.h: Incitam o docente a crer que terá custos muito altos (financeiros e sociais) caso se desvincule da IES. 13.g: Estimulam o docente a pensar que não poderá encontrar outras alternativas de emprego fora da IES. 13.j: Encorajam o docente a pensar que, o laço vinculativo com a IES parte da necessidade material e não da vontade pessoal. 13.o: Estimulam o docente a sentir que não tem qualquer dever moral em permanecer na IES. 13.f: Fazem com que o docente não se sinta parte desta IES. 13.p: Fazem com que o docente considere ser antiético aceitar qualquer proposta de emprego fora da IES. 13.q: Estimulam que o docente se sinta arrependido, caso tente desvincular-se da IES. 13.a: Contribuem para que o docente se desligue emocionalmente desta IES. 13.m: Fortalecem o envolvimento do docente e desestimulam-no a trabalhar fora da IES.	0.922	O custo de oportunidade do docente (COD).
Factor/ ACP 3	12.m: Fazem com que o docente trabalhe para sustentar a sua família. 12.n: Encorajam o docente a trabalhar para garantir a sua segurança financeira. 12.l: Incentivam o docente a trabalhar por causa dos benefícios que recebe na docência. 12.o: Incitam que o docente trabalhe apenas para ganhar dinheiro.	0.816	As necessidades económicas e sociais do docente (NESD).
Factor/ ACP 4	13.b: Estimulam o docente a perceber que esta IES tem um grande significado para si. 13.c: Incentivam o docente a sentir-se «parte da família desta IES». 13.d: Incitam o docente a sentir-se solidário com os problemas que a IES enfrenta. 13.e: Encorajam o docente a decidir-se em terminar feliz a sua carreira nesta IES.	0.903	O amor do docente pela IES (ADIES).
Factor/ ACP 5	13.s: Não contribui para que o docente se sinta com um grande dever moral de manter-se vinculado na IES. 13.r: Desencoraja-o a prestar toda a sua lealdade à IES. 13.n: Desincentiva-o a desvincular-se da IES, pela obrigação moral que sente dos seus pares.	0.802	A fidelidade do docente perante a IES (FDIES).

Fonte: SPSS

Apêndice 36: Tabela das estatísticas descritivas do tratamento do DU como um TC- Dimensão :motivação

Motivação	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente;	683	1	5	3.15	3.00	1.275	40%
As bases de dados dos conteúdos internos e externos são fruto das relações flexíveis estabelecidas com diferentes parceiros.	683	1	5	2.96	3.00	1.227	41%
Média				3.06			

Fonte:SPSS

Apêndice 36A: Teste de Mann-Whitney- O tratamento do DU como um TC-Dimensão :motivação

Motivação	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente;	Pública	449	50407.000	0.370
	Privada	234		
As práticas desta IES estimulam o envolvimento, apego e a motivação do docente;	Pública	449	48639.000	0.101
	Privada	234		

Fonte:SPSS

Apêndice 37: Tabela das estatísticas descritivas do tratamento do DU como um TC- Dimensão :comprometimento

Comprometimento	N	Min.	Max.	Média	Mediana	Desvio Padrão	CV
O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente;	683	1	5	3.00	3.00	1.235	41%
O docente é considerado um investidor desta IES;	683	1	5	2.99	3.00	1.295	43%
Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento;	683	1	5	3.27	4.00	1.268	39%
Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar	683	1	5	3.10	3.00	1.243	40%
Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico	683	1	5	2.96	3.00	1.160	39%
Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente	683	1	5	3.29	4.00	1.240	38%

Fonte:SPSS

Apêndice 37A: Teste de Mann-Whitney- O tratamento do DU como um TC-Dimensão :comprometimento

Comprometimento	IES	N	U de Mann-Whitney	P-value
O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente;	Pública	449	51308.000	0.607
	Privada	234		
O docente é considerado um investidor desta IES;	Pública	449	50920.000	0.499
	Privada	234		
Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento;	Pública	449	48474.500	0.087
	Privada	234		
Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar;	Pública	449	46995.000	0.020*
	Privada	234		
Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico;	Pública	449	51311.000	0.605
	Privada	234		
Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente.	Pública	449	52431.000	0.966
	Privada	234		
*P-value<0.05				

Fonte:SPSS

Apêndice 38: Matriz da relação entre a VC e as variáveis sociodemográficas

		Sexo	Faixa etária	Tempo de trabalho	Grau académico	Categoria profissional	Nome da IES	Faculdade a que pertence	Natureza contratual	Escala salarial	Qualificação do rendimento
		Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.
14.a	Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente.						0.012	0.016			0.001
14.b	As práticas desta IES estimulam o envolvimento, apego e a motivação do docente.							0.007	0.030		0.009
14.c	O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente.										0.002
14.d	O docente é considerado um investidor desta IES.	0.006						0.040			0.042
14.e	Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento.			0.050	0.008		0.018	0.007			
14.f	Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar.		0.031	0.000				0.027	0.023	0.022	0.001
14.g	Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico.						0.011	0.024			
14.h	Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente.							0.018			

Fonte: SPSS

Apêndice 39: Matriz da relação entre a VC e a questão (10)

#	Descrição	10.a	10.b	10.c	10.d	10.e
		Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.
14.a	Esta IES adota mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente;	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14.b	As práticas desta IES estimulam o envolvimento, apego e a motivação do docente;	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000
14.c	O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente;		0.000	0.000	0.000	0.000
14.d	O docente é considerado um investidor desta IES;		0.000	0.000	0.000	0.000
14.e	Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento;	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14.f	Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14.g	Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico	0.019	0.007	0.000	0.000	0.000
14.h	Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente	0.019	0.000	0.000	0.000	0.000

Fonte: SPSS

Apêndice 39:Matriz da relação entre a VC e a questão (10.1)

#	Descrição	10.1.a	10.1.b	10.1.c	10.1.d	10.1.e	10.1.f	10.1.g
		Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.	Sig.
14.a	Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente;	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000
14.b	As práticas desta IES estimulam o envolvimento, apego e a motivação do docente;	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14.c	O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente;	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14.d	O docente é considerado um investidor desta IES;	0.000	0.000	0.000	0.011	0.000	0.001	
14.e	Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento;	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14.f	Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14.g	Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico	0.000	0.013	0.038	0.029	0.020	0.000	0.004
14.h	Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

Fonte:SPSS.

Apêndice 39:Matriz da relação entre a VC e a questão (10.2)

#	Descrição	10.2.a	10.2.b	10.2.c	10.2.d
		Sig.	Sig.	Sig.	Sig.
14.a	Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente;	0.000	0.000	0.000	0.000
14.b	As práticas desta IES estimulam o envolvimento, apego e a motivação do docente;	0.000	0.000	0.000	0.000
14.c	O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente;	0.000	0.000	0.000	0.000
14.d	O docente é considerado um investidor desta IES;	0.000	0.000	0.000	0.000
14.e	Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento;	0.000	0.000	0.000	0.000
14.f	Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar	0.000	0.000	0.000	0.000
14.g	Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico	0.000	0.000	0.000	0.000
14.h	Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente	0.000	0.000	0.000	0.000

Fonte:SPSS.

Apêndice 39:Matriz da relação entre a VC e a questão (10.2.1)

#	Descrição	10.2.1.a	10.2.1.b	10.2.1.c	10.2.1.d
		Sig.	Sig.	Sig.	Sig.
14.a	Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente;	0.000	0.000	0.000	0.000
14.b	As práticas desta IES estimulam o envolvimento, apego e a motivação do docente;	0.000	0.000	0.000	0.007
14.c	O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente;	0.000	0.000	0.000	0.001
14.d	O docente é considerado um investidor desta IES;	0.000	0.000	0.000	0.005
14.e	Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento;	0.000	0.000	0.010	0.008
14.f	Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar	0.000	0.000	0.000	0.011
14.g	Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico	0.000	0.000	0.000	0.016
14.h	Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente	0.000	0.000	0.000	0.002

Fonte: SPSS

Apêndice 40: Matriz da relação entre a VC e as variáveis da questão 11

#	Descrição da variável	11.a	11.b (Equipas de	11.c (Equipas de	11.d (Formação)
		(Teletrabalho)	trabalho)	trabalho autogeridas)	
		Sig.	Sig.	Sig.	Sig.
14.a	Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente;		0.014	0.002	0.038
14.b	As práticas desta IES estimulam o envolvimento, apego e a motivação do docente;	0.023	0.014	0.013	
14.c	O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente;			0.006	
14.d	O docente é considerado um investidor desta IES;	0.008	0.036	0.013	0.016
14.e	Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento;	0.012		0.001	0.005
14.f	Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar	0.000	0.012	0.022	0.010
14.g	Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico	0.037		0.003	
14.h	Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente	0.001	0.013	0.030	0.002

Fonte: SPSS

Apêndice 41: Matriz da relação entre a VC e os cinco factores retidos

Variável de controlo		NAD	COD	NESD	ADIES	FDIES
14.a	Esta IES adopta mecanismos que priorizam o desenvolvimento das habilidades e a motivação do docente.	0.000	0.150	0.000	0.000	0.000
14.b	As práticas desta IES estimulam o envolvimento, apego e a motivação do docente.	0.000	0.042	0.000	0.000	0.000
14.c	O contrato psicológico e a justiça nos procedimentos da IES são medidas prioritárias para o bem-estar do docente.	0.000	0.066	0.000	0.000	0.000
14.d	O docente é considerado um investidor desta IES.	0.000	0.008	0.000	0.000	0.000
14.e	Os gestores desta IES estimulam o docente a gerar conhecimento.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
14.f	Os sistemas de controlo e as práticas de gestão desta IES estimulam o docente a trabalhar.	0.000	0.004	0.000	0.000	0.000
14.g	Para preservar a participação e o autocontrolo do docente, desencoraja-se nesta IES o excesso do controlo hierárquico.	0.000	0.002	0.000	0.000	0.000
14.h	Esta IES reconhece que a docência representa o meio de autoexpressão com significado para a vida do docente.	0.000	0.083	0.000	0.000	0.000

Apêndice 42: Tema A categorias (A1; A2 e A3)

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema A: as IES moçambicanas no contexto das universidades no século XXI e o seu papel como centros do conhecimento.</p>	<p>A1: (recursos essenciais para a actuação das IES)</p>	<p>A1: recursos essenciais para a actuação das IES <i>...o primeiro recurso fundamental são os RH, que quando treinados e formados são o grande catalisador do desenvolvimento das IES... (A6: ICES).</i> <i>...acho que falamos dos RH em primeiro lugar, porque todos os outros recursos, sejam tecnológicos, sejam financeiros, a meu ver são secundários.....os RH é que geram os demais recursos essenciais(E5:GTIES).</i></p>
	<p>A2: (capacidade de investimento)</p>	<p>A.2.1.1: capacidade de investir em condições de trabalho. <i>...é um desafio para as IES terem a capacidade de investirmuitas universidades não parecem universidades porque não dispõem de infraestruturas para tal (funcionam em edifícios residenciais)(ICES: E1);</i> <i>....a capacidade de investimento em meios e condições de trabalho da IES moçambicanas privadas é muito limitada e isso condiciona o resto.... (GTIES:E5).</i> A.2.1.2 capacidade de investir em meios de trabalho. <i>... é necessário um investimento em termos de sobretudo para as TIC's . Há docentes que ...não tem computador ou porque em casa não tem condições de serviço de internet de boa capacidade..(ICES:E3)</i> <i>...é um investimento que vai correndo em função das condições...(GTIES: E2)</i></p>
	<p>A3: (actuação das IES como centros de conhecimento)</p>	<p>A.3.1: impressão geral das IES como centros de conhecimento <i>....neste momento não podemos afirmar categoricamente que elas são.... precisamos de caminhar muito e isso esta relacionado com o que eu disse anteriormente: ...condições financeiras, formações, e principalmente a produção científica...(E1: ICES)</i> <i>...No caso das IES moçambicanas podemos dizer que são mais reprodutoras do que produtoras do conhecimento, ou seja, que elas reproduzem mais do que produzem, e como consequência a qualidade e quantidade de pesquisas, ainda é muito baixa...(E5: GTIES)</i> <i>... Eu penso que sim, são centros de produção de conhecimento, de que precisamos de melhorar é uma realidade, não é por existir o défice que deixam de ser centros de conhecimento... (E6: ICES)</i> <i>....absolutamente que sim, apesar desta carga muito negativa apesar de nós termos perdido o sentido humanista, o sentido social, espiritual da universidade, porque nós perdemos a nossa missão, ainda deveremos ser os únicos que podem colocar com rigor, um conhecimento sistematizado...(E4: GTIES)</i> <i>... eu penso que sim e não ao mesmo tempo: sim porque, a vontade política esta lá, porque a consciência de que a universidade tem que ser um centro de conhecimento está lá... mas não porque, ao reparar aos recursos porque essas universidades funcionam, ainda há um caminho longo por percorrer....(E7: ICES)</i></p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 43: Tema B, categorias (B1; B2, B3, B4 E B5).(pág.1)

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema B: A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B.1: Relevância das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B.1.1: Visão geral sobre as NPGRH: <i>...com o advento da COVID, as instituições foram forçadas a migrar de um conjunto de práticas atitudes e comportamentos, para uma nova forma de ser e de estar ... (ICES: E7)</i> <i>...esta pesquisa creio eu que começou antes da pandemia da COVID e em virtude desta pandemia, o seu trabalho ganhou e ganha outro contexto muito actual e actualizado..... a pandemia global criou um desafio sem precedentes para o sector educacional em todo lado e em todo mundo, para os DU em particular....(GTIES: E5)</i> <i>...A gente vê isso num contexto muito teórico e quando nós queremos colocar para a nossa realidade talvez não consigamos fazer uma transição muito clara sobre isso.... (GTIES: E4)</i></p> <p>B.1.2 Teletrabalho <i>....ultimamente e principalmente com o surgimento da pandemia do COVID-19 é algo basicamente obrigatório enveredar por tecnologias do qual facilitem o nosso trabalho.... (ICES: E1)</i> <i>...com a emergência da COVID19 acelerou-se o processo de Teletrabalho incluindo, sobretudo a docência no contexto virtual... (GTIES: E2)</i> <i>...Teletrabalho é um conceito novo sim, é um conceito bom sim, mas precisamos primeiro de ter os recursos humanos treinados para o efeito, precisamos de ter os recursos humanos com equipamento suficiente para o efeito... (ICES: E6:)</i> <i>....Teletrabalho, é muito questionada. Nós entendemos esse Teletrabalho como um tempo para não trabalhar.....(GTIES: E4:)</i></p> <p>B.1.2.1: factores que desfavorecem o Teletrabalho <i>.... se o professor é contratado não tem sequer um laptop, como é que vamos garantir que ele faça o Teletrabalho?....não sei se temos nas universidades, condições já criadas para que todos os nossos professores possam desenvolver o Teletrabalho...(ICES: E6)</i> Ainda nessa linha, mas na óptica de um dos GTIES: <i>.....o custo da internet por um lado e por outro lado, a falta de infraestruturas apropriadas; sistemas apropriados e dispositivos apropriados como smartphones, geração BC portanto, “before computers”... (GTIES: E5)</i></p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 43: Tema B, categorias (B1; B2, B3, B4 E B5).(pág.2)

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema B: A adoção das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B.1: Relevância das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B.1.3: Equipas de Trabalho <i>...as Equipas de Trabalho elas produzem resultado mas também é um centro digamos de formação, vamos dizer assim... o facto de um conjunto de docentes, de investigadores estarem a trabalhar juntos é uma aprendizagem da área e isso cria muito mais motivação...(ICES: E1)</i> <i>...as Equipas de Trabalho e a formação para mim são a base para criar a motivação no desenvolvimento de competências e na capacidade de alcançar resultados que possam incentivar a progressão na carreira...(GTIES: E2:)</i></p> <p>B.1.3.1: factores que desfavorecem as Equipas de Trabalho <i>... nunca temos as equipas completas, hora porque falta o nível de formação..., então Equipas de Trabalho para ser equipas devem estar compostas de pessoas conscientes daquilo que estão a fazer... (ICES: E6)</i> <i>.....se tivermos que avaliar o trabalho que elas fazem, nós encontramos resultados que são dispare, vai encontrar num grupo que tem uma boa classificação, mas que é uma ou duas pessoas no grupo que sabem e o resto apanha boleia...(GTIES: E4)</i></p> <p>B.1.4: Equipas de Trabalho autogeridas <i>...uma universidade ...ela funciona basicamente por grupos de trabalho, onde os docentes se reúnem que para além de planificarem as suas aulas, refiro-me na dimensão de ensino, mas também as pesquisas..... Hoje em dia ... os artigos são produzidos por grupos de pesquisa, daí a relevância da existência desses grupos autogeridos... e esses grupos são normalmente compostos... por pessoas altamente qualificadas....(ICES: E1)</i> <i>Para investigação,a promoção de Equipas de Trabalho...é fundamental.... já começamos a ver algum esforço de docentes de várias unidades académicas e instituições conforme a sua área de actuação criarem redes para concorrer para projetos do nível nacional ou internacional.....(GTIES: E2)</i></p> <p>B.1.4.1 Factores que desfavorecem as Equipas de Trabalho autogeridas <i>.... essa equipa autogerida vai sempre sofrer em algum momento porque os seus meios de trabalho vão ter que percorrer os canais administrativos.....Então, essa equipa autogerida tem com certeza em si no espírito a responsabilização, mas a administração aparece e rouba-lhes a autoconfiança, rouba-lhes a credibilidade e atira-lhes para a burocracia e depois mata estas ideias...(ICES: E8)</i></p> <p><i>...muito dos nossos docentes são docentes a tempo parcial.... é muito difícil isso porque, até os docentes uma vez quiseram nos cobrar; se vocês querem que nos encontremos, criemos essas equipas que vão trabalhar, temos que ser pagos por hora!... (E5: GTIES)</i></p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 43: Tema B, categorias (B1; B2, B3, B4 E B5).(pág.3)

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema B: A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B.1: Relevância das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B.1.5: formação <i>... a formação é a base de tudo, a formação eu acredito que resolve as outras...formação não me refiro...os títulos académicos tradicionais, mas também a formação contínua na universidade, os docentes, os investigadores....(ICES: E1)</i> <i>... formação como um mecanismo de capacitação do corpo docente... base para criar desenvolvimento de competências e na capacidade de alcançar resultados que possam incentivar a progressão na carreira que terá resultados com publicações e também provavelmente gerar recursos...(GTIES: E2)</i> B.1.5.1: factores que desfavorecem a formação <i>...quanto à formação, esse é um discurso muito débil, eu explico porquê, porque tanto as instituições públicas assim como privadas, elas ancoram-se num discurso de que é importante formar professores etc., eu não vejo correspondência entre os discursos políticos e a vontade que se tem e os recursos que se colocam para a materialização disso.... ...formação sobretudo com essa coisa de TSU eu não sei se valem mesmo a pena...(ICES: E7)</i> <i>...as nossas universidades não conseguiram ao longo da sua instalação ter uma autonomia efetiva e autonomia efetiva significaria que, nós temos.... em fim, os nossos órgãos colegiais e os nossos órgãos colegiais deveriam orientar um programa de formação, de pesquisa e inclusivamente um programa de extensão nas nossas universidades. Mas nós não temos...(GTIES: E4)</i></p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 43: Tema B, categorias (B1; B2, B3, B4 E B5).(pág.4)

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema B: A adoção das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B.2: alinhamento da adoção das NPGRH nas IES moçambicanas face ao contexto das universidades no século XXI</p>	<p>B.2: adoção das práticas face ao contexto das universidades no século XXI <i>...com a pandemia as pessoas têm que se reinventar. Agora já há uma consciência por parte dos docentes... (ICES: E1)</i> <i>..nós vivemos numa fase digital que tem dois pressupostos: ou nos juntamos a ela ou vamos morrer... hoje estamos cotados por três elementos principais: (i).. a transição digital... (ii) transição energética também, então temos que direcionar muito das nossas pesquisas e recursos para entender esta transição... (iii) transição educativa e tecnológica... como ensinamos e aquilo que ensinamos tem que ser muito revisto..(GTIES: E4)</i> B.2.1.1: factores do contexto moçambicano que desfavorecem a adoção das NPGRH <i>... o incumprimento, a questão financeira, provavelmente a questão dos recursos humanos porque, os recursos humanos não se formaram um dia para outro, então essas questões podem constituir nós de estrangulamento da sua implementação... (ICES: E6)</i> <i>..por isso e que eu acho que isto é um desafio permanente; existe uma tendência para a adoção dessas praticas, no entanto carecem de capacidade de investimento em equipamentos, na formação e no acesso à internet.. (GTIES: E2)</i></p>
	<p>B.3: factores relacionados às políticas do ES moçambicano que influenciam na adoção das NPGRH</p>	<p>B.3.1: factores/políticas que favorecem <i>... a lei em vigor do ES (Lei 27 de 2009), ela está em revisão e uma das grandes inovações é a inclusão da modalidade do ensino híbrido, isso não constava antigamente ..(ICES: E1)</i> <i>...há bolsas de políticas de formação ao pessoal do ES e não só através de bolsas de estudo mas o quadro de GRH esta diretamente influenciado pela política das carreiras..... a definição de carreiras por exemplo, abre espaço para uma clareza sobre as progressões etc, é uma politica que pode estimular o interesse mas também, o facto da política de qualidade exigir algum rigor no cumprimento dos padrões de qualidade isso obriga a que, também ao nível de gestão dos recursos humanos haja um esforço das IES, para motivar a adoção dessas práticas..... o facto das universidades serem chamadas a intervirem para o desenvolvimento do país e a busca de um posicionamento nos rankings internacionais num ambiente altamente competitivo e também a atracão dos próprios estudantes, os melhores estudantes para essas universidades exige que haja motivação por parte dos docentes, exige que haja algum equilíbrio entre a responsabilidade do seu trabalho e o bem estar deles....(GTIES: E2)</i></p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 43: Tema B, categorias (B1; B2, B3, B4 E B5).(pág.5)

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema B: A adopção das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B.3: factores relacionados às políticas do ES moçambicano que influenciam na adopção das NPGRH</p>	<p>B.3.1.1: factores/políticas que desfavorecem</p> <p><i>... é a falta de uma visão estratégica integrada que não seja apenas o exercício de discricionariedade de quem esta no Ministério, porque as políticas que governam o sistema, muitas vezes são mesmo a visão o alcance e os limites de quem esta no Governo...as próprias universidades têm um órgão que se chama Conselho Nacional de ES.... aconselha o conselho de ministros... o Conselho de Ensino Superior, órgão que aconselha o Ministro do MCTES, eu nunca vi... esses conselhos a se questionarem acerca de assuntos de políticas, nunca tiveram iniciativa de propositura política, eles andam à reboque de uma agenda do Ministério, qual é o problema disso? o problema disso é que o Ministério pensa por cinco anos e uma universidade não pode pensar por cinco anos, a universidade deve estar além disso...(ICES: E7)</i></p> <p><i>... crise institucional é uma crise de autonomia, as nossas universidades não conseguiram ao longo da sua instalação ter uma autonomia efetiva e autonomia efetiva significaria que, nós temos.... em fim, os nossos órgãos colegiais e os nossos órgãos colegiais deveriam orientar um programa de formação, de pesquisa e inclusivamente um programa de extensão nas nossas universidades..... nós fomos e nos sentimos muito ultrapassados entre a nossa autoridade científica legitima e a nossa autoridade administrativa..... não há uma gestão que seja científica, mas é uma gestão administrativa, porque os sistemas políticos, os sistemas governamentais também assim impõem...(GTIES: E4)</i></p>

Apêndice 43: Tema B, categorias (B1; B2, B3, B4 E B5).(pag.6)

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema B: A adoção das NPGRH nas IES moçambicanas</p>	<p>B4: práticas recomendadas ao contexto moçambicano</p>	<p>- ...Todas são relevantes, mas no contexto moçambicano eu penso que o que faz mais falta é justamente a formação., quando me refiro a formação, não me refiro apenas na obtenção de títulos académicos..., mestrado, doutoramento mas também até para o Teletrabalho precisamos de uma boa formação para o uso de ferramentas tecnológicas precisamos de formação para programação e etc..., então eu diria que a formação de docentes, investigadores, de CTAs no nosso contexto é a base de tudo (E1);</p> <p>- ...A nível do ensino e aprendizagem eu acho que o trabalho virtual vai ser cada vez importante. Até para racionalizar a mobilidade de recursos humanos, uma vez que há uma grande desproporção entre as instituições ao nível da sua capacitação em recursos humanos.... Para investigação, ter cada vez mais aqui a promoção de Equipas de Trabalho e formação é fundamental... (E2);</p> <p>- Todas! Aqui todas são importantes, como expliquei nem? Aqui cada uma delas tem o seu papel então, para mim aqui não pode haver escolha; todas são importantes..., a equipa de trabalho é importante porque permite uma colaboração interinstitucional, acaba trazendo visibilidade para a própria universidade... As equipas auto geridas também são importantes, fazer projeto, fazer pesquisa e a formação também é importante. No geral todas são importantes...(E3);</p> <p>-E4 reservou-se.</p> <p>- ...Teletrabalho e a formação visto no processo de ensino e aprendizagem. Também visto nesse mesmo contexto..., vão se encontrar, vão trabalhar, mas temos que pagar por horas., a falta de docentes a tempo inteiro, que neste momento são a minoria, tem implicações na nossa pretensão de termos Equipas de Trabalho ou Equipas de Trabalho auto geridas...(E5);</p> <p>- ...Recomendo todas, mais a formação de recursos humanos acho ser fundamental.... (E6);</p> <p>- ...Apostaria na conjugação das quatro, porque aqui não temos uma prática menos importante do que a outra, o que acontece é que os factores para implementação de cada uma dessas práticas, este é que é o ponto, é o desafio. Mas eu entendo que essas quatro práticas devem ser combinadas e implementadas (E7);</p> <p>- Numero 1: a docência precisa de formação primeira de atitude (desenvolvimento mesmo de carácter, de conduta para o trabalho); a seguir buscar por esta via de formação o que é a equipa de trabalho e distinguir da equipa de trabalho autogerida mostrando as vantagens, primeiro como se distingue isso..., e o Teletrabalho não me parece nessa linha de prioridades que seja algo que eu coloque em último, antes pelo contrário, é o denominador comum de tudo isso. Então o Teletrabalho pode ocorrer para a acção de formação, para as Equipas de Trabalho, para as Equipas de Trabalho autogeridas... (E8).</p>
	<p>B.5: as NPGRH como ferramenta de gestão nas IES</p>	<p>B.5.1: Utilidade das NPGRH na gestão das IES.</p> <p><i>... significa gerir recursos, gerir processos que incidem sobre as três dimensões que eu disse...o ensino, a pesquisa e extensão universitária.....estas quatro práticas, a serem muito bem aplicadas, elas acabam influenciando em bons resultados nas três dimensões. E isso obviamente vai facilitar na gestão das instituições de ES....(ICES :E1)</i></p> <p><i>..nossos gestores de recursos humanos não estão capacitados para trabalhar nas universidades, podem ser bons gestores públicos, mas não são bons gestores académicos..... é que os gestores de recursos humanos que lhes gere, não tem o mínimo de sensibilidade, porque ele não esta capacitado para isso...e muito menos para estar na universidade..... (GTIES: E4)</i></p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 44: Tema C e D categorias (C1; D1)

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema C: Impacto das NPGRH na motivação dos docentes</p>	<p>C.1: visão geral do impacto das NPGRH na motivação dos docentes</p>	<p><i>...se essas quatro práticas forem devidamente aplicadas, o que veremos é que teremos bons resultados nas IES e tendo bons resultados isso vai trazer motivação por parte dos docentes..... Bons resultados refiro-me a bons graduados no mercado de trabalho, boas investigações científicas que a serem publicadas poderá elevar o status da universidade e finalmente estes produtos poderão impactar na sociedade onde a IES esta inserida pelo que, isto traz orgulho para qualquer um dos docentes que esta inserido naquela IES e obviamente vai lhe dar mais motivação para continuar a trabalhar...(ICES: E1)</i></p> <p><i>...As NPGRH podem e eu acho que conseguem estimular a criatividade dos docentes, a sua colaboração e a capacidade de pesquisa, entre outras competências. O conjunto de todas elas sobretudo (Teletrabalho, formação, Equipas de Trabalho autogeridas facilitam (a colaboração entre os docentes, a realização de pesquisas) e é imperativo que exista uma colaboração entre os docentes factores que estimulam a motivação através da (criatividade, raciocínio lógico, colaboração e fortalecimento da capacidade de investigação... (GTIES: E5)</i></p>
<p>Tema D: Impacto das NPGRH no comprometimento dos docentes</p>	<p>D.1: Visão geral do impacto das NPGRH no comprometimento dos DU</p>	<p>A seguir são apresentados os trechos referenciados pelos <i>é frequente a pessoa estar ali por condições matérias, mais na verdade se não esta treinado, não tem a capacidade de desenvolver aquela actividade ele não pode estar motivado nem comprometido, a luta dele é fingimento para continuar a receber aquele valor que ele precisa , sei lá , ter um carro ou ter a casa.... o básico mesmo é a formação , eu quando eu sei que tenho a formação não tenho problemas, posso sentar e discutir o debate é o que desenvolve a ciência, mais se eu tenho consciência de que o meu debate está um pouco ultrapassado é difícil, fico um analfabeto científico. Considero que as quatro práticas até certo ponto contribuem para o comprometimento do docente, quando ele já se encontra enquadrado. (ICES: E6)</i></p> <p><i>... o comprometimento do docente normalmente é fruto de o docente se identificar com a missão e a visão da instituição..... quando...se identifica mesmo antes das regalias, ele se sente comprometido, ele vê-se a si mesmo como aquele que esta ao serviço dos estudantes. ...essa satisfação de vermos os nossos estudantes transformados e informados.....é muito grande e traduz-se em comprometimento..... quando o docente vê-se valorizado pela instituição... a instituição investe no docente. ... ser em bolsas de estudo, que ajuda o docente a formar-se com nível..., pós-graduação.(GTIES: E5)</i></p>

Fonte: Entrevistas

Apêndice 45: Tema E, categoria (E1): Os DU como investidores nas IES.

Tema	Categoria	Narrativa representativa dos ICES e GTIES
<p>Tema E: O tratamento do docente universitário como um trabalhador de conhecimento</p>	<p>E.1: os DU como investidores nas IES</p>	<p>E.1: os docentes universitários como investidores nas IES.</p> <p><i>...as IES muito bem cotadas, elas sobrevivem, estou a falar da UEM, um pouco da UP, elas sobrevivem de projetos externos. Esses projetos externos, devem ser concebidos por docentes e que são financiados. Concorre-se a fundos, são financiados, e daí facilita digamos a prossecução de suas actividades na concretização de sua missão..... vendo nessa perspectiva, podíamos entender os DU como investidores das instituições de ES..... eu acho que é o ideal nem? É o que deveria ser. Na realidade não é o que tem sido..... a maior parte das instituições de ES não vêm assim. Os DU são funcionários que lá estão em que bem, maior parte deles apenas desenvolve o ensino, lecionam as suas aulas, têm o seu salario e já esta. Não são vistos nessa perspectiva de que são, os investidores...(ICES:E1)</i></p> <p><i>.....de certa maneira eu acho que sim, porque se estamos a dizer que são principal recurso sem eles praticamente as instituições não tem visibilidade e quanto mais as instituições tiverem DU capacitados, DU em posições de categoria profissional mais elevada, DU cuja a folha de serviço em termo de publicações é reconhecida e atrai estudantes que precisam serem supervisionados por eles, eles são o principal Asset (activo) porque são eles que atraem os estudantes são eles que atraem recursos através de projetos, através de parcerias neste caso, não há duvidas que eles são podem ser vistos como seus investidores.....Porém há um investimento que tem que ser feito na formação e treinamentovai exigir uma mudança de atitude do docente, tem que haver apoio institucional em todos os sentidos,... motivação....incentivo permanente....incentivo moral.... incentivo material e financeiro. Então, e se essas condições estiverem criadas, não há duvidas que e o docente que é o principal recurso, que é o seu investidor...(E2)</i></p>

Fonte:Entrevistas

Apêndice 46: Procedimentos da análise documental

Classificação dos documentos	Significados dos documentos	Credibilidade dos documentos	Relação dos documentos com a pesquisa
Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro - LEI do ES.	Instrumento que regula a actividade do ES.	Documento aprovado e promulgado pelas entidades competentes: Assembleia da República; Conselho de Ministros e Presidente da República.	-Documento que esclarece os princípios e regras aplicáveis à actuação das IES (deveres, direitos e responsabilidades). -Ajuda a perceber o ponto de situação da actuação das IES ao contexto das universidades no século XXI. -A Lei pode relacionar-se com a adopção das NPGRH. -- Documento de suporte para a triangulação dos resultados da pesquisa qualitativa (entrevista semiestruturada).
Lei 18/2018 de 28 de Dezembro-Lei do Sistema Nacional de Educação.	Instrumento que regula o Sistema Nacional de Educação.	Documento aprovado e promulgado pelas entidades competentes: Assembleia da República e Presidente da República.	- Documento que esclarece os princípios e regras de funcionamento do Sistema Nacional de Ensino, em todos os subsistemas, incluindo o do ES. - Realça os deveres e responsabilidade das IES em formar os seus docentes e investigadores para o alcance da sua missão. -Pretende-se aferir até que ponto esta Lei pode relacionar-se com a adopção das NPGRH. - Documento de suporte para a triangulação dos resultados da pesquisa qualitativa (entrevista semiestruturada).
PEES 2012-2020.	Instrumento orientador da estratégia para o desenvolvimento das IES e do sector do ES em Moçambique.	Documento produzido e aprovado pela instituição de tutela do ES: Ministério da Educação.	-Documento que ajuda a compreender até que ponto a estratégia do sector estimula o desenvolvimento das IES para que actuem ao contexto das universidades no século XXI e que espaço existe para a adopção das NPGRH. - Documento de suporte para a triangulação com os resultados da pesquisa qualitativa (entrevista semiestruturada).
Base de dados dos docentes das 14 faculdades das IES seleccionadas para a presente pesquisa.	Instrumento de selecção dos docentes participantes na pesquisa.	Documento providenciado pelos órgãos responsáveis nas IES (Direcção pedagógica/departamento de recursos humanos/departamentos académicos). Informação institucional de cada faculdade participante na pesquisa.	-Documento de suporte para a estimativa da amostra em cada IES e faculdade seleccionada.
UEM- Estatísticas (2019); UPM-Relatório anual (2019).	Instrumento que espelha os dados estatísticos do desempenho da UEM no exercício fiscal de 2019; Instrumento que relata o desempenho da UPM no exercício fiscal de 2019.	Elaborado pelo Gabinete de Planificação, Qualidade e Estudos Institucionais da UEM e homologado pelo respectivo Magnífico Reitor; Elaborado e publicado pela Direcção de Planificação e Desenvolvimento Institucional da UPM.	-Documentos usados para avaliar a capacidade financeira das IES públicas e contextualiza-las à actuação das universidades no século XXI (recursos essenciais; capacidade de investir e a actuação como centro de conhecimento), pré-condições para a adopção das NPGRH.

Fonte: Elaboração própria

ANEXOS

Anexo 1: Credenciais emitidas Pelo Exmo. Sr. Director da FACECO – UEM



Faculdade de Economia

Exmos (as) Senhores (as)

Universidade Eduardo Mondlane

MAPUTO

CREDECIAL

A Sra. **Carolina Pereira Ferrão**, é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão Empresarial, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar trabalho de pesquisa relacionado com a formação, cujo tema se designa: "*As instituições de ensino superior em Moçambique no século XXI (2009 -2018): Perspetiva das novas práticas de gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e comprometimento do quadro docente.*", junto da instituição supracitada.

Neste contexto a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso do trabalho da estudante acima referida.

Com os nossos melhores cumprimentos.

Maputo, 16 de dezembro de 2019

O Director

Doutor Fernando Lichucha
(Assistente Universitário)

Exmos (as) Senhores (as)

Universidade Pedagógica de Maputo

MAPUTO

CREDECIAL

A Sra. Carolina Pereira Ferrão, é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão Empresarial, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar trabalho de pesquisa relacionado com a formação, cujo tema se designa: "*As instituições de ensino superior em Moçambique no século XXI (2009 -2018): Perspetiva das novas práticas de gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e comprometimento do quadro docente.*", junto da instituição supracitada.

Neste contexto a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso do trabalho da estudante acima referida.

Com os nossos melhores cumprimentos.

Maputo, 16 de dezembro de 2019



O Director



Doutor Fernando Lichuça
(Assistente Universitário)

Exmos (as) Senhores (as)

Universidade Católica de Moçambique (Beira)

MAPUTO

CREDECIAL

A Sra. Carolina Pereira Ferrão, é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão Empresarial, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar trabalho de pesquisa relacionado com a formação, cujo tema se designa: "*As instituições de ensino superior em Moçambique no século XXI (2009 -2018): Perspetiva das novas práticas de gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e comprometimento do quadro docente.*", junto da instituição supracitada.

Neste contexto a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso do trabalho da estudante acima referida.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Maputo, 10 de dezembro de 2019



O Diretor
Doutor Fernando Nchucha
(Assistente Universitário)
Faculdade de Economia

Exmos (as) Senhores (as)

Universidade Católica de Moçambique (Tete)

MAPUTO

CREDENCIAL

A Sra. **Carolina Pereira Ferrão**, é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão Empresarial, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar trabalho de pesquisa relacionado com a formação, cujo tema se designa: "*As instituições de ensino superior em Moçambique no século XXI (2009 -2018): Perspetiva das novas práticas de gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e comprometimento do quadro docente.*", junto da instituição supracitada.

Neste contexto a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso do trabalho da estudante acima referida.

Com os nossos melhores cumprimentos.

Maputo, 16 de dezembro de 2019
O Director

Doctor Fernando Lichuça
(Assistente Universitário)

Exmos (as) Senhores (as)

Universidade Católica de Moçambique (Nampula)

MAPUTO

CREDECIAL

A Sra. **Carolina Pereira Ferrão**, é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão Empresarial, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar trabalho de pesquisa relacionado com a formação, cujo tema se designa: "*As instituições de ensino superior em Moçambique no século XXI (2009 -2018): Perspetiva das novas práticas de gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e comprometimento do quadro docente.*", junto da instituição supracitada.

Neste contexto a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso do trabalho da estudante acima referida.

Com os nossos melhores cumprimentos.

Maputo, 16 de dezembro de 2019

O Director

Doutor Fernando Lichuena
(Assistente Universitário)
Faculdade de Economia

Exmos (as) Senhores (as)

A Politecnica

MAPUTO

CREDECIAL

A Sra. **Carolina Pereira Ferrão**, é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão Empresarial, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar trabalho de pesquisa relacionado com a formação, cujo tema se designa: "*As instituições de ensino superior em Moçambique no século XXI (2009 -2018): Perspetiva das novas práticas de gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e comprometimento do quadro docente.*", junto da instituição supracitada.

Neste contexto a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso do trabalho da estudante acima referida.

Com os nossos melhores cumprimentos.

Maputo, 16 de dezembro de 2019

O Diretor

Doctor Fernando Viehucha
(Assistente Universitário)

Exmos Senhores

MCTES - Maputo

Att: Des. Lourinda Macamo

MAPUTO

CREDENCIAL

A Sr.^a **Carolina da Saudade Manuel Fernandes Pereira Ferrão** é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão Empresarial, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar a sua pesquisa qualitativa (entrevistas) relacionada com o tema da sua tese, intitulada: "**As instituições de ensino superior no século XXI (2009-2020): Perspectiva das novas práticas de gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e no comprometimento dos docentes universitários em Moçambique**".

Neste contexto, a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso na pesquisa da estudante supracitada.

Com os nossos melhores cumprimentos.

Maputo, 11 de Abril de 2022

O Director da Faculdade



Doutor Fernando Lichucha
(Assistente-Universitário)

im



Universidade Politécnica
A POLITÉCNICA

Gabinete do Reitor

Exma. Sra. Carolina Pereira Ferrão
Doutoranda do Curso de Gestão Empresarial na UEM

MAPUTO

N/Ref^o: 92/GR/A POLITÉCNICA/2020

Data: 7 de Outubro de 2020

Assunto: Solicitação de autorização para recolha de dados para trabalho de pesquisa para tese de doutoramento, cujo tema se designa "As instituições de Ensino Superior em Moçambique no século XXI (2009-2018): Perspectiva das novas práticas de gestão de recursos humanos, com enfoque na motivação e comprometimento do quadro docente".

Incumbe-me o Magnífico Reitor da Universidade Politécnica, Prof. Doutor Narciso Matos, de informar que o Sector de Pessoal da Universidade está em fase de organização e estruturação, pelo que não se encontra em condições de acolher o pedido, neste momento.

Cumpre-me, ainda, comunicar a V.Excia. que, lamentamos a demora da resposta que se deveu aos ajustamentos internos em curso, ocasionados pela COVID-19.

Sem mais de momento, aproveitamos a oportunidade para endereçar os nossos cumprimentos com elevada estima e consideração.

A Chefe do Gabinete do Reitor


Lic.ª Fátima António

HUMANISMO, RIGOR E PROFISSIONALISMO

AV. Paulo Samuel Kankhomba, n.º 963 - Maputo - Moçambique.
Tel.: (+258) 21 352750; Cel.: (+258) 82 328 525 0/ 312 618 0/3133700; Fax.: (+258) 21 352701
E-mail: de@apolitecnica.ac.mz - Home page: www.apolitecnica.ac.mz

Anexo 3: Despachos de deferimento das IES/Faculdades seleccionadas




Guia de apresentação

Segue a senhora **Carolina Pereira Ferrão**, estudante do curso de Doutoramento em Gestão Empresarial na UEM, Faculdade de Economia, a fim de realizar o trabalho de Pesquisa nas Faculdades e Serviços da UP- Maputo.

Maputo, 22 de Junho de 2020

A Directora Científica


Prof. Doutora Stela Mithá Duarte

	Faculdade de Engenharias e Tecnologias
Entrada Nº.	<i>Jocebi</i>
Data:	<i>13 / 04 / 2022</i>
Ass:	<i>Hscoss9</i>





UNIVERSIDADE SÃO TOMÁS DE MOÇAMBIQUE
VICE-REITORIA ACADÉMICA

À
**Sr. Carolina da Saudade Manuel
Fernandes Pereira Ferrão**

Despacho, Nº 044/USTM-GVRA/A/2022

Maputo, 27 de Abril de 2022

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Em conformidade com a vossa correspondência, datada de 11 de Abril, sem referência numérica, onde é solicitada a autorização para realização de questionários e entrevistas, informa-se que recaiu o seguinte despacho da Vice-Reitora Académica:

“Autorizo

Jorgete de Jesus

27/04/2022”

A Assistente da Vice-Reitora Académica

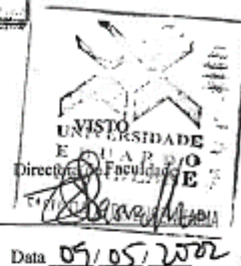

Mestre Karina Cossa dos Banze

CC. Direcção de Recursos Humanos

re

Faculdade de Engenharia

*Para a Doutora Carolina
Pereira Ferrão
de 10/05/2022*



Exmo Senhor
Director da Faculdade de Economia

M A P U T O

Nossa Referência: FE-351/2022

Maputo: 05/05/2022

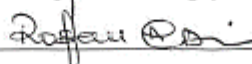
Assunto: Credencial

Recebemos a credencial a favor da Sra. **Carolina da Saudade Manuel Fernandes Pereira Ferrão** do curso de doutoramento em Gestão, entretanto a mesma não traz informação referente ao público alvo para entrevista, o número de amostras a colher e o período em que pretende visitar a Faculdade de Engenharia.

Gostaríamos, também que nos fosse enviado um exemplar do questionário.

Sem mais de momento, aproveitamos a oportunidade para endereçar os nossos melhores Cumprimentos.

A Directora Adj. Para Investigação e Extensão



(Mestre Roxan Ará Cadir, Eng^a.)

1

Faculdade de Economia

Exmos (as) Senhores (as)

Faculdade de Agronomia - UEM

MAPUTO

Juliano
O Director
Rogerio Sobulele
20/04/2022


CREDENCIAL

A Sr^a. **Carolina da Saudade Manuel Fernandes Pereira Ferrão** é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar a sua pesquisa quantitativa (questionários) e qualitativa (entrevistas) relacionada com o tema da sua tese, intitulada: "*As Instituições de Ensino Superior no Século XXI (2009-2020): Perspectiva das Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos, com Enfoque na Motivação e no Comportamento dos Docentes Universitários em Moçambique*".

Neste contexto, a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso na pesquisa da estudante supracitada.

Com os nossos melhores cumprimentos.

EDUARDO
Maputo, 19 de Abril de 2022
O Director:

Doutor Fernando Lichucha
(Assistente Universitário)

comião
873875197
843098438



Lic. Joaquina
 pego para proceder
 conforme ao despacho
 do Sr. Director
 Amélia
 25.04.22

Sr. Administrador
 - trabalhar com a
 a finalidade de
 dados para a
 Sr. Carolina Neves!
 25-04-22

Faculdade de Economia

Exmos (as) Senhores (as)

Faculdade Ciências - UEM

MAPUTO

CREDENCIAL

A Sr.ª Carolina da Saudade Manuel Fernandes Pereira Ferrão é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar a sua pesquisa quantitativa (questionários) e qualitativa (entrevistas) relacionada com o tema da sua tese, intitulada: *"As Instituições de Ensino Superior no Século XXI (2009-2020): Perspectiva das Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos, com Enfoque na Motivação e no Comportamento dos Docentes Universitários em Moçambique"*.

Neste contexto, a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso na pesquisa da estudante supracitada.

Com os nossos melhores cumprimentos.

UEM-FACULDADE DE CIÊNCIAS		
SECRETARIA GERAL		
N.º DE ENTRADA	DATA	PROCESSO
658	21/04/22	P.18.8/1/E
RESPONDIDO	ARQUIVE-SE	INFORMAR
DAR CONHECIMENTO O CHEFE DE REPARTIÇÃO		

UNIVERSIDADE
 EDUARDO
 MÓNDLANE
 Maputo, 19 de Abril de 2022
 Director

 Doutor Fernando Lichucha
 (Assistente Universitário)



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Para: Sra. Carolina da Saudade Manuel Fernandes Pereira Ferrão

Data: 22 de Abril de 2022

Assunto: Resposta ao Pedido de realização de pesquisa quantitativa (questionários) e qualitativa (entrevistas).

Sobre o assunto em epígrafe, o Exmo. Senhor Director da Faculdade exarou o seguinte despacho:

Autorizo

A realização da pesquisa sobre o tema "As Instituições do Ensino Superior no Século XXI (2009-2020): Perspectiva das novas práticas de Gestão de Recursos Humanos, com enfoque na Motivação e no Comportamento dos Docentes Universitários em Moçambique.

Ass:) Prof. Associado António Cipriano P. Gonçalves

Data: 22.04.2022

Com os melhores cumprimentos

A Chefe de Repartição da Secretaria


Lic. Lurdes António





Faculdade de Economia

Exmos (as) Senhores (as)

Faculdade de Letras e Ciências Sociais - UEM

MAPUTO

CREDENCIAL

A Sr.^a Carolina da Saude Manuel Fernandes Pereira Ferrão é estudante do Curso de Doutoramento em Gestão, nesta Faculdade.

No âmbito do plano de estudos ora em curso na nossa Faculdade, esta estudante é chamada, nesta fase, a realizar a sua pesquisa quantitativa (questionários) e qualitativa (entrevistas) relacionada com o tema da sua tese, intitulada: *"As Instituições de Ensino Superior no Século XXI (2009-2020): Perspectiva das Novas Práticas de Gestão de Recursos Humanos, com Enfoque na Motivação e no Comportamento dos Docentes Universitários em Moçambique"*.

Neste contexto, a Faculdade de Economia aprecia o apoio de V.Exa. na disponibilização de toda informação relevante e possível para o sucesso na pesquisa da estudante supracitada.

Com os nossos melhores cumprimentos.

Maputo, 19 de Abril de 2022

O Director

Doutor Fernando Lichucha
(Assistente Universitário)

20.04.22 633
Sérgio Castro

U&L
Autorizada a pesquisa. Para contactar o chefe de Rep. RH & FLS para qualquer informação e assinatura
22.04.2022