



UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Gestão de Instituições do Ensino Superior em Moçambique:

Fonte da Base de Conhecimento dos Gestores do Ensino Superior – Estudo de caso

Universidade Eduardo Mondlane – 2011 a 2015

Sebastião Alfredo

Maputo, Maio de 2019

Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

Gestão do Ensino Superior em Moçambique:

Fonte da Base de Conhecimento dos Gestores do Ensino Superior – Estudo de caso da
Universidade Eduardo Mondlane – 2011 a 2015

Sebastião Alfredo

Supervisores: Prof. Doutor Patrício Vitorino Langa

Co-Supervisor Prof. Doutor Nelson Zavale

Maputo, Maio de 2019

SEBASTIÃO ALFREDO

Gestão do Ensino Superior em Moçambique:
Fonte da Base de conhecimento dos Gestores do Ensino Superior- Estudo de caso da
Universidade Edyardo Mondlane- 2011 a 2015

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos do
Ensino Superior e Desenvolvimento na Faculdade de Educação, Universidade Eduardo
Mondlane.

Aprovado em 10 de Maio de 2019

Banca Examinadora

Patrício Vitorino Langa – Supervisor _____
Prof. Doutor em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento pela Universidade de Cape
Town – África do Sul
Universidade Eduardo Mondlane

Nelson Casimiro Zavale - Co-Supervisor _____
Prof. Doutor em Estudos do Ensino Superior, Ciência e Inovação pela Universidade de
Basiléia - Suíça
Universidade Eduardo Mondlane

Octávio José Zimbico _____
Doutor em Políticas e Instituições Educativas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Eduardo Mondlane

Lígia Cacilda Maria André Zaqueu _____
Prof^ª Doutora em Administração Pública pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Eduardo Mondlane

DECLARAÇÃO

Declaro que esta dissertação nunca foi apresentada para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e que ela constitui o resultado do meu trabalho individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento, na Universidade Eduardo Mondlane.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me ter dado saúde e ânimo para o prosseguimento dos meus estudos;

Em segundo lugar, referir que este estudo não teria sido possível sem o contributo directo ou indirecto de diferentes órgãos e colaboradores da Universidade Eduardo Mondlane (Corpo Técnico e Administrativo e Docentes) a quem apresento o meu sincero agradecimento.

De um modo especial;

Ao meu supervisor, Prof. Doutor Patrício Vitorino Langa e Co-supervisor, Prof. Doutor Nelson Zavale âmbos da UEM, pela paciência, compreensão, amizade, encorajamento e apoio multiforme, apresento o meu muitíssimo obrigado;

À UEM, Direcção da Faculdade de Educação por ter assumido o compromisso da implementação do projecto de Mestrado em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento, vão os meus sinceros agradecimentos;

A todos os Professores que ministraram este curso de Mestrado em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento, pela dedicação, compreensão, amizade e paciência, vão os meus sinceros agradecimentos;

Aos meus colegas de trabalho na Direcção de Recursos Humanos, em especial a senhora Anifa Chelene Comé, e do Centro de Educação Contínua – CEC, vão os meus sinceros agradecimentos pelo apoio incondicional prestado;

Às direcções das unidades orgânicas da UEM onde recolhi os dados e aos meus informantes (Directores e Directores-Adjuntos, Chefes de Departamento e Directores de Curso), o meu muito obrigado pela colaboração;

Aos meus colegas do Mestrado, pelo carinho, apoio e por me terem aceite no seu seio, não obstante a diferença abismal de idades, vão os meus sinceros agradecimentos;

À minha esposa Angélica Macucule e aos meus filhos Jacob e Kelvin vai o meu muito obrigado pela compreensão, paciência, encorajamento e tolerância, mesmo nos momentos mais difíceis;

À Mariana, ao Archil e ao meu sobrinho Sebastião, por aquele sorriso encorajador, vão os meus sinceros agradecimentos;

À todos que, de uma ou de outra maneira, contribuíram para que este sonho se concretizasse e que, por motivos de espaço, não constam nominalmente, vão os meus sinceros agradecimentos e reconhecimento.

RESUMO

O presente estudo enquadra-se na área de Estudos do Ensino Superior e tem como objectivo fundamental identificar a fonte da base de conhecimento dos gestores intermédios¹ da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). O estudo foi baseado numa metodologia mista: quantitativo (que consistiu na recolha de informações numéricas sobre o fenómeno estudado, como também, para permitir que as conclusões sejam replicadas para o universo de gestores intermédios) e qualitativo (mediante realização de entrevistas a alguns gestores intermédios com o objectivo de aprofundar a compreensão e análise dos dados numéricos colhidos pelo método quantitativo). Definimos uma amostra composta por cento oitenta e cinco (185) gestores intermédios de um total de 355, existentes até 31 de Dezembro de 2015, na UEM. A colecta de dados foi efectuada com base num questionário, contendo treze (13) questões e mediante entrevistas seguindo um guião previamente estabelecido. A análise dos dados colectados através do método quantitativo foi feita com recurso ao pacote informático Estatística para as Ciências Sociais – SPSS e a dos dados colectados através de entrevista foi feita com recurso ao programa NVivo.

Apesar da pesquisa ter sido realizada com uma amostra de 185 gestores, considerando que os requisitos para designação para esta função são os mesmos, é possível aplicar as constatações deste estudo para todos os gestores intermédios da UEM, segundo as quais o conhecimento dos gestores intermédios da UEM provém das disciplinas da sua formação académica; na participação em cursos de curta duração, seminários e workshops e; aprendizagem no sector de trabalho, associada à cultura organizacional e não necessariamente de conhecimento teórico-prático adquirido sobre Gestão e Administração do Ensino Superior.

Palavras-chave: Gestores Intermédios, Gestão Estratégica, Base de conhecimento e Cultura Organizacional

¹ Segundo Chiavenato (1993), se uma organização for visualizada como uma pirâmide, percebe-se que é constituída pelas chefias superiores (gestores de topo), pelas chefias intermédias (gestores intermédios) e pelos elementos que integram a base. As chefias superiores visam definir as estratégias e os objectivos, enquanto as chefias intermédias visam a criação de condições para o cumprimento das estratégias e o alcance dos objectivos da organização. Para Nunes (2016), um gestor intermédio é alguém que na estrutura organizacional está num nível intermédio, entre os gestores de topo e os gestores da base hierárquica. E em Amaral, et al. (2012) lê-se que um dos grupos de gestores académicos influenciados pelo impulso manageralista são os do nível médio aqueles ligados à liderança das unidades académicas básicas: Faculdades, escolas e departamentos. Para o presente estudo consideram-se gestores intermédios os directores das Faculdades, Escolas Superiores e Centros da UEM, os Chefes de Departamento e os Directores de Curso.

ABSTRACT

The present study is in the area of Higher Education Studies and aims to identify the source of the knowledge base of middle managers² of Eduardo Mondlane University (UEM). The study was based on a mixed methodology: quantitative (which consisted in collecting numeric information about the phenomenon studied, as well as to allow the conclusions to be replicated to the universe of intermediate managers) and qualitative (through interviews with some intermediate managers with the aim of deepening the understanding and analysis of the numerical data collected by the quantitative method). We defined a sample composed of one hundred and eighty-five (185) middle managers out of a total of 355 existing up to 31 December 2015, in UEM. The Data were collected based on a questionnaire, containing thirteen (13) questions and interviews based on a previously established script. The analysis of the data collected through the quantitative method was done using the statistical software for the Social Sciences - SPSS and the data collected through an interview was made using the NVivo program.

Although the survey was carried out with 185 managers, considering that the requirements for designation for this function are the same, it is possible to apply the findings of this study to all UEM managers, according to which the knowledge of the UEM comes from the disciplines of its academic degree; participation in short courses, seminars and workshops; learning in the sector, associated to the organizational culture not necessarily theoretical-practical knowledge acquired on Management and Administration of Higher Education.

Keywords: Middle Managers, Strategic Management, Knowledge Base and Organizational Culture.

² According Chiavenato (1993), if an organization is visualized as a pyramid, it is perceived that it is made up of the top managers, the middle managers and the elements that make up the base. The top managers aim to define the strategies and objectives, while the middle managers aim at creating the conditions for the fulfillment of the strategies and the achievement of the objectives of the organization. For Nunes (2016), middle manager is someone in the organizational structure that is at an intermediate level between the top managers and the managers of the hierarchical base. And in Amaral, et al. (2012) we read that one of the groups of academic managers influenced by the managerialist impulse are those at the middle level those linked to the leadership of the basic academic units: faculties, schools and departments. For the present study middle managers are considered to be the heads of faculties, High Schools and UEM Centers, the Heads of Department and the Course Directors.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CIRESP – Comissão Interministerial da Reforma do Sector Público

CUN – Conselho Universitário

CD – Corpo Docente

CTA – Corpo Técnico Administrativo

EUA – Estados Unidos da América

ES – Ensino Superior

EGUM – Estudos Gerais e Universitários de Moçambique

GQA – Gabinete para Qualidade Académica

IES – Instituição de Ensino Superior

MFP- Ministério da Função Pública

MINED – Ministério da Educação

N/A – Não Aplicável

NGP – Nova Gestão Pública

NPM – New Public Management

OCDE – Organização e Cooperação para o Desenvolvimento Económico

PEES – Plano Estratégico do Ensino Superior

PEE – Plano Estratégico de Educação

QP – Quadro de Pessoal

RH – Recursos Humanos

SPSS – Estatística para as Ciências Sociais

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UP – Universidade Pedagógica

ULM – Universidade Lourenço Marques

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Base de conhecimento dos gestores em qualquer organização ou sector	28
Figura 2 - Princípios da nova gestão pública	52
Figura 3 - Princípios da Nova Gestão Pública aplicada ao ES.	61
Figura 4 - Composição dos gestores inquiridos por género.....	67
Figura 5 - Escala de idade (anos) dos gestores inquiridos.	68
Figura 6 - Nível académico actual dos gestores intermédios inquiridos.	72
Figura 7 - Período de exercício de funções de gestão (anos).....	81
Figura 8 - Participação em cursos de capacitação profissional de curta duração – CD e CTA82	
Figura 9 - Factor determinante para exercício de funções de gestão.	90
Figura 10 - Fonte de conhecimento no qual se apoiam as decisões dos gestores intermédios da UEM.....	95
Figura 11 - - Fonte da base de conhecimento dos gestores intermediários da UEM.	102
Figura 12 - Importância da especialização no processo de tomada de decisões.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Diferenças de abordagem da Gestão numa empresa e numa IES.....	12
Tabela 2 - Competências de um gestor intemédio.....	18
Tabela 3 - Distribuição da amostra por categorias profissionais.....	67
Tabela 4 - Especialidade no nível de Bacharelato – CD.....	73
Tabela 5 - Especialidade no nível de Bacharelato – CTA.....	73
Tabela 6 - Especialidade no nível de licenciatura – CD.....	74
Tabela 7 - Especialidade no nível de licenciatura – CTA.....	74
Tabela 8 - Especialidade no nível de Mestrado – CD.....	75
Tabela 9 - Especialidade no nível de Mestrado – CTA.....	76
Tabela 10 - Especialidade no nível de Doutorado – CD.....	76
Tabela 11 - Experiência de gestão – CD.....	78
Tabela 12 - Experiência de gestão – CTA.....	79
Tabela 13 - Funções de gestão exercidas – CD.....	80
Tabela 14 - Funções de gestão exercidas – CTA.....	80
Tabela 15 - Cursos de curta duração frequentados por alguns gestores da UEM – Corpo Docente.....	83
Tabela 16 - Cursos de curta duração – Corpo Técnico Administrativo.....	83
Tabela 17 - Participação em Seminários – Corpo Docente e Corpo Técnico Administrativo.....	84
Tabela 18 - Participação em Workshops – Corpo Docente.....	85
Tabela 19 - Áreas prioritárias – Corpo Docente.....	87
Tabela 20 - Áreas prioritárias – Corpo Técnico Administrativo.....	87

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iv
ABSTRACT.....	v
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	vi
LISTA DE FIGURAS.....	vii
LISTA DE TABELAS	viii
CAP. 1 INTRODUÇÃO, OBJECTIVOS, PERTINÊNCIA DO ESTUDO E PROBLEMA DA PESQUISA	1
1.1 Introdução.....	1
1.2 Formulação do problema.....	4
1.3 Objectivos do Trabalho	8
1.3.1 Objectivo Geral.....	8
1.3.2 Objectivos específicos	9
1.4 Justificativa.....	9
1.5 Práticas de gestão e mecanismos de escolha dos gestores intermédios na uem.....	10
1.5.1 Gestão	10
1.5.2 Gestor.....	13
1.5.3 Gestores intermédios.....	15
1.6 Fonte da base de conhecimento dos gestores intermédios da uem	19
1.6.1 Base de Conhecimento.....	19
1.6.2 Conceito de Estratégia	24
1.6.3 Conceito de Gestão Estratégica	26
1.6.4 Habilidade	34
1.6.5 Conceito de Competência	37
CAP. 2 CONTEXTUALIZAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL DO ESTUDO	39
2.1 Nova Gestão Pública – Considerações Gerais	39
2.2 A Nova Gestão Pública – Contexto Internacional	43
2.3 A Nova Gestão Pública – Contexto Nacional (Moçambique)	50
2.4 Caracterização do local de estudo	53
CAP. 3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO	55
3.1 A Nova Gestão Pública aplicada ao Ensino Superior	56
CAP. 4 METODOLOGIA	64
4.1 Estatutos da Universidade Eduardo Mondlane	64
4.2 Relatórios de actividades e financeiros da UEM	64
4.3 Outros documentos relevantes para o estudo	65
4.4 Determinação do tamanho da amostra	65
4.5 Elaboração e aplicação do questionário para a recolha de dados.....	69
4.6 Procedimento adoptado para contacto com os gestores inquiridos.....	69
CAP. 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	71
5.1 Nível académico actual dos gestores intermédios – CD e CTA	71
5.2 Perfil académico dos gestores: especialidade em cada grau académico	72
5.2.1 Bacharelato	72
5.2.1.1 Corpo Docente.....	72
5.2.1.2 Corpo Técnico Administrativo	73

5.2.2	Licenciatura.....	73
5.2.2.1	Corpo Docente	73
5.2.2.2	Corpo Técnico e Administrativo	74
5.2.3	Mestrado	75
5.2.3.1	Corpo Docente	75
5.2.3.2	Corpo Técnico Administrativo	75
5.2.4	Nível de Doutorado – Corpo Docente	76
5.2.5	Experiência de gestão	78
5.2.5.1	Experiência de gestão – Corpo Docente	78
5.2.5.2	Experiência de gestão – Corpo Técnico Administrativo	78
5.2.5.3	Funções de gestão exercidas	80
5.2.5.3.1	Corpo Docente	80
5.2.5.3.2	Corpo Técnico Administrativo	80
5.2.5.3.3	Período de exercício de funções de gestão – CD e CTA.....	81
5.2.6	Análise da participação nos cursos de curta duração.....	81
5.2.6.1	Áreas nas quais os gestores se capacitaram: Cursos de curta duração	82
5.2.6.1.1	Corpo Docente	82
5.2.6.1.2	Corpo Técnico Administrativo	83
5.2.7	Participação em seminários – Corpo Docente e Corpo Técnico Administrativo.....	84
5.2.8	Participação em Workshops – Corpo Docente	85
5.2.9	Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de Gestão Universitária.....	86
5.2.9.1	Corpo Docente	86
5.2.9.2	Áreas prioritárias – Corpo Técnico Administrativo	87
CAP. 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS		89
CAP. 7 CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO		106
7.1	Conclusões	106
7.2	Limitações do Estudo	110
7.2.1	Realização da pesquisa	110
7.2.2	Elaboração da Dissertação	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		112
ANEXOS		124

CAP. 1 INTRODUÇÃO, OBJECTIVOS, PERTINÊNCIA DO ESTUDO E PROBLEMA DA PESQUISA

A dissertação tem como tema: Gestão de Instituições de Ensino Superior em Moçambique: Base de Conhecimento dos Gestores do Ensino Superior Público em Moçambique - caso da Universidade Eduardo Mondlane - 2011 a 2015. O primeiro capítulo tem como objectivos: apresentar a introdução, os objectivos, a pertinência do estudo e o problema da pesquisa.

1.1 Introdução

As instituições de ensino superior (IES), tomadas individualmente - são como cidades, atendendo às necessidades de seus membros, fornecendo não só especialistas em ensino e actividades de pesquisa, mas também alojamento, restauração, telecomunicações, aconselhamento, instalações desportivas e assim por diante. A gestão dessas instituições é complexa, exigindo conhecimentos e habilidades gerais e especiais (David e David, 1996).

Com o crescimento das mesmas bem como, o seu alcance em novas áreas e funções a que são exigidas, a sua gestão torna-se cada vez mais complexa, suscitando gestores com competências e pessoal administrativo, também, profissionalmente habilitado (Porto e Régnier, 2003; Huisman e Pausits, 2010; Altbach, 2014).

Por um lado, diante de uma sociedade em constantes mudanças, que impõem novodesafios: melhoria da qualidade, financiamento, acesso, equidade, expansão, corpo docente qualificado, graduados competentes no saber fazer, prestação de contas, entre outros para os gestores das Instituições de Ensino Superior, a busca de novas técnicas e teorias administrativas para a gestão, bem como, o conhecimento das técnicas e dos processos de gestão de uma IES tornam-se de fundamental importância. (Porto e Régnier, 2003; Paula, Sousa e Tossing, 2004; Silva e Sarracene, 2012)

O quotidiano profissional nas IES públicas em Moçambique, demonstra existência de indivíduos com características típicas de gestores, como as apontadas por Rego, et al. (2007:130), designadamente: “alguém que controla, orçamenta e faz com que os objectivos da organização sejam alcançados, planifica, resolve problemas e lida com a complexidade, orienta-se para fazer cumprir regras, é responsável pelo desempenho da organização, cria estruturas e é avesso ao risco, usa autoridade e as regras para manter as pessoas alinhadas

com a direcção que a organização toma, dá ordens, zela pela manutenção do paradigma vigente e gere sistemas”.

Por acréscimo, outros há ainda que “dirigem as actividades duma Direcção de Serviços Centrais, na linha geral da política global definida pelo Governo e neste caso específico, pela UEM, controlam os resultados sectoriais, responsabilizando-se pela produção adequada dos objectivos definidos, gerem e administram os recursos humanos, materiais e financeiros da Direcção; como também, existem os que dirigem as actividades de um Departamento de nível central, definindo objectivos de actuação do mesmo, tendo em conta os objectivos gerais estabelecidos” (Ministério da Função Pública, 2010:88)

Há também, outros profissionais que controlam o cumprimento dos planos de actividade, os resultados obtidos e a eficiência das unidades que lhes estejam dependentes, asseguram a administração dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhes estão afectos promovendo o melhor aproveitamento e desenvolvimento dos mesmos, tendo em conta os objectivos e actividades do Departamento” (Op. Cit.:88).

Como apontam, Andrade e Straush (2006), alguns dos gestores que exercem esta função podem não possuir competência na área específica de gestão de uma IES, ou seja, não obstante à experiência como docente, investigador, técnico administrativo ou mesmo de gestão adquirida ao longo do tempo, há técnicas peculiares de gestão da área do ensino superior – ES- que podem não conhecer. Podemos citar como exemplos: Como gerir a qualidade académica, os recursos humanos, os aspectos pedagógicos e mesmo os aspectos administrativos.

Na mesma linha de pensamento, Machado (2008), refere que “o que acontece com a maioria das IES é que elas são dirigidas por pessoas que não conhecem a boa técnica da gestão (administração). Essas pessoas são ótimos pedagogos, médicos, advogados, mas muitos deles não são realmente gestores profissionais, isto é, não conhecem as técnicas modernas de gestão. Eles têm boa vontade, mas falta o conhecimento técnico. Não se trata de qual é a formação de origem do dirigente da IES e sim do quanto ele conhece a área de gestão. Segundo este autor “Gestão é técnica, tem metodologia própria. Gestão não é somente bom senso nem experiência; gestão se aprende, se estuda e se sistematiza” (Machado, 2008:15).

Langa (2014:367) corroborando Machado (2008), refere que “uma coisa é estudar as várias disciplinas de especialidade que se oferecem no ensino superior e a outra coisa, diferente, é estudar o ensino superior ele próprio como uma instituição social, área de conhecimento e campo de investigação”.

Na lógica de Andrade e Straush (2006), Machado (2008) e Langa (2014), o amadorismo e a experiência, que caracterizam os processos de gestão nas IES, são tidos como elementos de gestão tradicional que devem ceder lugar às técnicas modernas de gestão, baseadas no conhecimento técnico da área. Segundo Machado “um dos elementos que mina o funcionamento das IES é o predomínio do “amadorismo” (...) “as pessoas escolhidas para ocupar as posições de gestão não possuem preparação formal ou adequada experiência para assumir posições gerenciais, sendo apenas amadores do processo” (Machado, 2008:16).

Seguindo o fio de pensamento dos autores depreende-se que, as competências ou características enumeradas por Rego (2007), e uma lista de outras mencionadas pelo Ministério da Função Pública de Moçambique (2010), por Mohamedbhai (2011), Rámirez (2011), Johnstone (2011) Varela (2013), precisam ser suportadas por um conhecimento científico de gestão de uma IES. Johnstone (2011) considera que grande parte dessas várias capacidades dos gestores são atributos que os mesmos nascem com eles. Porém, mais adiante refere que algumas podem ser aprendidas ou aperfeiçoadas com treinamento e monitoria.

Para o presente estudo entende-se por gestores da UEM, os indivíduos que ocupam posições de direcção e chefia na estrutura orgânica de administração ou governação de uma IES, especificamente: Directores de Unidades Centrais; Directores e Directores Adjuntos de Faculdades; de Centros; de Escolas Superiores; Chefes de Departamento (académicos e administrativos) e Directores de Curso, cujos termos de referência e competências constam nos instrumentos legais específicos da UEM, a saber: Estatutos da UEM, Regulamento tipo de Funcionamento de Faculdades e Regulamento tipo de funcionamento de Escolas Superiores da UEM.

O estudo apresenta sete capítulos com a seguinte descrição de conteúdos: no primeiro capítulo apresenta-se a introdução, formulação do problema, os objectivos (geral e específicos), a justificativa da escolha do tema e da categoria de gestores. Segue, também, uma breve discussão dos conceitos usados na pesquisa, designadamente: gestão, gestor, gestores intermédios, estratégia, gestão estratégica, base de conhecimento, habilidades e

competência. No segundo capítulo fazemos a contextualização internacional e nacional do estudo e uma breve caracterização da UEM, local em que o estudo foi realizado.

No terceiro capítulo apresentamos a perspectiva teórica adotada para o estudo. O quarto capítulo é dedicado à apresentação da metodologia adotada para a realização da pesquisa. Segue-se, no quinto capítulo, a apresentação, dos resultados da colheita de dados. No sexto capítulo, fazemos a análise e interpretação de dados. Apresentamos, no sétimo capítulo, as conclusões e limitações do estudo e, finalmente, a lista das referências bibliográficas e os anexos.

1.2 Formulação do problema

Para Paula, Souza e Tonsig (2004:76) e Silva e Sarracane (2012:25) apoiando-se em Cobra e Braga (2004), referem que toda a sociedade, sem excluir grupos ou classes, tem exercido uma pressão muito forte sobre as instituições de ensino superior, como também, tem se notado um intenso e rápido processo de transformações, exigindo uma melhor qualidade no ensino, maior identificação entre conteúdo ensinado e sua aplicabilidade na vida futura e no mercado de trabalho.

Ainda de acordo com os autores acima mencionados, a capacidade de produzir, interpretar, articular e disseminar conhecimentos e informações faz com que as IES assumam não apenas um significado social, mas incorporem igualmente um valor económico. Esse processo de transformação proporciona adequações e revisão nas missões, práticas e métodos utilizados pelas IES até agora, para poderem continuar a prestar um serviço útil e necessário à sociedade.

Huisman e Pausits (2010:53) identificaram dez áreas nas quais ocorrem mudanças em IES, designadamente: i) os objectivos estratégicos e a missão institucionais; ii) currículo e métodos de ensino; iii) recursos humanos; iv) pesquisa, desenvolvimento e inovação; v) estrutura organizacional e de gestão internacional; vi) qualidade e avaliação do ensino; vii) serviços para estudantes; viii) relações com o meio ambiente; ix) mecanismos de alocação de recursos às instituições; e x) a cultura organizacional.

Conforme Altbach (2011:1), as universidades em todos os lugares exigem liderança e experiência capaz de participar em um mundo cada vez mais complexo e globalizado. Os sistemas de ensino superior, assim como, as próprias instituições, nas suas múltiplas formas,

universidades, institutos superiores, academias e escolas, tornaram-se, em alguns casos, instituições de enorme dimensão e complexidade, algumas comportando milhares de discentes, docentes e corpo técnico-administrativo. “Qualquer universidade, ainda que pequena, apresenta toda uma complexidade organizacional de uma empresa. Além disso, as pessoas que são chamadas a gerir as universidades do século XXI enfrentam uma tarefa difícil porque elas são, em geral, despreparadas”.

Ao mesmo tempo, a necessidade de mudança, especialmente nas universidades do chamado mundo em desenvolvimento, também é incalculável. Universidades em todos os países devem lidar com a constante mudança da ciência e as fronteiras sempre mutáveis do próprio conhecimento. Elas devem mudar com as demandas de mudança de uma economia global e com as novas exigências do mercado de trabalho local (Altbach, Op. Cit:1).

Silva e Sarraceni (2012), Pausits e Langa (2015) acrescentam que em sociedades baseadas no conhecimento moderno, as universidades desempenham um papel cada vez mais importante para alcançar o crescimento económico e o progresso social. Seus papéis e missões tradicionais estão sendo ampliadas para acomodar actividades que facilitem o envolvimento com vários grupos de interesse e que os gestores devem se comprometer com a missão e os valores da instituição, além de combinar o perfil executivo e académico, e possuir espírito empreendedor, habilidade para compartilhar tarefas, ouvir os colaboradores, e não menos importante, ter talento para inspirar e motivar.

No caso de Moçambique e em função das mudanças institucionais aludidas acima e das transformações políticas, económicas e sociais e, sobretudo, tendo em vista adequar o ensino superior ao contexto e missão plasmados no Plano Estratégico do Ensino Superior 2011-2020 (PEES 2012 – 2020), a UEM, redefiniu a sua visão e missão, consubstanciados em: *visão*: “ser uma universidade de referência nacional, regional e internacional na produção e disseminação do conhecimento científico e na inovação, destacando a investigação como alicerce dos processos de ensino-aprendizagem e extensão” e *missão*: “produzir e disseminar conhecimento científico e promover a inovação através da investigação como fundamento dos processos de ensino-aprendizagem e extensão, educando as gerações com valores humanitários de modo a enfrentarem os desafios contemporâneos em prol do desenvolvimento da sociedade” (UEM: CUN, 2013:1).

Consta que a adoção da nova “visão” e “missão” institucionais, que pode significar a passagem de uma universidade “tradicional” (vencionada para o ensino) para uma universidade “moderna” (de ensino, investigação e extensão) não só acentua maior responsabilidade institucional perante o meio interno e externo, como também, se acresce a responsabilização dos seus gestores a diferentes níveis na busca de estratégias modernas de gestão (baseadas no conhecimento conceptual, técnico e humano) que possam concorrer para o seu alcance e prossecução.

Por um lado, atendendo a relevância e a responsabilidade da condução das organizações para a concretização de suas metas e para a sobrevivência e permanência, a questão da gestão nas organizações e de modo particular nas IES, tem merecido lugar de destaque por parte de diferentes estudiosos e especialistas, sendo de destacar para o presente estudo: Altbach (incluindo os capítulos de Johnstone, Reisberg, Watson) 2011, Mairales, et al. (2011); Carpenter e Bach (2012) e Langa (2014).

Numa pesquisa feita nos Estados Unidos da América, em IES privadas e (públicas), Carpenter e Bach (2012) observaram que as IES privadas são geralmente lideradas por profissionais altamente qualificados em matéria de gestão estratégica, porém com limitada experiência académica, em oposição às IES públicas onde a liderança é exercida por pessoas com elevado grau académico, mas com pouca ou nenhuma formação em gestão estratégica de uma IES.

No ponto de vista de Carpenter e Bach (2012), os profissionais altamente qualificados em matérias de gestão estratégica, além de serem mais eficazes na gestão, têm maiores probabilidades de atender as demandas do mercado, no entanto, menor potencialidade na elaboração de programas académicos consistentes, comparativamente aos gestores das IES não-lucrativas, que têm maior capacidade de elaboração de programas académicos consistentes, embora não ostentem a excelência na gerência institucional e sejam lentos na resposta às mudanças que ocorrem no ambiente circundante.

À luz de Carpenter e Bach (2012) pode se perceber que nas instituições privadas, que constituíram fonte de pesquisa o processo de tomada de decisão emerge ou desenvolve-se a partir de conhecimentos adquiridos no treinamento ou formação em gestão estratégica de IES, em oposição ao processo de tomada de decisão nas IES públicas, também, analisadas pelos autores, onde as decisões emanam do conhecimento adquirido na formação académica.

Conforme Carpenter e Bach (2012) concluímos que para se candidatar à função de gestor de uma IES privada, ser-lhe-ia exigida como competência-chave o domínio de matérias relacionadas com a gestão estratégica de uma IES, em oposição a um candidato a gestor de uma IES pública, ao qual ser-lhe-ia exigido elevado grau académico. Ou seja, os conhecimentos e habilidades dos gestores das instituições privadas são informadas pelo conhecimento profissionalizante em matérias de gestão estratégica, enquanto que os dos gestores de instituições públicas são informadas pela formação académica.

Face às necessidades e exigências da sociedade actual (eficiência, eficácia e competitividade organizacional), Carpenter e Bach (2012) recomendam a necessidade de agregação de competências académicas aos gestores profissionais e de competências de gestão aos gestores académicos.

Numa análise feita por Mikalayeva, Tung e Zalyevska (s.d) há mais de 80 anúncios de emprego publicados na Inglaterra e 150, publicados nos Estados Unidos da América (EUA), sobre os requisitos exigidos aos profissionais das instituições de ensino superior, com enfoque para os profissionais executivos (Presidentes, Reitores, Vice-Reitores, Directores, Chefes de Departamento) os autores chegaram à conclusão de que para se ocupar um dos cargos constituem requisitos básicos: ter um grau académico avançado, geralmente doutorado, possuir vasta experiência de gestão, comprovado histórico académico bem-sucedido, experiência de ensino, excelente capacidade de auto-gestão, habilidades de comunicação e de liderança.

Como exemplos Mikalayeva, Tung e Zalyevska (2015) comparam os requisitos exigidos para um candidato à posição de presidente no colégio da Comunidade de São José para o qual é obrigado que tenha, pelo menos, um mestrado, três anos de experiência em administração de ensino superior, habilidades de liderança e de comunicação eficazes, e experiência em sala de aula ensinar Inglês aos não- falantes nativos; para um candidato a uma vaga de director de Direito Académico na Universidade de West England ao qual lhe é solicitada experiência acumulada na área de pesquisa, ensino e administração, domínio da legislação académica ou profissional, experiência de liderança académica e habilidades de liderança.

É importante ressaltar que nenhum dos anúncios de emprego analisados pelos autores para cargos executivos pediu graus avançados em administração de ensino superior

especificamente, equivalendo a afirmar que para tomar um alto cargo executivo em uma IES um requerente não precisa de um diploma em administração de ensino superior. Ampla experiência de gestão, um conjunto de habilidades que se ajustam à educação, liderança e comunicação excelentes, experiência de ensino, e um grau avançado em qualquer área do saber são suficientes para conseguir um emprego como um executivo de alto escalão em uma IES, porém para reitores de escolas e chefes de departamentos académicos, é necessário ter graus avançados em matérias ensinadas nos departamentos em causa (Mikalayeva, Tung e Zalyevska, 2015).

Os autores do Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique (PEES), 2011-2020 identificaram: i) a falta de adequada preparação, experiência e de visão dos gestores em relação a essência, papel e importância do ensino superior; ii) a dificuldade na tomada de decisões; iii) a pouca clareza no que concerne à definição das funções e dos objectivos o que conduz muitas vezes à improvisação e ao incumprimento das diferentes tarefas como sendo uma das fraquezas na gestão do ES, o que resulta da “prevalência de uma gestão de contingência em detrimento de uma gestão estratégica ou com visão para o futuro” (2012:21).

Após análise do pensamento de autores como David e David (1996), Husman e Pausits (2010), Altbath (2011), Carpinter e Bach (2012), Langa (2014) e Virtanem (2016), para os quais o dirigente de uma IES deve ter sólido conhecimento da área que lhe cabe gerir e dos dados apresentados por Karney e Lincoln (2014), segundo os quais num total de 277 programas académicos que oferecem o curso sobre Estudos do Ensino Superior (*como campo de estudo e não como disciplina*) identificados no mundo, 192 estão concentrados nos EUA e apenas 6 são oferecidos no continente africano, sendo quatro (4) na África do Sul, e os restantes dois (2) no Uganda e Moçambique (este último implementado em 2012, na Faculdade de Educação da UEM), neste estudo pretendo responder a seguinte questão: Qual é a fonte da base de conhecimento dos gestores intermédios da UEM?

1.3 Objectivos do Trabalho

1.3.1 Objectivo Geral

- Conhecer os princípios que orientam a gestão do Ensino Superior Público em Moçambique.

1.3.2 Objectivos específicos

- Analisar as práticas de gestão e os mecanismos de gestão e os mecanismos de escolha dos gestores intermédios da UEM;
- Identificar a fonte que informa a base de conhecimento dos gestores intermédios da UEM.

1.4 Justificativa

O interesse pela escolha do tema foi suscitado, a prior, pela leitura do Curriculum do Curso de Mestrado em Estudos do Ensino Superior no que diz respeito à preocupação em ter conhecimento sobre as políticas e os mecanismos de gestão do ES e, a posterior depois da admissão ao curso, o interesse foi impulsionado durante os debates havidos nos módulos sobre Governança e Liderança; e Planificação e Administração do Ensino Superior.

Depois da análise e discussão de diferentes documentos sobre a Governança do Ensino Superior em Moçambique e em seguida de literatura sobre Liderança, Planificação e Administração do Ensino Superior surgiu, mais uma vez, a necessidade de procurar compreender o enquadramento da UEM nos instrumentos que regem o ES no mundo e em Moçambique em particular, como também procurar saber a fonte de conhecimento na qual se apoiam os gestores intermédios (docentes/CTA), em todo o processo administrativo (planificação, coordenação, monitoria e avaliação), considerando a existência de poucos técnicos especializados em gestão e formulação de políticas do subsistema de ES e ausência de programas de formação em ensino superior e desenvolvimento, em Moçambique.

No que se refere à pertinência académica, partimos da constatação de que a emergente literatura abordou outros aspectos sobre o ES, neles incluída a gestão, mas não sobre a fonte que informa a base de conhecimento que suporta os actos dos gestores intermediários, e julgamos ser pertinente a realização deste estudo, pela sua originalidade, pois por ser o primeiro a ser feito na área dos estudos do ES com este título, permitirá identificar a base que informa os actos de gestão e de administração universitária dos gestores intermédios nas IES públicas moçambicanas, no geral e de modo particular na UEM, por um lado, e por outro constituirá uma mais valia para a literatura moçambicana no que concerne aos estudos do ES.

Em complementaridade, a escolha do grupo de gestores de nível intermédio foi feita por duas razões: primeiro, porque as suas posições situam-se entre as normas, valores e expectativas dos académicos e as exigências dos gestores e das autoridades de nível central;

segundo, é dentro das unidades académicas básicas: faculdades, escolas e departamentos que a mudança nas práticas de gestão tem ou terá o seu impacto fundamental na estrutura e carácter da UEM como um todo.

Para a sociedade, por um lado, o estudo torna-se relevante uma vez que permitirá que diferentes actores sociais sejam informados sobre os princípios que orientam a gestão do ES em Moçambique, de forma particular, como também sobre as práticas de gestão e de administração dos gestores intermédios e a fonte de conhecimento na qual os mesmos se inspiram no processo de tomada de decisões no seu dia-a-dia profissional. Por outro, a pesquisa pode servir como ponto de partida para uma reflexão conjunta sobre a necessidade da diferenciação na Administração Pública dos critérios ou mecanismos de escolha dos gestores do Ensino Superior, considerando que a sua estrutura, sua organização e seus objectivos são diferentes de outros tipos de organizações públicas ou privadas.

Relativamente ao programa de pós-graduação na FACED, por um lado, a pesquisa vem se juntar à outras já produzidas tendo em vista responder ao que está plasmado no programa do curso no que se refere a produção, de forma regular e sistemática de informação científica e independente sobre o subsistema de ES. Por outro, sendo a FACED uma faculdade vocacionada ao ensino, as conclusões preliminares da pesquisa podem servir como ponto de partida para a formulação de programas de formação de curta ou longa duração sobre gestão e administração do ensino superior para os gestores da UEM e não só.

1.5 Práticas de gestão e mecanismos de escolha dos gestores intermédios na uem

Antes de nos referir às práticas de Gestão e os mecanismos de escolha dos gestores intermédios na UEM, apresentamos em algumas linhas as definições dos conceitos de Gestão, Gestor e de Gestores intermédios.

1.5.1 Gestão

Conforme Diógenes (2007), o termo gestão provém do latim *gestione* que em português é sinónimo de gerência, administração, execução e direcção. Em latim o verbo que lhe deu origem foi *gerire* que traduzido para o português, passou a significar, entre outros sentidos: conduzir, produzir, executar, fazer, proceder, dirigir, exercer, administrar. Ainda deste verbo, o português herdou o termo *gerente*. Nos países de língua inglesa o termo gestão é representado pelo verbo *to manage*, cujos substantivos *manager* e *management* são

provenientes do latim manus que significa mão, poder, autoridade, manejo, manuseio, obra, força e trabalho.

Este termo (gestão), conforme Tavares (2003), pode ser utilizado no sentido restrito (limitando-se a criação de condições concretas necessárias à implementação de políticas, planos, programas ou projectos, estando intimamente ligado à execução) e no sentido amplo (incluindo todas as funções tradicionalmente consideradas como administrativas, entre as quais as de planificação, organização, direcção, coordenação, alocação de recursos)

Tomando o termo gestão na concepção inglesa, Kreitner (2008), entende-o como sendo “o processo de trabalhar, num contexto de recursos limitados, com e através dos outros de modo a atingir os objectivos organizacionais, recorrendo aos princípios da eficiência, eficácia e mudança organizacional” (Kreitner, 2008:8).

A partir das concepções apresentadas acima podemos chegar à conclusão de que a gestão como actividade é uma função de divisão de trabalho e como aponta Alves (2015), ela exerce três funções fundamentais a de liderança, as funções centrais (planeamento, organização, provisionamento e coordenação) e, finalmente, as funções complementares (monitoria, apoio, modelagem cultural e vinculação) (Alves, 2015:312).

Numa organização do ensino superior, segundo Paula, Souza e Tonsig (2004) o papel da gestão é o de coordenar os esforços cooperativos de um grupo de pessoas, alocando os recursos necessários para a concretização de objectivos na busca de resultados organizacionais. É, portanto, necessário estabelecer uma relação entre o bom desempenho de uma organização e as habilidades dos seus gestores.

Nota-se, com efeito, a partir das definições apresentadas que o fim último da gestão é o alcance dos objectivos organizacionais mediante a alocação de recursos e coordenação das actividades dos indivíduos.

No entanto, a gestão de uma empresa é diferente da gestão de uma instituição de ensino e neste contexto, de ensino superior, porém os princípios que orientam a gestão são os mesmos, incluindo os níveis de gestão. Paula, Souza e Tonsig (2004:86) foram contundentes sobre esta matéria ao afirmar que “... já expressamos a compreensão de que não é pertinente a pura e simples adaptação às instituições de ensino superior de modelos e técnicas originárias da administração empresarial. Estabelecer uma analogia entre empresa e escola significa

reduzir a gestão educacional a uma mera empresa, o que não é pertinente em um estabelecimento de ensino”.

Posição semelhante foi, antes, apresentada por Meyer Jr, Pascucci e Mangolin (2012), quando observaram que a inexistência de uma teoria própria de administração universitária, bem como, algumas similaridades entre a organização "universidade" e a empresa têm feito com que as universidades e seus gestores busquem modelos e paradigmas de gestão no sector empresarial. No entanto, continuam os autores, são as grandes diferenças entre esses dois tipos de organização que recomendam cautela no uso de ferramentas de gestão criadas, inicialmente, para uso em empresas.

Rosa (2007), apresenta as diferenças entre uma empresa e uma Instituição de Ensino Superior, que passamos a alistar no quadro nº. 1 que se segue abaixo.

Ord.	Característica	Empresa	IES
1	Quanto ao produto	- Possível definição	- Dificuldade em se definir
2	Quanto aos clientes	- Conhecidos e definidos - Fidelidade – voltam quando satisfeitos	- Indefinidos - Fidelidade – mesmo satisfeitos, poucos voltam.
3	Quanto ao marketing	- Vende a prestação do serviço - Não depende da capacidade do usuário. - Propaganda constante	- Vende a instituição - Depende do sucesso do aluno. - Propaganda em épocas estabelecidas e principalmente boca-a-boca.
4	Quanto aos riscos	-Redução de clientes/vendas pode trazer redução de custos -Inadimplência traz corte de Fornecimento	- Redução de alunos não é possível redução de custos. - Inadimplência a IES continua prestando o serviço.
5	Quanto à disputa entre áreas	-Existe a disputa, porém todos estão voltados para um mesmo produto.	-Cada coordenador defende o seu curso, independentemente do outro.
6	Quanto ao serviço Prestado	- Rotinas e regras - Possibilidade de avaliação	- Cada docente desenvolve de sua maneira. - Dificuldade de avaliação
7	Quanto à qualidade	- Satisfação dos clientes - Normas de qualidade (ISO)	- Dificuldade para se averiguar a satisfação - Avaliada pelo governo por meio do SINAES
8	Quanto à sub-empresas	- Normalmente não tem	- Diversas sub-empresas
9	Quanto à administração geral	- Hierarquicamente organizada	- Diversidade de órgãos e diversos poderes

Tabela 1 - Diferenças de abordagem da Gestão numa empresa e numa IES
Fonte: (Rosa, 2007:75)

Por outro lado, importa referir que a gestão em instituições de ensino quer de níveis abaixo até ao superior implica antes de mais a conciliação das diferentes dimensões, conforme (Luck, 2009:5) “gestão de resultados educacionais, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão do clima e cultura organizacional escolar e gestão do quotidiano da organização escolar”.

1.5.2 Gestor

No âmbito dos pressupostos da Nova Gestão Pública, “gestor é aquele que entende a dinâmica de mercados, que pode extrair o potencial inexplorado dos recursos humanos que administra; que é sensibilizado às necessidades do cliente; que pode produzir resultados e que pode ser confiado para fazer o que é certo na organização que representa” (Gunter, at. al, 2016:6).

No geral, Luck (2009:22) havia observado que “os gestores de instituições de ensino, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas quotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional”.

Este gestor, na contemporaneidade, deve ter características específicas como as descritas por Silva (2011:52) apud Libâneo (2001), designadamente: capacidade de trabalhar em equipa, capacidade de gerir um ambiente cada vez mais complexo, criador de novas significações em um ambiente instável, capacidade de abstração, capacidade de fazer uso de tecnologias emergentes, visão de longo prazo, disposição para assumir responsabilidades pelos resultados, capacidade de comunicação (saber expressar-se e saber escutar), capacidade de improviso (criatividade), disposição para fundamentar teoricamente (não apenas empiricamente) suas decisões, comprometimento com a emancipação e autonomia intelectual dos seus subordinados, actuação em função dos objectivos, visão pluralista das

situações, disposição para cristalizar suas intenções (honestidade e credibilidade), conscientização das oportunidades e limitações.

O gestor educacional, assim como qualquer outro profissional, desempenha sua função com base em um conjunto de conceitos, teorias e princípios que conhece, assim como em técnicas que domina e em valores e atitudes adquiridas durante o seu processo de socialização anterior e actual, e sujeitas a mudanças constantes. Como se referem Mello e Serafini, 1997, citados por Paula, Souza e Tonsig (2004:78)

"[...] O desempenho do gestor educacional está sem dúvida alguma, sujeito às condições por ele encontradas no contexto cultural em que se encontra a instituição educacional que administra. Assim sendo, o gestor educacional pode ter seu desempenho favorecido ou prejudicado pela influência de recursos humanos, financeiros e materiais; por sua capacidade de satisfazer necessidades psico-sociais e às vezes, materiais dos seus clientes; da mesma forma que depende da qualidade e quantidade de seu conhecimento teórico, de suas habilidades técnicas e de seus valores e atitudes, enfim, de sua postura como ser humano".

Por outras palavras, em função do contexto socio-económico e político, caracterizado pela competitividade e rápida modificação, o gestor de uma IES encontra-se numa situação em que o desenvolvimento de aptidões ou de perfis de liderança é importante. Na visão de Mastella e Reis (2008) e Silva e Sarraceni (2012), somente um gestor com um perfil profissional adequado terá condições de lidar com os novos desafios que enfrentam as IES diante de um contexto de mudanças e dos desafios propostos pelos parceiros.

Conforme Porto e Régner (2003) um gestor universitário deverá se ajustar às mudanças constantes na legislação da Educação Superior, bem como às novas exigências dos alunos e das empresas, bem como superar seus concorrentes a partir de melhor prestação de serviço e a criação de currículos inovadores, sem esquecer, da gestão dos custos da instituição do compromisso ético de conduzir seus liderados a uma visão holística da IES onde o tripé da educação: o ensino, a pesquisa e a extensão contribuam para a aprendizagem, formação e humanização da instituição e de seus estudantes e possibilite a sustentabilidade das suas acções.

Por seu turno, Pazeto (2000:166), aponta três exigências fundamentais para os gestores educacionais, designadamente: “formação básica sólida em educação; qualificação

científica e técnica em gestão de instituições de ensino e; formação continuada, visando associar conhecimentos e experiências e aprimorar o desempenho pessoal e institucional”.

Luck (2000) na sua obra “Gestão Escolar e Formação de Gestores” refere que “Em outros países como Inglaterra, Canadá, Portugal e Chile; exige-se que o candidato a gestor de instituição de educação superior tenha experiência em gestão ou no mínimo graduação em gestão ou administração escolar, e todos devem assumir os cargos com planos de acção definidos e aprovados pelo órgão público para execução nas instituições. Esta exigência diminui os impactos causados por uma gestão despreparada, que pelos relatos das literaturas esta concepção tem retardado a evolução da qualidade da educação em países, que se dispõem a aprender com os erros. Segundo Luck (2000:29):

“Não se pode esperar mais que os gestores escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e actuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipa, como monitorar resultados, como planificar e implementar o projecto político pedagógico da escola, como promover a integração escola-comunidade, como criar novas alternativas de gestão, como realizar negociações, como mobilizar e manter mobilizados actores na realização das acções educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, como estabelecer unidade na diversidade, como planificar e coordenar reuniões eficazes, como articular interesses diferentes. Os resultados da ineficácia dessa acção são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se pode continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo”.

Lima e Villard (2011) e Tanaka e Pessoni (2011), destacam diferentes formas de formação através das quais os gestores aperfeiçoam as suas competências e habilidades de gestão, designadamente: a formação inicial (nas instituições de ensino superior), continuada (interacção com as pessoas na prática quotidiana do trabalho e também em fóruns, encontros e reuniões) e em serviço (vivência profissional e pessoal e em comunidade de prática via fórum informal de discussão).

1.5.3 Gestores intermédios

De acordo com Chiavenato (1993), as organizações para alcançarem com eficácia e eficiência os seus objectivos necessitam de uma estrutura organizacional bem definida de modo que exista uma distribuição equitativa e adequada, quer do trabalho, quer da autoridade. Neste sentido, a cada membro da organização deverão ser incumbidas

determinadas tarefas, sendo que a responsabilidade e as qualificações têm de ser proporcionais à posição ocupada na pirâmide hierárquica.

Se uma organização for visualizada como uma pirâmide, continua Chiavenato (op.cit.), percebe-se que é constituída pelas chefias superiores (gestores de topo), pelas chefias intermédias (gestores intermédios) e pelos elementos executantes, que por sua vez, integram a base. As chefias superiores visam definir as estratégias e os objectivos, enquanto as chefias intermédias visam a criação de condições para o cumprimento das estratégias e o alcance dos objectivos da organização.

Para Rodrigues (2006), as funções desempenhadas pelos gestores intermédios são muito importantes. O sucesso organizacional depende não só do planificação estratégica e da definição dos objectivos por parte dos gestores de topo mas também da execução e do cumprimento dos mesmos por parte da estrutura operacional, que está sob a responsabilidade dos gestores intermédios. Para tal, aqueles que ocupam estes cargos têm que considerar todas as tarefas que lhes estão associadas, garantido que todas as fases são bem trabalhadas, com o fim de assegurar o cumprimento dos objectivos e que tudo o que é emanado superiormente será cumprido.

Rodrigues (op.cit.) refere, ainda, que as chefias intermédias aqui conceituadas por gestores intermédios têm de desempenhar todas as tarefas que lhes são inerentes, pois, caso desconsiderem alguma delas são consideradas ineficientes. Neste sentido, deixam de ter a capacidade de acompanhar e auxiliar os elementos executantes, o que faz com que os mesmos descurem a preocupação e vontade de progredir, potenciando o seu não desenvolvimento e, por conseguinte, o não cumprimento dos objectivos organizacionais.

As tarefas que são desempenhadas por estas chefias passam, sobretudo, pela planificação e organização; controlo e supervisão; formação; e ligação entre os gestores de topo e os elementos executantes. São estas chefias intermédias que garantem o controlo operacional, a competência técnica e o trabalho especializado, fundamentais ao funcionamento das organizações modernas.

Mendes (2005), observa que o futuro, o papel, o significado do gestor intermédio nas organizações têm sido alvo de vários estudos, com diferentes abordagens e resultados. No entanto, verifica-se que, por exemplo, as definições utilizadas estão intrinsecamente ligadas

ao objectos de estudo de cada um dos autores e, como tal, pode ser um dos factores pela dicotomia de opiniões. As definições de gestor intermédio surgem na literatura associadas a várias dimensões, tais como: função, posição hierárquica, experiência ou âmbito da decisão.

Ao longo do tempo, acrescenta a autora, o gestor intermédio tem tido várias designações, tais como: seguidores, espinha dorsal da organização, interpoladores dos objectivos da gestão de topo, amortecedor dos níveis de topo e operacionais, funis através dos quais as intenções dos gestores de topo fluem para baixo e a informação flui para cima, integradores, delimitadores de fronteira e treinadores.

Mendes (2005) e Osterman (2008) inspirando-se na literatura tradicionalista consideram de gestores intermédios aqueles que, numa organização, fazem a ligação interpretativa ou seja de tradução ou conversão dos grandes objectivos da gestão do topo, em objectivos específicos, aplicáveis no contexto do trabalho dos supervisores do primeiro nível.

Segundo Mendes (2005), a primeira autora a referenciar o termo gestor intermédio foi Nilles (1941). No entanto, a sua descrição apenas identificava os deveres e obrigações, ficando em aberto quais as tarefas ou características pessoais. Mais tarde, Likert (1967) definiu o gestor como sendo o elo de ligação, ou seja, alguém que ocupa um cargo de superior num grupo e é subordinado no grupo seguinte.

Mendes (op.cit), em referência a Keys e Bell (1982) considera que o gestor intermédio no exercício das suas funções de gestão deve apresentar quatro caras diferentes. Ou seja, dentro da organização o gestor intermédio tem que contactar regularmente com quatro grupos distintos: superiores hierárquicos, colaboradores, companheiros e clientes, ou seja, fazendo a comparação de posições, o gestor intermédio tem que falar para cima, para baixo, para o lado e para fora o que por vezes é extremamente difícil.

No artigo sobre as actividades dos gestores intermédios Torrington e Weightman (1987), agruparam as actividades em três categorias, designadamente: i) Técnica – onde as tarefas dos gestores intermédios são executadas tendo em conta a experiência profissional ou a qualificação académica e estão directamente relacionadas com o departamento ou a unidade que representam; ii) Administrativa – as que têm a ver com a compilação e disseminação de informação pelo departamento ou pela unidade e; iii) Gestão – onde se enquadram as actividades de modelos e de influência dos colaboradores. Sotomayor, Rodrigues e Duarte

(2013) referem que nesta categoria de gestores, ao contrário do que se passa nas outras, tem de haver um equilíbrio entre os três tipos de competências e funções (conceptuais, humanas e técnicas).

Borges e Mendes (2014), apoiando-se em Cunha, et al (2004), Rego e Cunha (2007) e Rouco (2012), sistematizaram as competências de um gestor intermédio, conforme o quadro nº. 2, nos seguintes termos:

Designação	Descrição de competências ou funções
Gestor Intermédio	Planificador
	Baseia-se no presente (curto prazo)
	Socorre-se do pessoal técnico
	Preocupa-se com as regras e seu controlo
	Estabelece limites mínimos e máximos
	Baseia-se no seu poder formal
	Assume uma postura de supervisor
	Baixo nível de envolvimento emocional
	Procura uma estrutura racional focalizada nas tarefas por meio das funções de gestão
	É conservador, evita o risco e mantém e imita o que existe
	Sabe o que deve ser feito
	Prefere a estabilidade
	Faz a monitoria e o controla os resultados e corrige quando necessário
	Cria estruturas para os subordinados alcançarem os objectivos

Tabela 2 - Competências de um gestor intemédio.

Fonte: Borges e Mendes (2014: 29)

Na UEM, após análise da legislação em vigor na Administração Pública moçambicana e nos instrumentos legais, constatamos constituírem, entre outras, práticas dos gestores intermédios as seguintes:

- Assessorar a Direcção máxima da UEM, no que diz respeito á elaboração e implementação de políticas que contribuam para a melhoria do desempenho institucional;

- Representar as suas direcções, aprovar o plano de orçamento anual o respectivo Relatório de Actividades, bem como assegurar a correcta execução das orientações do Conselho da direcção e dirigir a gestão administrativa, patrimonial, financeira, científica e pedagógica nas unidades ou sectores que representam, assim como homologar os resultados de avaliação do desempenho do pessoal técnico e administrativo, docentes e monitores e o processo de avaliação dos estudantes;
- Propôr à direcção máxima da UEM as linhas gerais de desenvolvimento das unidades ou dos departamentos que representam.

Uma análise aos termos de referência ou atribuições dos gestores intermédios da UEM enumerados dos documentos legais, quer da Administração Pública de Moçambique, quer na UEM, em particular, permite perceber que a sua operacionalização impõe que os mesmos (gestores) mobilizem os saberes que fazem parte da base de conhecimento dos gestores proposta por Santos (2004).

1.6 Fonte da base de conhecimento dos gestores intermédios da uem

Apresentamos nesta parte a definição e o debate sobre o conceito base de conhecimento e alguns dos conceitos, designadamente: Estratégia, Gestão Estratégica, Habilidade e Competência, que achamos fazerem parte integrante da base de conhecimento de qualquer gestor em qualquer sector ou organização.

1.6.1 Base de Conhecimento

A revisão da literatura sobre a gestão de instituições complexas como universidades, institutos, escolas superiores e academias, mostra que o conhecimento inato (carisma), baseado na experiência, não é suficiente para o gestor de uma IES. É necessário associar a este, o conhecimento resultante da investigação e sistematização das teorias específicas da área do ensino superior.

Uma vez que não há gestão sem liderança, entre as 38 características de um líder renovador descritas por Matos (2002), o conhecimento ocupa um lugar de destaque, pois “Enfatiza-se hoje o conhecimento em uma perspectiva científico-tecnológica (...). O líder gestor (...) busca selectivamente a informação relevante para aplicá-la” (Matos, 2002:35).

Segundo Reis e Pimentel (2007), a gestão de uma IES, exige que o gestor tenha conhecimentos mínimos necessários através dos quais fará a gestão do Corpo Docente, gestão de Recursos Humanos; gestão da Qualidade de Ensino, gestão da Investigação, gestão de Estudantes e gestão Financeira do Ensino Superior.

Leal, Céspedes e Stallivieri (2017), que se dedicaram ao estudo do perfil de gestores intermédios afectos na área de cooperação internacional em 46 universidades brasileiras, constataram que um dos problemas que os mesmos (gestores) enfrentam é a formação em áreas não relacionadas com gestão, por um lado, e por outro não relacionadas com o ramo da internacionalização universitária, associado à falta de participação em acções de capacitação que condizem com as funções exercidas.

Em *Knowledge, Cultures in Higher Education: Disciplines and Professions*, Nerland (2012) aponta que no mercado de emprego entre outros factores determinantes para se ser contratado indica-se o domínio de um determinado campo de conhecimento e a ostentação de uma base de conhecimento específica sobre a profissão que se pretende.

No que diz respeito à fonte da base de conhecimento que informa os actos de gestão praticados pelos gestores intermédios da UEM, nosso conceito central, Santos (2011), refere que em todo o sector de actividade é fundamental ter um amplo conhecimento sobre a área em que se está actuando. Entre os aspectos que definem e caracterizam a função de gestão passíveis de aperfeiçoamento e aprendizagem ao longo da formação académica ou contínua estão os conhecimentos que os gestores usam no seu dia-a-dia no processo de tomada de decisão.

Esses conhecimentos ou saberes, conforme Freire e Fernandez (2015) são inseridos num espectro mais amplo de competências e habilidades que o gestor desenvolve em todo o seu trabalho e formam o que se designa de base de conhecimento para gestão (*Knowledge Base for Management*).

Inspirando-se em Freire e Fernandez (2015), citando Mizukami (2004) podemos definir base de conhecimento como um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o gestor possa realizar os processos de planificação, controle, liderança, monitoria e avaliação, entre outros aspectos inerentes à sua função. Uma base de conhecimento destina-se a ajudar os profissionais e uma comunidade

profissional a se familiarizar com os conhecimentos essenciais necessários para suas práticas profissionais.

Valli e Tom (1988), citados por Ayers e Berney (2012) distinguem quatro critérios essenciais de uma base de conhecimento, designadamente: i) um critério de multiplicidade (a base de conhecimento é um espaço para explicações, perspectivas e teorias concorrentes sobre um determinado fenómeno); ii) um critério de parentesco (o como as coisas funcionam – a pergunta deve estar relacionada a objectivos, valores e significados tendo suas raízes no contexto social, económico e histórico); iii) um critério de utilidade (a base de conhecimento deve encorajar a diferença na prática profissional); e iv) um critério de reflectividade (a base de conhecimento deve encorajar a reflexão sobre as práticas da gestão e neste caso sobre as práticas de gestão de IES).

Lunenberg, Dengerink e Korthagen (2014), citando Shulman (2004) escolheram uma abordagem holística e desenvolveram um modelo que combina conhecimento profissional geral com complexidade e diferenças individuais. Segundo estes autores uma base de conhecimento compartilhado da comunidade de profissionais e no caso em análise seria da comunidade de gestores intermédios. Eles vêem essa base de conhecimento não como estática, mas como dinâmica e crescente.

Em seguida, Lunenberg, Dengerink e Korthagen (2014) apoiando-se em Shulman (2004) afirmam que uma base de conhecimento consiste em conhecimento compartilhado (conhecimento que um grupo ou comunidade deve ter) e conhecimento distribuído (conhecimento que cada membro do grupo ou da comunidade deve ter), para além de que uma base de conhecimento deve ter relevância académica (ajudar a compreender o conhecimento e formas de investigação baseadas em disciplinas académicas) e prática (sabedoria prática, o saber fazer)

Na opinião de Loureiro (2006), parece existir uma certa concordância quanto à diferença do carácter do saber de sector profissional para sector profissional, o que depende daquilo que se constitui como o centro de gravidade desse saber. Há sectores onde a base do saber assenta no que designámos por conhecimento abstracto, ocorrendo o contacto e a aquisição desse conhecimento, por parte dos profissionais, a partir de formações iniciais organizadas. Há outros sectores profissionais ou ocupacionais em que a base do saber depende essencialmente dos saberes contextuais e experienciais dos actores. Assim, no

primeiro caso, assume maior relevo o conhecimento científico e os saberes são mais codificados, estruturados, explícitos e partilhados colectivamente, no segundo os saberes são essencialmente tácitos, não codificados e assumem sobretudo uma forma individual.

A título ilustrativo, na sua obra “Ensinar: Agir na urgência e decidir na incerteza”, Perrenoud (2001) refere que nas verdadeiras profissões (médicos, engenheiros, arquitectos, advogados) os saberes estão fortemente organizados, codificados, são amplamente reconhecidos e também partilhados no seio dessas profissões. Nestes casos, a transmissão dos conhecimentos e saberes aos futuros profissionais é relativamente fácil e faz-se pela transmissão de conceitos e procedimentos em local de educação formal e também em local de trabalho. No caso dos professores, os seus saberes são mais ambíguos, bem como a sua relação com o conhecimento, pois, entre outras razões, eles não recolhem nas ciências da educação recursos equivalentes aos que os médicos e engenheiros, por exemplo, encontram nas ciências que estão na base da sua formação.

De acordo com o autor que acabamos de nos referir o saber dos professores é um saber essencialmente privado, pouco partilhado e sem uma linguagem específica e comum. Apesar desta diferenciação, o autor considera que a ambiguidade dos saberes existe também, embora em menos grau, no que designa por verdadeiras profissões e que elas não devem ser consideradas como uma simples utilização da tecnologia e da ciência, pois, como todas profissões ou ocupações, elas desenvolvem também saberes a partir de constatações pragmáticas.

E, conforme Loureiro (2006), um outro estudo promovido pela OCDE comparou também o saber dos professores com o dos médicos e engenheiros, tendo chegado a resultados semelhantes aos do autor anterior. Assim, conclui-se que o saber dos docentes é essencialmente tácito, que assenta nas suas experiências individuais, que se trata de um saber que não se apoia num corpo científico nem num conjunto de resultados de investigações que ajudem as suas práticas, o que faz com que exista uma ausência de vocabulário técnico e que a sua linguagem seja muito simples do ponto de vista conceptual, e que a sua acção seja mais orientada pelo impulso e pelo sentimento que pela racionalização da mesma. Assim, trata-se, de um saber muito rico do ponto de vista do saber-fazer pessoal e tácito, mas muito pobre do ponto de vista do saber partilhado e codificado.

Quanto ao saber dos médicos, continua o autor, assenta grandemente no conhecimento científico, organiza-se numa formação inicial e contínua que combina cada vez mais a instrução teórica com a formação prática, é mais codificado e partilhado colectivamente, mas isso não quer dizer que todos os médicos realizem o uso desse saber da mesma forma. O saber dos engenheiros é fruto de uma articulação entre o conhecimento transmitido nas universidades (codificado, explícito) e o saber adquirido nas empresas (saber-fazer), trata-se, portanto, de um modelo interactivo de construção do seu saber, é um saber constituído por conhecimento científico e tecnológico e por saber-fazer.

No estudo sobre a base de conhecimentos necessários para o exercício da função de professor, Freire e Fernandez (2015) agruparam quatro categorias, a destacar: i) conhecimento pedagógico geral (composto por conhecimento dos alunos e sua aprendizagem, gestão da sala de aula, currículo e instrução e outros); ii) conhecimento do tema (que inclui o conhecimento das estruturas sintáticas e substantivas e do próprio conteúdo); iii) conhecimento do contexto (conhecimento do estudante em relação à comunidade, à escola e ao distrito/região); e iv) conhecimento pedagógico do conteúdo (guiado pela concepção dos propósitos para ensinar um conteúdo específico e constituído pelo conhecimento da compreensão dos estudantes, do currículo e das estratégias instrucionais). Este último é influenciado e influente nos demais e é considerado o conhecimento central da base de conhecimentos de um professor.

Para o presente estudo (centrado na análise da fonte da base de conhecimentos dos gestores intermediários da UEM), apoiamo-nos em Santos (2011) para descrever o que o autor considera base de conhecimentos indispensáveis para todos os gestores, independentemente da organização ou área de actuação. Conforme este autor, para que um gestor tenha sucesso é necessário que tenha a seguinte base de conhecimentos:

a) Conhecimentos técnicos – são os conhecimentos específicos para que o gestor possa utilizar métodos, técnicas e equipamentos necessários à realização de determinadas tarefas. Esses conhecimentos podem ser adquiridos através da experiência, educação e formação profissional;

b) Conhecimentos interpessoais – os quais englobam conhecimentos para comunicar, negociar, decidir, liderar, motivar, delegar, avaliar e treinar os colaboradores;

c) Conhecimentos administrativos – que envolvem os conhecimentos para planificar, organizar, coordenar e controlar as actividades, os recursos humanos e produtivos;

d) Conhecimentos organizacionais – onde se inserem os conhecimentos que permitem ao gestor compreender a complexidade da organização, seus aspectos estruturais, a filosofia, missão, visão, valores, cultura, estilo de gestão e o ajustamento dos colaboradores à organização, tentando conciliar os objectivos individuais aos objectivos organizacionais;

e) Conhecimentos estratégicos – que se referem às condições para que o gestor faça funcionar a área ou sector pelo qual responde dentro de uma perspectiva de curto, médio e longo prazo. Possuindo esses conhecimentos o gestor será capaz de aplicar conceitos de forma a combinar as outras áreas já descritas anteriormente, considerando os projectos económicos e sociais da organização, a realização do negócio da organização, as exigências da conjuntura (económica e social) e as estratégias para o futuro.

Para uma melhor compreensão sobre os conhecimentos estratégicos, dedicamos algumas páginas para apresentar a definição dos conceitos de estratégia e de gestão estratégica.

1.6.2 Conceito de Estratégia

Sob ponto de vista de Gonçalves, Gonçalves Filho e Reis Neto (2006), a palavra estratégia vem sendo cada vez mais utilizada no campo da administração, e por vezes, de forma inadequada em razão da sua amplitude e seu charme. Por acolher tantos significados e usos o conteúdo do termo estratégia torna-se difuso e é usado de maneira irreflectida, não retendo assim significado algum em particular. É um conceito amplo e seu uso corrente permite associá-lo a desde um curso de acção bastante preciso até a um posicionamento organizacional, em última análise, a toda alma, personalidade e razão de ser da organização.

De qualquer forma, continua Gonçalves, Gonçalves Filho e Reis Neto (2006) o conceito de estratégia, pode-se dizer, evoluiu e ampliou-se com o de planificação estratégica que na mesma medida se difundiu se mostrou insuficiente para contemplar o que dele era requerido como produto final: elementos que garantissem a sobrevivência e o crescimento da organização a longo prazo. Na visão deste autor, a estratégia engloba dois elementos

principais: conteúdo (as ideias que compõem a estratégias e suas inter-relações) e processos (dinâmica envolvida na concepção da estratégia e na sua implementação).

Para Maximiano (2000) o conceito de estratégia remonta de vários séculos anteriores aos clássicos da teoria das organizações. A palavra estratégia tem origem na Grécia e designava a arte dos generais. Os estrategos eram os comandantes supremos que eram escolhidos nas situações de guerra. Mesma posição é apresentada por ...para o qual, no início, uma vez que o significado da palavra estratégia não era claro, recorria-se ao sentido militar do termo, ou seja, a ciência e arte do emprego de forças numa guerra.

Maximiano (2000) identifica esta apropriação como tendo sido gerada pela necessidade das empresas de realizarem objectivos em situações de concorrência semelhantes às situações de guerra e de jogos. Deste modo, estratégia em negócios teria como significado a astúcia, a tentativa de enganar ou superar o concorrente pela aplicação de um procedimento inesperado.

Mintzberg (1998) referido por Gomes (2007) reconhecendo a dificuldade de trabalhar com uma única definição de estratégia, sugere cinco definições para o termo, de modo a agregar outras dimensões e características da estratégia, conforme expomos a seguir:

- A estratégia é um plano - uma direcção de acção conscientemente definida para o futuro da organização;
- A estratégia é um padrão - ou seja, a consistência de comportamentos ao longo do tempo;
- A estratégia é uma posição - ou a opção por uma determinada localização de certos produtos em certos mercados;
- A estratégia é uma perspectiva - ou seja, a maneira fundamental de uma organização fazer as coisas;
- A estratégia é um truque - uma manobra específica para iludir o concorrente.

Cunha (2011) entende por estratégia como sendo direcção e âmbito de actuação de uma organização no longo-prazo visando alcançar algum tipo de vantagem, através da configuração dos seus recursos num contexto ambiental em mudança, indo ao encontro das necessidades dos mercados e das expectativas dos grupos de interesse.

Gomes (2007), apoiando-se em Ansoff e McDonnell (1993), refere que estratégia é um conjunto de regras de tomada de decisão para orientação do comportamento de uma organização e apresenta quatro tipos distintos de regras:

- Padrões pelos quais o desempenho presente e futuro da organização é medido. Em termos qualitativos, esses padrões são chamados de objectivos e em termos quantitativos são chamados de metas;
- Regras para o desenvolvimento da relação da organização com seu ambiente externo. Quais os produtos e tecnologias a organização desenvolverá, onde serão desenvolvidos e para quem os produtos são vendidos e como a organização conquistará alguma vantagem sobre as concorrentes. Esse conjunto de regras é chamado estratégia do produtos e mercado ou de estratégia organizacional;
- Regras para o estabelecimento de relação e dos processos internos na organização. Essa regra é frequentemente chamada de conceito organizacional;
- As regras através das quais a empresa conduzirá suas actividades do dia-a-dia, chamada de políticas operacionais.

No âmbito do presente estudo estratégia seria o conjunto de acções pensadas e levadas a cabo pelos gestores intermédios tendo em vista projectar a organização a longo prazo, tomando em consideração os diferentes intermediários envolvidos no processo de ensino, pesquisa e extensão, bem como para os beneficiários dos produtos da UEM.

1.6.3 Conceito de Gestão Estratégica

Segundo Estevão (2001), o conceito de gestão estratégica refere-se a um modelo de gestão que incorpora os princípios e as ferramentas de planificação, desenvolvimento e controle estratégicos. Como objetivos fundamentais da gestão estratégica nas organizações, destacam-se: o fornecimento de uma direcção estratégica que contemple os objetivos organizacionais, as iniciativas necessárias ao alcance destes; a reorientação de recursos materiais, financeiros e humanos; o estabelecimento de padrões de excelência; a definição de valores comuns; as formas de lidar com a incerteza; e, o fornecimento de uma base para o controle de avaliação.

Para Cunha (2011), o termo Gestão Estratégica surge pela primeira vez em meados de décadas de 1970 e só se afirma nas décadas de 1980 e 1990. Este termo incorpora outras

perspectivas sobre a estratégia que a planificação estratégica havia discurado, como, por exemplo:

- O papel da cultura organizacional na formação de estratégias;
- O comportamento político dos diferentes intervenientes da organização nas decisões estratégicas;
- A influência da liderança no rumo da organização;
- A capacidade empreendedora dos gestores e das suas organizações;
- O determinismo ambiental;
- Aprendizagem organizacional, conhecimento, inovação e tecnologia;
- A dinâmica globalização versus localização.

Para Camargo (2017), Gestão Estratégica é a gestão de todos os recursos de uma organização, neste caso de uma IES, para alcançar os objectivos e as metas. Como o nome sugere, a gestão estratégica representa uma forma de gerir toda a organização com foco nos planos estratégicos que passam por toda a estrutura organizacional.

Portanto, segundo Camargo (op.cit.) a Gestão Estratégica numa organização envolve a definição de objectivos, análise do ambiente competitivo e da organização, avaliação de estratégias, implantação e monitoria. Ou seja, a Gestão Estratégica é um processo que engloba a análise de decisões antes de implementá-las. Análise das forças e fraquezas internas e externas.

Para uma instituição de ensino, segundo Estevão (2001), este processo, integra três fases importantes:

- i) Planificação estratégica - que por sua vez compreende o diagnóstico estratégico; análise das forças e fraquezas e avaliação das oportunidades e ameaças; definição de políticas e objectivos organizacionais e; a formulação de estratégias;
- ii) Desenvolvimento estratégico – etapa reservada ao desenvolvimento de instrumentos e promoção das mudanças necessárias com vistas à implantação organizacional das determinações do plano estratégico;
- iii) Controle estratégico - consiste na implementação das acções previstas no plano estratégico, relacionadas com o acompanhamento da efectividade dos orçamentos, prazos e responsabilidades, a partir dos parâmetros projectados.

Na visão de Cunha (2011) a Gestão Estratégica é de longo-prazo e suas decisões:

- Dizem respeito a todas as actividades/funções da organização e não a nenhum domínio em particular;
- Resultam do confronto da actividade organizacional com o ambiente, onde actua;
- Resultam da adequação da actividade da organização aos recursos disponíveis;
- Provocam grandes consequências para a organização;
- Afectam as decisões operacionais e táticas;
- São influenciadas pelos valores, crenças, e expectativas dos grupos de interesse internos e externos à organização;
- Provocam efeitos no longo-prazo, influenciando a posição e o rumo da organização.

Para o presente estudo, podemos afirmar que embora a base de conhecimento seja a mesma para todos os gestores, a principal diferença, encontrar-se-ia na sua fonte. Ou seja, a fonte dos saberes que constituem a base de conhecimento dos professores, engenheiros, médicos, gestores de empresas, entre outras instituições é diferente ou devia ser diferente da fonte onde se alimentam os saberes dos gestores intermédios do ES ou de uma IES, atendendo a sua complexidade em termos de características, funções, missão, valores envolvidos e recursos a gerir. A figura que se segue abaixo apresenta de forma resumida a base de conhecimento dos gestores em qualquer organização ou sector que estejam afectos.

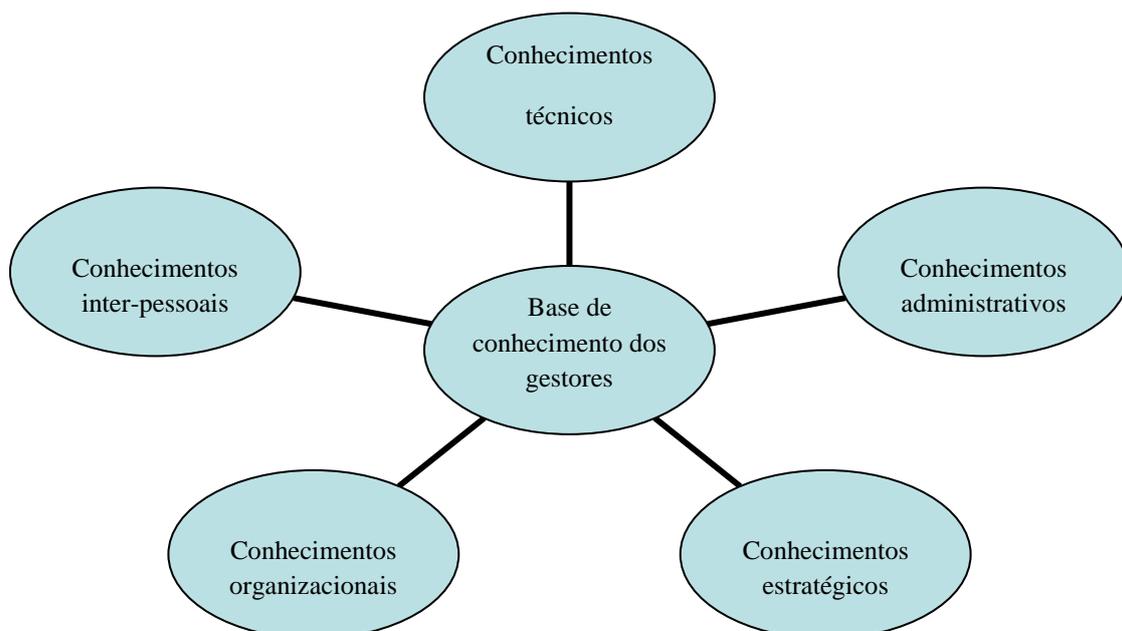


Figura 1 - Base de conhecimento dos gestores em qualquer organização ou sector. Fonte. Santos (2011:28)

Os diferentes saberes que constituem a base de conhecimento dos gestores que acabamos de descrever não nascem do vazio ou seja, como se referiu Loureiro (2006) reportam a um ponto de vista e a um lugar social. Conforme Gerhardt e Silveria (2009); Sousa, Santos e Dias (2013) são 4 modalidades de fontes (a observação, as experiências acumuladas ao longo da vida, as crenças religiosas, os relacionamentos e as diferentes leituras), das quais se origina número igual de formas de conhecimento, cuja análise permitir-nos-à observar em função dos resultados da colecta dos dados a fonte de onde emana a base de conhecimento que informa os actos de gestão e administração universitária praticados pelos gestores intermédios da UEM, designadamente:

i) conhecimento do senso comum ou empírico – obtido pela experiência quotidiana ou resultante da familiaridade que um sujeito tem com alguma coisa;

ii) conhecimento científico ou ciência – que se identifica pela capacidade de analisar, de explicar, de desdobrar, de justificar, de induzir ou aplicar leis, de predizer com segurança eventos futuros;

iii) conhecimento filosófico – caracterizado pelo esforço de uso da razão pura para questionar problemas humanos e poder discernir entre o certo e o errado, unicamente recorrendo às luzes da própria razão humana; e

iv) conhecimento religioso ou teológico – que parte do princípio de que as verdades tratadas são infalíveis e indiscutíveis, por constituírem revelações da divindade (Gerardt, Silveira, 2009 e Sousa, Santos e Dias, 2013:19).

D´errico (2007) identifica a existência de dois tipos de conhecimento que se distinguem pelas suas características: o tácito (subjectivo), o que está presente nas pessoas e se fundamenta na experiência, na simultaneidade, na vivência e na prática e o explícito (objectivo) baseado na racionalidade, é sequencial e teórico. Por seu turno Cruz (2007) recorrendo à perspectiva filosófica observa a existência, também, de duas formas de conhecimento, no entanto que se distiguem não pela verdade dos factos que apresentam, mas pela forma ou metodologia empregue para se chegar a essa verdade. São os conhecimentos do tipo vulgar (que é o conhecimento de quê) e o científico (que é o conhecimento do por quê).

Por exemplo, o domínio de procedimentos, conceitos, factos e informações relevantes sobre o que é o ensino superior como campo de estudo e não como disciplina; como funciona e que funções tem na sociedade; suas particularidades e desafios a que se impõe, interfere directamente na qualidade das decisões tomadas pelo gestor da área, na planificação organizacional ou do sector (Faculdade, Escola, Centro ou Departamento), na comunicação, no controle de resultados, na negociação e gestão de conflitos.

Carbone (2009) e Santos (2001), referem que nas organizações existem duas formas de conhecimento (o tácito e o explícito) que se complementam e a interação entre elas é a principal maneira de se criar o conhecimento organizacional.

De acordo com Carbone (2009:82) o conhecimento tácito “é produzido pela experiência de vida, incluindo elementos cognitivos e práticos”. Assim sendo pode-se conceitua-lo como conhecimento adquirido pelas experiências individuais, considerando-se factores intangíveis, como por exemplo: crenças pessoais, ideias, valores, julgamentos pessoais, perspectivas e intuições. Cruz (2007:41), chamou-o de “conhecimento informal”.

Por sua natureza subjectiva, na visão de Cruz (2007) é complicado formaliza-lo pois é dinâmico e somente pode ser acessado por meio de colaboração directa e de comunicação com as pessoas que detêm o conhecimento e é isso que torna o processo de transferência deste tipo de conhecimento nas organizações tão difícil, custoso e incerto pois depende das experiências dos colaboradores. Mas se for bem explorado e essas experiências puderem ser transmitidas aos outros colaboradores, esse tipo de conhecimento torna-se um factor crítico de sucesso e fonte de competitividade no mercado.

O Conhecimento explícito, de acordo com Lara (2005), é aquele que é adquirido pela educação formal. Ou seja, conforme Cruz (2007), é aquele compartilhado que é passado aos outros para que estes, passem a outros de forma que desenvolvam suas habilidades e possam gerar mais conhecimento e assim por em diante, em uma cadeia de desenvolvimento científico, cultural, organizacional e emocional.

Lara (2005) citando Nonaka e Takeuchi (1997) afirma que a Europa Ocidental tendem a dar maior ênfase ao conhecimento explícito por se revelar mais a importância do conhecimento formalizado. Este conhecimento pode ser revelado em palavras, números, especificações, manuais; é facilmente transmitido e compartilhado entre os indivíduos.

Em contrapartida os japoneses, assim como os chineses como veremos de seguida, conforme Li e Schullion (2010), tendem a dar maior ênfase ao conhecimento tácito por se revelar mais a importância do conhecimento como uma criação social. Portanto a criação de novos conhecimentos na abordagem japonesa é vinculada ao aproveitamento das intuições e dos elementos tácitos e subjectivos das pessoas, os quais são convertidos em algo sujeito a testes, possibilitando seu emprego na organização.

O estudo de Li e Scullion (2010), feito em empresas multinacionais que actuam no mercado chinês, refere que o sucesso dos negócios internacionais depende mais criticamente das competências distintivas dos funcionários seniores em empresas multinacionais. Tais competências abrangem principalmente a competência técnica, conhecimento corporativo, adaptabilidade pessoal à cultura organizacional, bem como o conhecimento do mercado local. Para Li e Scullion (2010), a fonte que informa a base de conhecimento que informa os actos de gestão dos japoneses e chineses, de acordo com o estudo pode ser subdividida em quatro níveis, designadamente:

A socialização – de conhecimento tácito para conhecimento tácito – é um processo, conforme Alvarenga Neto (2017), que consiste em compartilhar experiências que cria conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. Um exemplo, para identificar a socialização, proposto por Alvarenga Neto (2017) tem a ver com a relação entre um aprendiz com o seu mestre por meio da observação, da imitação e da prática.

Externalização – de conhecimento tácito para conhecimento explícito. Trata-se de um processo de criação de conhecimento perfeito, na medida em que o conhecimento tácito torna-se explícito, expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos. Segundo Lins (2003) e Alvarenga Neto (2017), este processo (externalização) é provocado pelo diálogo e pela reflexão colectiva, e um método frequentemente utilizado para criar um conceito é a combinação de dedução e indução. Os livros de gestão são um exemplo de externalização.

Combinação – de conhecimento explícito para conhecimento explícito – é um processo da combinação de diferentes conjuntos de conhecimento explícito para a criar um novo conhecimento explícito. Ele ocorre por exemplo em cursos universitários, por meio da educação e do treinamento formal nas escolas.

Internalização – de conhecimento explícito para conhecimento tácito. É o processo de absorção do conhecimento explícito para conhecimento tácito e está intimamente relacionada ao aprendizado pela prática.

Nesta mobilização, o conhecimento é formalizado em níveis de maior abrangência, passando de individual para departamental, do departamental, para organizacional e do organizacional para o interorganizacional.

Diante das posições de Santos (2001), Lins (2003), Lara (2005), Cruz (2007), Carbone (2009) e Li e Scullion (2010), percebe-se que os actos de gestão e de administração organizacional tem o seu fundamento no conhecimento tácito (informal) ou no conhecimento explícito (formal), resultante da junção dos conhecimento tácito e explícito.

Em jeito de conclusão a este debate, Lara (2005) defende que as organizações, na sua actuação, devem buscar o equilíbrio pois a criação do conhecimento é proveniente da interação dos dois tipos de conhecimento, o tácito e o explícito. As organizações que conseguem alinhar e utilizar os conhecimentos existentes nelas tendem a se destacar e se tornarem organizações de sucesso.

Como visto anteriormente na formulação do problema de pesquisa, conforme Altibach (2011) e Carpinter e Bach (2012), a base de conhecimentos dos gestores de IES privadas era informada a partir de formação académica ou profissional sobre gestão deste tipo de instituições.

No Brasil, a literatura de Lima e Villard (2011) e Tanaka e Pessoni (2011), destaca que os gestores adquirem conhecimentos sobre gestão ao longo da vida através de diferentes formas: formação nas IES, formação contínua e em serviço, embora outra, por exemplo, de Santos e Bronnemann (2013) refira que os principais desafios enfrentados pelos gestores de um Centro de uma universidade pública estão relacionados à ausência de conhecimento prévio sobre a função e sobre aspectos de gestão.

Relativamente ao continente africano e a Moçambique em particular, no que diz respeito à fonte que informa os saberes que constituem a base de conhecimentos para gestão do ES ou de IES, Langa (2014:10), refere que “No continente Africano existe falta de apoio às actividades de pesquisa e ensino sobre o ES - não existe tradição nem uma rede de

estruturas para formar e treinar decisores de políticas e líderes/gestores do ES, ou mesmo para estudar o ES”.

Num outro estudo sobre os desafios do ensino superior em Moçambique, Langa (2014:367), aponta que não existem estudos sistematizados sobre o ensino superior, ou seja, “o conhecimento de e sobre o ensino superior limita-se e confunde-se com a narrativa descritiva do seu desenvolvimento histórico-institucional”. E acrescenta que “parte significativa do que se sabe ou se pensa saber sobre o ensino superior em Moçambique deriva de duas principais fontes de autoridade e legitimação, nomeadamente: (a) as várias formas de participação nos processos do ensino superior (ensino e aprendizagem, docência e investigação e governação universitária) e (b) a formulação de políticas públicas e governação do sistema do ensino superior”.

E como resultado, “a partir da experiência individual e/ou da participação nas diferentes esferas de decisão sobre o ensino superior, foi-se constituindo uma espécie de especialistas de base experiencial e participativa. O Reitor, o ministro, o estudante, o pai, o técnico, cada interlocutor tem como base das suas convicções principalmente a sua experiência participativa directa ou indirecta nos assuntos ligados ao ensino superior. O que não aconteceu de forma sistemática ainda é o exercício do recurso ao conhecimento cujo fundamento e legitimação deriva da autoridade da investigação científica. Por outras palavras, o conhecimento que se requer para conceber, gerir, analisar processos constitutivos, organizativos e de gestão do ensino superior não se fundamenta com uma base de investigação ou estudo sistemático” (Langa, 2014:370).

No entanto, Langa (2014), ressalta não ser determinante que os gestores tenham sido formados, especificamente, na área de estudos do ensino superior porém, assegura que “os gestores do ensino superior teriam uma base mais sólida para a sua actividade se tivessem um conhecimento do ensino superior que fosse para além da sua experiência participativa. O ensino superior tornou-se num fenómeno social bastante complexo e cujos processos que nele ocorrem não podem mais ser apreendidos apenas pela experiência participativa” (Langa, 2014:371).

No âmbito dos pressupostos da Nova Gestão Pública, segundo Virtanem (2016), os gestores públicos têm a responsabilidade de adoptar novos conhecimentos, novos valores, nova ética e postura profissional, bem como de coordenar todo o processo de transição de

padrões baseados em níveis de desempenho estáticos, para níveis de melhoria de desempenho e dos serviços prestados ano-após-ano. O mesmo autor, realça ainda, que “algumas das competências e habilidades necessárias aos gestores no âmbito da NGP é o domínio de informação sobre gestão financeira, gestão de recursos humanos, gestão de informação, gestão de conhecimento e de relações externas, bem como ser tolerante à incerteza e estar preparado para gerir os riscos” (Virtanem, 2016:69).

1.6.4 Habilidade

Chiavenato (2013:43) refere que o “conhecimento envolve o acervo de informações, conceitos e ideias que o gestor possui a respeito da sua especificidade. O conhecimento muda a cada instante e o gestor precisa de renová-lo continuamente em um processo de constante actualização. Isso significa nunca deixar de aprender, ler e reciclar-se para não se tornar obsoleto e ultrapassado. Mas não basta saber; é preciso conseguir aplicar o conhecimento técnico, interpessoal, administrativo, organizacional e estratégico adquirido. Ele precisa ser adicionado a outra competência durável: a habilidade”.

Entendendo-se por habilidade segundo Bonome (2009), Dalmau e Kelly (2009) a capacidade de que foi adquirida mediante treinamento, experiência e/ou conhecimento prático acerca de determinada actividade que o indivíduo desenvolve. Ainda assim existem habilidades inatas ao ser humano, e, portanto, podem ser considerados aptidões. A habilidade é a segunda componente da competência e está sempre vinculada à capacidade de acção, ou seja, é a habilidade que vai permitir que o sujeito use seus conhecimentos na prática”.

Em Chiavenato (2013:42), lê-se que habilidade “é a capacidade de colocar o conhecimento em acção, transformando a teoria em prática. Trata-se de aplicar o conhecimento na análise das situações e propor soluções criativas e inovadoras para os problemas e na condução do negócio. A habilidade representa a capacidade de dar vida a conceitos e ideias abstractas, visualizar oportunidades que nem sempre são percebidas pelas pessoas comuns e transformá-las em novos produtos ou serviços”.

A partir da análise das definições apresentadas pelos diferentes autores podemos, para os efeitos desta dissertação, definir por habilidade a capacidade que o gestor tem para aplicar os conhecimentos adquiridos quer seja por meio da formação académica, da experiência

acumulada, de participação em cursos de profissionalização de curta duração ou de outras fontes, na gestão da IES, que assegura o alcance dos objectivos pretendidos pela mesma.

Quanto às tipologias de habilidades, Soria (2004), Robbins e Coulter (2005), Bonone (2009), Spers (2009) e Chiavenato (2013) identificaram três tipologias de habilidades administrativas que os gestores devem possuir que a seguir apresentamos:

a) Habilidades teórico-conceptuais – as que dizem respeito ao pensamento, raciocínio, diagnóstico das situações e formulação de alternativas de solução, a trabalhar com ideias, conceitos, teorias e abstrações. Estas representam as capacidades mais sofisticadas do gestor. No âmbito desta dissertação, estas habilidades dizem respeito à capacidade dos gestores de pensar, raciocinar, diagnosticar situações e formular alternativas de solução dos problemas inerentes ao ensino superior, bem como, a trabalhar em função de ideias, conceitos e teorias sobre gestão do ensino superior. Para Spers (2009), estas dizem respeito à capacidade do gestor em ter uma visão sistémica da organização.

b) Habilidades Humanas – na visão de Soria (2004), estas são as mais difíceis de entender e sobre tudo de aplicar. Através desta habilidade os gestores tomam consciência do efeito dos seus estilos de direcção perante seus colaboradores, dos efeitos provenientes da comunicação efectiva na organização, assim como das relações formais e informais que afectam as pessoas com que têm contacto. Chiavenato (2013) aponta que esta habilidade permite ao gestor trabalhar com as pessoas e estabelecer relacionamento interpessoal e grupal. Envolve a capacidade de comunicar, motivar, coordenar, liderar e resolver conflitos, a fim de obter participação, envolvimento e cooperação das pessoas da equipa.

No âmbito deste estudo as habilidades humanas dizem respeito à capacidade do gestor de mobilizar a sua equipa de colaboradores para o alcance dos objectivos pretendidos, considerando que os recursos humanos da organização são o principal capital a ser preservado.

c) Habilidades Técnicas – estão relacionadas com “o trabalho que envolve processos materiais e objectivos fixos e concretos, aplicação de técnicas e procedimentos de realização. São as habilidades em contabilidade, uso do computador, sobre planificar, organizar, controlar” (Chiavenato 2013). Para Spers (2009) habilidade técnica é a capacidade analítica e uso competente de instrumentos e técnicas para a resolução de problemas na área que actua.

Soria (2004) refere que, embora em termos de importância esta habilidade seja mais requerida nos níveis de direcção mais baixos e também se compreende que as formas da sua aquisição podem ser as escolas profissionalizantes ou, também, dentro da mesma organização, através de cursos ou do trabalho diário, todo o dirigente, de qualquer nível deve tê-la. Em relação ao tema em destaque depreende-se que o gestor deve possuir capacidades para planificar, organizar e controlar uma organização do ensino superior, bem como, a capacidade analítica dos desafios que se impõem ao mesmo subsistema de ensino.

Desaulniers (2007), destaca a existência de cinco (5) tipos de habilidades, designadamente: i) cognitivas – através das quais os gestores aprendem a pensar estrategicamente; ii) organizacionais – através das quais os gestores estabelecem métodos de planificação, de gestão de seu tempo, manipulam programas e ferramentas de informática; iii) relacionais – através das quais os gestores se comunicam de forma grupal e inter-grupal; iv) sociais – usados geralmente para a transferência de conhecimentos entre suas várias áreas de actuação; e v) comportamentais – as relacionadas com o espírito de iniciativa, atenção selectiva, curiosidade e abertura à mudança.

Às tipologias das habilidades acima enumeradas, há a acrescentar as do tipo social estudadas por Caballo (1993). Estas constituem “o conjunto de comportamentos emitidos por um indivíduo num contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões ou direitos desse indivíduo adequadamente à situação, respeitando esses comportamentos nos demais, e que geralmente resolvem problemas imediatos ao mesmo tempo em que minimiza a probabilidade de futuros problemas” (Caballo, 1993:6).

Conforme Caballo (1993) as habilidades sociais, geralmente, manifestam-se em saber dar e aceitar elogios, expressar afecto, iniciar e manter conversas, defender direitos, expressar opiniões incluindo agrado e desagrado, desculpar-se e saber lidar com as críticas. Estas são determinantes no ambiente de trabalho pois permitem ao gestor: coordenar grupos, liderar equipas, manejo de stress e de conflitos interpessoais e intergrupais, organização de tarefas, resolução de problemas, tomada de decisões, promoção da criatividade do grupo, competência para falar em público, argumentar e convencer na exposição de idéias e promoção da criatividade do grupo.

1.6.5 Conceito de Competência

Segundo Desaulniers (1998) a competência é uma noção que faz intercessão com várias esferas sociais e, por isso, favorece utilizações e interesses diversos, às vezes opostos entre si. Essa sua plasticidade é em parte um indicador da força social que possui, devido às ideias que vincula. Sobre o mesmo assunto, Cascão (2004), refere que a controvérsia em torno da noção de competência, apesar de se encontrar numa fase mais madura na atualidade, está longe de estar acabada. A principal causa desta realidade deve-se essencialmente a uma grande diversidade de abordagens que procuram utilizar a definição de competência consoante os objetivos e interesses próprios e contextuais.

Em síntese, para compreender o que os autores anteriormente mencionados descrevem sobre a falta de consenso é imprescindível reunir algumas definições de competência.

Desaulniers (1998) refere que competência é um sistema de conhecimentos, conceituais e processuais, organizados em esquemas operatórios que permitem, no interior de uma família de situações a identificação de uma acção eficaz. A competência integra os conhecimentos sobre objectos e acção, representando um dos princípios organizadores da formação. Assim a competência é inseparável da acção e os resultados teóricos e/ou técnicos são utilizados de acordo com a capacidade de executar as decisões que ela (acção) sugere. Por outras palavras competência é a capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que significa dizer que a sua mensuração baseia-se essencialmente nos resultados.

Cannac (1985) citado por Tomasi (2004) define as competências como sendo os saberes em acção, ou seja, um conjunto de conhecimentos e de maneiras de ser que se combinam harmoniosamente para responder às necessidades de uma dada situação em um dado momento. Os diplomas (qualificação) validam saberes, ao passo que as competências remetem a uma mistura de saber e de comportamento que confere um lugar preponderante aos saber-ser e ao investimento psicológico. Os diplomas são adquiridos de uma vez por todas, dando à noção de qualificação uma dimensão estabilizador, ao passo que competência por definição inequalificável é da ordem do conjunto e não pode ser considerada um atributo definitivo.

Em virtude da mudança da realidade, do aparecimento do mundo baseado no conhecimento, mas competitivo, onde o saber fazer é requisito fundamental para os novos

desafios da via, Resende (2008) refere que falar em competência por inteiro implica juntar duas partes: saber saber (aprender) e saber fazer (aplicar). Ter competência conforme este autor significa não só aprender ciências, técnicas, procedimentos mas também aplicá-los devidamente. Nem todas as pessoas aplicam bem o que aprenderam, significando que são incompetentes.

Para Bittencourt e Barbosa (2004), mencionados por Beto (s.d), a competência retrata um conjunto de saberes mobilizados em situação de trabalho: a) os conhecimentos específicos para a execução de uma tarefa; b) as aptidões, a inteligência pessoal e profissional; c) a vontade de colocar em prática e desenvolver novas competências. No eixo do conhecimento, o saber significa questionamento e esforços investidos na obtenção da informação que possa agregar valor ao trabalho. Representa aquilo que é necessário saber para desenvolver com qualidade uma tarefa. O saber fazer dá significado às habilidades práticas e à consciência de uma ação. São as habilidades que caracterizam o saber para alcançar um bom desempenho.

CAP. 2 CONTEXTUALIZAÇÃO INTERNACIONAL E NACIONAL DO ESTUDO

O estudo enquadra-se no âmbito da Reforma do Sector Público movida pela emergência da escola ou corrente denominada Nova Gestão Pública. Neste capítulo, apresentamos o contexto internacional e nacional do surgimento da Nova Gestão Pública, as suas características e pressupostos básicos.

Atendendo que o estudo será realizado na UEM, reservamos, também, neste capítulo algumas linhas para a caracterização do local de estudo (UEM), considerando de modo específico: o seu surgimento, localização geográfica, sua estrutura administrativa, unidades orgânicas, recursos humanos (Docentes, Investigadores e Corpo Técnico Administrativo), até 31 de Dezembro de 2015.

2.1 Nova Gestão Pública – Considerações Gerais

De acordo com Zaqueu (2013), a Nova Administração Pública - NAP, mais tarde Nova Gestão Pública, teve a sua gênese com o fim da Segunda Guerra Mundial e diante da grande crise de petróleo em 1973. Esse fenómeno instalou a crise política e económica, que por sua vez culminou com uma profunda recessão, combinada com uma baixa taxa de crescimento e altas taxas de inflação. Nessa sequência de fenómenos, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno.

Conforme Zaqueu (2013), a Nova Gestão Pública é um novo paradigma que emergiu como alternativa para o sector público, ao adoptar práticas do sector privado, práticas que são consideradas eficazes para o desenvolvimento. Compreende-se que este novo paradigma traz uma visão para o futuro das organizações sejam elas privadas ou públicas. Trata-se da substituição do modelo considerado de administração pública tradicional, qualificado como ineficiente, pelo modelo de gestão, classificado como eficiente.

São quatro as características da Nova Gestão enumeradas por Soares (2004); Silvestre (2007), Oliveira (2011), Zaqueu (2013) e Hall e Gunter (2015), a saber:

a) impulso para a eficiência e responsabilidade (equiparando o sector público à gestão privada, considerada eficiente, bem como a atribuição de uma itensa responsabilidade aos gestores, aos quais é atribuído o poder decisório no comando estratégico das organizações);

b) o princípio da redução da dimensão do sector público e descentralização por forma a dar autonomia ao gestor na tomada de decisões;

c) a busca de excelência (valorização da gestão de mudanças e inovação e da gestão dos comportamentos das pessoas nas organizações); e

d) orientação para o serviço público (satisfação das necessidades dos clientes internos e externos mediante a definição de políticas que garantam a participação popular e a constante avaliação pelos serviços públicos).

Araujo (2007), apoiando-se em Hood (1991) refere que a Nova Gestão Pública (NGP) representa as doutrinas administrativas que dominaram a agenda da reforma em vários países da OCDE a partir dos finais da década de 70 do século XX. Esta abordagem é constituída por sete elementos que estão interligados:

i) a entrada no sector público de gestores profissionais provenientes do sector privado procurando desta forma a profissionalização da gestão e uma orientação para as técnicas de gestão;

ii) a definição de medidas e padrões de desempenho com objectivos mensuráveis e claramente definidos;

iii) a preocupação com o controlo dos resultados enfatizando a necessidade de insistir nos resultados e não nos processos;

iv) a desagregação de unidades do sector público dividindo grandes estruturas em unidades mais pequenas recorrendo a formas inovadoras de organização das actividades;

v) a introdução de factores que promovam a concorrência no sector público, nomeadamente com a contratação, procurando com isto baixar custos e melhorar a qualidade da prestação dos serviços;

vi) a ênfase nos estilos e práticas de gestão do sector privado, introduzindo modelos que flexibilizam a gestão;

vii) a preocupação com a disciplina e parcimónia na utilização de recursos, cortando nos custos e procurando maior eficiência na utilização dos recursos. (Araújo, 2007:4)

Segundo Oliveira (2011), a NGP, como movimento apresenta cinco (5) principais práticas consolidadas por categorias, designadamente: a) contacto com cidadão-cliente; b) capital humano; c) Governação e estrutura; d) amparo legal ou marco regulatório; e e) práticas de gestão.

Na categoria contacto com os cidadãos - clientes – constam práticas como e-government, transparência (fiscal, política e administrativa), acesso a serviços, participação da comunidade, orçamentos participativos e outros correlactos;

Na categoria de capital humano despontam práticas de desenvolvimento de liderança, desenvolvimento de habilidades e competência, reconhecimento por desempenho, e meritocracia;

Na Governação e estruturação figuram práticas como: terceirização, privatização, descentralização, parcerias com o sector público, privado e terceiro sector, agências reguladoras, incluindo práticas de gestão e outras práticas correlactas.

No que diz respeito à categoria de amparo legal ou marco regulatório constam as práticas de regulamentação, normalização e legislação.

Quanto à última categoria – práticas de gestão – constam práticas de planeamento estratégico, gestão de portefólio, programas e projectos, uso de indicadores de desempenho, gestão de conhecimento e gestão financeira e orçamentária.

Numa abordagem anterior, Osborne e Gable, no seu livro Reiventando o Governo (1998), citados por Carneiro (2010) resumiram a NGP, em cinco práticas, conhecidas por “5R”: Reestruturação, Reengenharia, Reinvenção, Realinhamento e Reconceituação.

Para os autores a **reestruturação** implica eliminar da organização o supérfluo, o que não contribui para agregar valor ao serviço ou produto ao público. Na essência busca indentificar as competências centrais e terciarizar e descentralizar serviços que não sejam das competências centrais. **No vertente reengenharia**, propõe-se mudanças organizacionais e de processos na busca de optimização. **A reinvenção**, implica criar no serviço público um novo espírito empresarial com foco no mercado, no cliente-cidadão e no pensamento estratégico. **O Realinhamento**, trata de gerir as mudanças organizacionais e dos processos de forma coerente e articulada com o que foi planificado. **Na reconceituação**, propõe-se o

desenvolvimento no sector público de uma nova maneira de pensar o fenómeno de gestão ou de liderança, promovendo a capacidade de adaptação com as mudanças e de adquirir conhecimento.

Keating e Shand (1998), citados por Amaral, et al. (2006), no lugar de práticas da NGP, haviam optado pelo termo características, tendo enumerado na altura as seguintes:

i) foco em resultados, em termos de eficiência, eficácia, qualidade de serviço e os beneficiários realmente ganham algo.

ii) um ambiente de gestão descentralizada, que melhor equilibre autoridade com responsabilidade para que as decisões sobre alocação de recursos e prestação de serviços sejam feitas mais próximas ao ponto de entrega e, criem a possibilidade para os comentários de clientes ou outros grupos interessados;

iii) uma maior concentração e disposição para a escolha do cliente através da criação de ambientes competitivos entre organizações do sector público e concorrentes não governamentais;

iv) a flexibilidade para explorar alternativas mais rentáveis à oferta ou à regulamentação públicas, incluindo a utilização de instrumentos de mercado, tais como aumento de taxas aos usuários de serviços, cheques-ensino e venda de direitos de propriedade;

v) prestação de contas pelos resultados alcançados e para estabelecer o devido processo, e não o cumprimento de um determinado conjunto de regras, e uma mudança na prevenção de riscos para a gestão de riscos.

A estas características Carneiro (2010), acrescenta as seguintes: i) foco no trabalho prático (hands-on) e gestão empreendedora; ii) padrões explícitos de medições de desempenho e ênfase no controle externo; iii) importância da desagregação e descentralização dos serviços públicos e promoção da disciplina na alocação de recursos; e iv) estilo de gestão do sector privado e competição no provimento de serviços públicos.

2.2 A Nova Gestão Pública – Contexto Internacional

De forma prática, conforme Zaqueu (2013), a Nova Administração Pública desenvolveu-se na Inglaterra, com a eleição de Margaret Thatcher, em 1979, e nos Estados Unidos, com a eleição presidencial de Ronald Reagan em 1980. Para Soares (2004:6), “o Reino Unido e Estados Unidos foram, na década de 80, os pioneiros da introdução de reformas (reinvenção da governação/reinvenção da administração nos EUA) nas respectivas administrações públicas”.

De acordo com Silvestre (2007) na Inglaterra a reforma sob influência da Nova Gestão Pública - NGP, teve como principais ênfases a preocupação com o uso que é dado aos impostos dos contribuintes, a relação entre os recursos humanos, energéticos e financeiros, matéria-prima, informação e os bens ou serviços produzidos pelo sistema produtivo e o impacto que esses bens e /ou serviços teve na população. Exigia-se aos gestores públicos a explicação dos resultados através de medidas de desempenho adoptadas para melhor percepção do sucesso ou insucesso dos programas governamentais. Associada à utilização deste novo paradigma na Inglaterra, despontou a ideologia do New Right (Nova Direita).

A Nova Direita era uma ideologia com origem em diferentes grupos intelectuais, políticos, e sociais que se desenvolveu na Inglaterra, a partir da Segunda Guerra Mundial que acusando o modelo burocrático de prejudicar o equilíbrio natural da economia através dos gastos públicos defendia a adopção dos mercados livres, a desconcentração e descentralização da burocracia pública e o formato de uma cultura mais centrada na gestão que se aplicaria aos colaboradores públicos. (Silvestre, 2007).

De acordo com Soares (2004), com a adopção desta ideologia (New Right) o pensamento ora defendido permite realçar que o gestor seja visto como capaz de seleccionar as alternativas adequadas para cada problema e definir soluções que possam estar de acordo com cada problema e aponta algumas crenças básicas desse modelo, designadamente: i) progresso social; ii) aumento da produtividade económica; iii) aplicação da informação; iv) autonomia dos gestores; v) desenvolvimento da sociedade de mercado livre e racionalização das actividades dos grupos.

Para Silvestre (2007), a ideologia da NGP, na Inglaterra exigia aos gestores e colaboradores públicos um maior empreendedorismo e abandono da antiga mentalidade onde

o não cometimento de erro era primordial, a sua lealdade aos ministros e conseqüentemente aos objectivos (ao invés de interpretação arbitrária do que seria o bem comum); uma relativa preocupação com os dinheiros dos contribuintes (value-for-money) e finalmente, a assumpção da responsabilidade dos desempenhos das organizações. Ou seja, a finalidade desta experiência centrou-se na transformação do serviço público através da mudança organizacional, nomeadamente na modificação da estrutura e da cultura da Administração Pública.

Na prossecução da reforma do sector público na Inglaterra foi criada a Unit Commission (Comissão de Unidade), em 1992, que deu origem a duas variantes para a reforma da Administração Pública britânica: o Financial Management Initiative (Iniciativa de Gestão Financeira), que segundo Soares (2004) apontava, como objectivos a atingir: o controlo das despesas públicas, a redução da dimensão do sector público e uma maior responsabilização dos dirigentes pela gestão dos recursos postos ao seu dispor.

A melhoria das capacidades de gestão, em especial a gestão financeira, passava pelo desenvolvimento de um sistema de informação que desse a conhecer ao governo todas as actividades de gestão do topo e respectivos custos e o *The Next Steps* (Próximos Passos). Mais tarde, em 1994, depois da demissão de Thatcher, a reforma adoptou o modelo do *Citizen's Charter* (Carta do Cidadão), considerado menos radical pelo então primeiro ministro John Major. Este modelo obrigava os serviços públicos a divulgar informações rigorosas sobre o seu funcionamento e os direitos que um cidadão (cliente) teria com a prestação de um serviço específico bem como de exigir a qualidade dos serviços prestados.

Conforme Soares, “o plano de cada Ministério deveria conter: “i) um sistema de informação para todos os níveis de gestão; ii) a definição clara das responsabilidades dos dirigentes quanto à utilização dos recursos; iii) um apertado sistema de elaboração orçamental e controlo dos custos administrativos; iv) indicadores de desempenho e avaliação de resultados” (Soares, 2004:6).

De um modo geral, e para cumprir com a reforma, foram utilizadas as seguintes ferramentas, conforme Silvestre (2007): “a) o benchmarking (análise comparativa) - que se firma na comparação entre os métodos e procedimentos organizacionais utilizados; b) a Gestão Total da Qualidade - que se centra nas relações entre a organização e os seus clientes internos (colaboradores) e externos (aqueles que usufruem do serviço ou do bem com o

intuito de melhorar os procedimentos organizacionais para melhor os satisfazer); c) a privatização; d) a terceirização e; e) a reengenharia” (Silvestre, 2007:93).

Apesar da criação de um ambiente propício ao acolhimento do sentimento de que o sector privado faz mais e melhor do que o público, do empenho de Margareth Thatcher, logo que chegou ao poder, em determinar uma série de cortes na dimensão do serviço público, em nomear um administrador (Robin Ibbs) vindo do mundo dos negócios para chefiar a Efficiency Unit (Unidade de Eficiência), criada para liderar o processo e em iniciar a privatização de empresas, tais factos não deram à reforma no sector público o sucesso esperado (Sozen, 2002:16).

Invocou-se, então, como causa do insucesso a incompatibilidade entre o novo sistema de gestão e as instituições existentes, limitadoras da liberdade dos dirigentes para gerir efectiva e responsabilmente os serviços públicos — os gestores sentiam-se frustrados por falta de liberdade para alterar os factores de que dependiam. Na verdade, o sistema administrativo tradicional e a cultura que lhe estava subjacente, impediam que se desenvolvesse uma nova forma de gestão, sendo necessário avançar com alterações ao modelo preexistente.

Ciente de que as medidas não alcançaram os fins previstos, Thatcher lançou em 1988 a iniciativa Melhorando a Gestão no Governo (o próximo passo da reforma), uma proposta que apontava para a criação de agências executivas na área pública. Estas agências comportavam-se como serviços quase autónomos, tendo sido para elas transferida a responsabilidade pelo exercício de certas funções do governo que um rigoroso estudo, previamente elaborado, considerou serem de transferir prioritariamente — atribuição de subsídios, emissão de licenças e cobrança de impostos.

Subjacente à filosofia da proposta de Próximos Passos estava a convicção de que as agências, geridas por administradores remunerados em função dos resultados, teriam ampla liberdade de gestão nos domínios do orçamento, gestão dos recursos e do pessoal, claramente descrita num contrato que também definia as responsabilidades quanto a gastos por programa, o papel dos dirigentes na gestão e o equilíbrio entre a autonomia do serviço e a responsabilidade dos vários participantes.

Jarvis (2002), Sozen (2002), Zaqueu (2013) e Denhardt e Denhardt (2015) referem que na Inglaterra, a nova política económica estabelecida definia como medidas organizacionais e administrativas que corporizaram a Nova Gestão Pública as seguintes: i) a descentralização do aparelho de Estado; ii) a transformação das políticas públicas em monopólio dos ministérios; iii) privatização de empresas estatais; iv) terceirização dos serviços públicos, com regulação estatal das actividades públicas conduzidas pelo sector privado; v) uso de ideias e ferramentas de gestão vindas do sector privado.

Enquanto ocorrem estas mudanças na Inglaterra, nos Estados Unidos, de acordo com Silvestre (2007), uma das principais prioridades de Ronald Reagan após sua eleição em 1980 foi a redução dos orçamentos da administração pública. Por outro lado, a burocracia era no entendimento do novo presidente um baluarte de fraudes, de desperdício dos dinheiros públicos e de abuso de poder pelos que ocupavam os seus cargos.

Decorrido pouco tempo da tomada de posse de Reagan, em 1988, foi lançado o Programa de Melhoria de Gestão, com os propósitos de suprimir o desaproveitamento dos recursos públicos, de eliminar a fraude, de aumentar o poder de decisão dos gestores de linha e criar as condições de flexibilidade necessárias para a sua execução e de introduzir indicadores de desempenho para os gestores e para as organizações públicas.

Estas mudanças não surtiram o efeito desejado pelo facto do presidente ter se preocupado mais com os assuntos de política internacional. Conforme Sozen (2002), Paula Zaqueu (2013), (2015), e Denhardt e Denhardt (2015), a prioridade neoliberal, na América do Norte era mais de competição militar contra a União Soviética. Portanto, o objectivo principal do governo era traçar estratégias para derrotar a economia soviética, em vez da adopção de políticas voltadas para o bem-estar como na Europa.

Zaqueu (2013), Paula (2015) e Laegreid e Christensen (2016), apontam que as mudanças económicas de Ronald Reagan tinham como princípio a redução dos impostos a favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve que seria de sua gestão.

Thompson e Riccucci (1998), Lima (2005), Silvestre (2007) e Carneiro (2010) referem que só em 1993, com a eleição de Bill Clinton para a presidência dos Estados Unidos é que a reforma torna a ser um assunto central naquele país, inspirando-se nas ideias do

Relatório de Al Gore e sua equipa com o título “Reinventar a Administração Pública”. Neste relatório os autores defendiam entre outras ideias:

i) maior aproximação entre os governantes e os governados para que se saiba quais são as necessidades que têm de ser satisfeitas; ii) maior flexibilização das estruturas hierárquicas, em detrimento da concentração e centralização, para que haja aumento da eficiência da Administração Pública; iii) a existência de um governo catalítico (capaz de conduzir ao invés de remar); iv) um governo de cidadãos – dar maior poder a estes – devem ser os cidadãos a decidir quais as reais necessidade que devem ser satisfeitas; v) um governo competitivo; vi) um governo com sentido de missão; vii) um governo orientado para os resultados – ênfase nos resultados e não nos insumos; viii) governo com ênfase nos clientes – ir ao encontro das expectativas dos clientes e não da burocracia; ix) um governo inovador; x) um governo antecipatório; xi) governo descentralizado e xii) um governo orientado para o mercado.

De todos os princípios enunciados na presidência de Clinton o principal pressuposto era o de que, se devia atentar aos resultados e não tanto às regras. Ou seja, as necessidades dos clientes deviam ser conhecidas para que se satisfaçam, porque o objectivo de um negócio é criar um cliente, e sem satisfação não há cliente. Para alcançar este princípio, nos Estados Unidos, uma das estratégias adoptadas foi a da Gestão Total da Qualidade. Como se pode notar as estratégias adoptadas na reforma da Administração Pública Norte-Americana, tinham por finalidade dar mais poder ao gestor contra o sistema, em vez de tentar alterar esse mesmo sistema como aconteceu na Inglaterra.

Em outros países da Europa, a exemplo da França, Alemanha e Suécia, Silvestre (2013) refere que as ideias na NGP nunca foram introduzidas na plenitude, embora a reforma do sector público nestes países tenha sido influenciada pelas experiências da Inglaterra e dos Estados Unidos da América. Uma das razões para a pouca adesão aos ideais do managerialismo firma-se com as restrições a que a lei obrigava. Ou seja, para que ocorra qualquer mudança devia haver um consenso político que muitas das vezes não foi alcançado.

Reportando-se ao caso francês, Silvestre (2013) aponta que, em 1997, com a ascensão de Lionel Jospin ao cargo de primeiro ministro, a economia passou a estar ao serviço da sociedade e não a sociedade ao serviço da economia, defendendo um sim para a economia do mercado e não para uma sociedade de mercado. Disto resultou que, a promoção da eficiência,

da transparência dos processos administrativos, da responsabilização dos gestores e da avaliação do desempenho passam a ser admissíveis e exigidos. Destas convicções constata-se um uso relativo das ideias da NGP, com a diferença de que no caso da França, a reforma do sector público sob influência do modelo de gestão teve origem nos tecnocratas e não nos teóricos académicos como aconteceu na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. (Silvestre, 2013:99)

Na Alemanha, apresentam-se duas realidades, a da Alemanha do Leste em que até Maio de 1992, cerca de 30% das empresas públicas foram privatizadas e a da Alemanha Ocidental onde as ideias da NGP não tiveram grande impacto, pelo facto da não promoção da reforma do sector público pelo Governo Central.

A Suécia, conforme Silvestre (2013) foi cautelosa na introdução de meios e técnicas privadas na Administração Pública, adoptando um modelo de responsabilidade social e a preocupação com questões humanas.

Em Portugal, a Reforma da Administração Pública encontra-se definida nas Linhas de Orientação para a Reforma da Administração Pública. Os princípios-base que a orientaram são os da NGP, consubstanciadas, segundo Soares, 2004, em: a) organização do Estado; b) organização da administração; c) Liderança e responsabilidade e; d) qualificação.

As ideias centrais da reforma em Portugal, segundo Soares (2004) foram estas: era necessária, urgente e precisava de ter sucesso e qualidade:

i) Necessária - por se considerar que Portugal havia passado de uma ditadura para um regime democrático, de uma economia protegida para uma economia de mercado, de um país isolado para um Estado membro de pleno direito da União Europeia, de uma moeda nacional, o escudo, para a moeda única europeia — o Euro. Só a Administração Pública continuava, em pleno século XXI, com a mesma estrutura, modelo e regras vindas do século XIX;

ii) Urgente - uma vez que, era necessária uma Administração Pública flexível, eficiente e rápida a decidir, essencial para o cidadão e determinante para a economia;

iii) Precisava de ter sucesso - sendo uma Administração Pública com verdade, ao serviço dos cidadãos e estes devem vê-la, não como algo que complica e dificulta as suas

vidas, mas como algo que simplifica e apoia, alguém que é amigo da economia, do investidor;

v) Qualidade - para bem servir o cidadão, apoiar a economia e as empresas, mobilizar energias, motivar os agentes do Estado e gerar competitividade. Qualidade que reclame uma gestão por objectivos e apresente resultados, que exija avaliações, quer dos funcionários, quer dos dirigentes, quer dos serviços; que requeira uma nova organização, crie condições de liderança aos dirigentes e aposte na formação e na qualificação dos recursos humanos. (Soares, 2004).

Relativamente à África, a literatura mostra que o papel central que o Estado teve neste processo de desenvolvimento, no período imediatamente a seguir às independências, mudou significativamente nos anos 1970 e 1980. Do Estado impulsionador do desenvolvimento passou-se para um Estado qualificado de predador, parasita, dependente, neo-colonial, patrimonial, enfim um Estado disfuncional em matéria de desenho e implementação de políticas públicas e de gestão dos processos ligados ao desenvolvimento (Forquilha, 2013). Daí que, segundo Ayee (2008), em primeiro lugar, as reformas administrativas em África resultaram de uma grave crise económica; em segundo lugar, eram necessárias para reduzir custos e aumentar a eficácia do serviço público.

De acordo com Forquilha (2013) foi neste contexto que muitos países da África sub-sahariana, particularmente a partir dos anos 1980, com o financiamento de doadores internacionais, iniciaram programas de reforma do sector público. Estes programas, na sua maioria, podem ser vistos como uma resposta a crise do Estado, que se manifestou essencialmente a dois níveis: regulação política e provisão de serviços públicos.

Nesta região (África sub-sahariana), segundo Kigaru (2002) e Crook (2010), o processo de reformas do sector público pode ser subdividido em três gerações, que embora estejam interligadas, apresentam objectivos e características diferentes. A primeira fase que vai de meados dos anos 1980 a meados dos anos 1990, no qual as reformas se resumiam essencialmente aos programas de ajustamento estrutural, financiados pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, com um enfoque particular na reestruturação dos serviços públicos.

A segunda geração de reformas destacou-se, sobretudo, na segunda metade dos anos 1990 e estruturou-se a volta da ideia segundo a qual a redução da função pública necessita de um acompanhamento em termos de criação de capacidades em matéria de sistemas de gestão financeira e desempenho dos orçamentos no contexto da provisão de serviços públicos (Crook, 2010). Foi um período caracterizado por forte investimento em termos de assistência técnica nos programas das reformas do sector público. Neste contexto, as reformas passaram a integrar uma série de aspectos técnicos preconizados pela NGP, como por exemplo, o reforço das capacidades dos funcionários, a ênfase colocada nos resultados, o uso de parcerias público-privadas na provisão de serviços públicos, descentralização, entre outros aspectos (Kiragu, 2002; Crook, 2010).

A partir dos finais dos anos 1990 e começos dos anos 2000, surgiu a terceira geração das reformas do sector público. Muito influenciadas ainda pela Nova Gestão Pública. Estas reformas têm uma ligação com as estratégias de redução da pobreza.

Nos países africanos membros da Commonwealth, conforme Ayeni (2002) e Chanie e Mihyo (2013), a exemplo do Kénia, Ghana, Botswana e Malawi notam-se diferentes experiências e estratégias para se encontrar o melhor caminho a levar por forma que os programas de reforma do sector público tenham sucesso.

2.3 A Nova Gestão Pública – Contexto Nacional (Moçambique)

Relativamente a Moçambique, segundo a OCDE, *et al.* (2013), a história não é muito diferente da de outros países africanos. Ou seja, após um período de guerra civil prolongado, Moçambique entrou no seu primeiro programa de ajustamento estrutural financiado pelo Banco Mundial, em 1987. Este período durou até 1990.

Um segundo, e mais agressivo, período da reforma começou no início de 1990. Entre as vítimas desta reforma contam-se as empresas públicas. Por exemplo, no final de 1994, todas as fábricas de transformação de cajú tinham sido privatizadas. (OCDE, *et al.*, 2013:130).

A estas duas fases mencionadas pela OCDE, *et al.* (2013), há segundo a Comissão Interministerial de Reforma do Sector Público - CIRES (2001), que acrescentar uma das anteriores a estas, a fase da consolidação do Estado moçambicano iniciado em 1975.

Foi no segundo período da reforma (1990 a 2000), que de acordo com Forquilha (2013), os princípios e/ou pressupostos da NGP, começaram a se fazer sentir, no âmbito da Reforma do Sector Público, a qual passou a integrar uma série de aspectos técnicos como, por exemplo, o reforço das capacidades dos funcionários, a ênfase colocada nos resultados, o uso de parcerias público-privadas, na provisão de serviços públicos, o estabelecimento de programas de impacto imediato, conhecidas por “quick wins” (Programas de Impacto Imediato).

Segundo o documento da Estratégia Global da Reforma do Sector Público em Moçambique - EGRESP (2001:34), os programas de Impacto Imediato eram constituídos por reformas simples dos processos administrativos mais críticos, facilmente visíveis e com resultados imediatos e de impacto significativo. Estes programas integravam cinco componentes-chaves, subdivididas em Programas Gerais (de carácter obrigatório para todos os sectores) e específicos (que dizem respeito aos sectores individualmente), a saber: 1) Estruturas, descentralização e processos de prestação de serviços; 2) Melhoria na formulação e monitoria de políticas públicas; 3) Profissionalização dos funcionários do sector público; 4) Melhoria da gestão financeira e; 5) Boa governação e combate à corrupção.

Tal como em Portugal que a reforma era necessária (Soares, 2013), também, em Moçambique, segundo a CIRES (2001), a reforma do Sector público era necessária tendo em vista a:

- corrigir a rigidez do sector público;
- superar as deficiências relacionadas com a capacidade técnica e de gestão para a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas;
- elevar o nível de articulação governamental;
- ampliar a transparência e responsabilidade na gestão financeira e no uso dos recursos públicos;
- reduzir a distância entre o aparelho burocrático e a sociedade e;
- implementar uma política de Recursos Humanos que proporcionasse a valorização, incentivo, a qualificação e a mudança de atitude.

Conforme Soares (2004), Oliveira (2011) e Zaqueu (2013), essas mudanças transformadoras da política económica desenvolvidas na Europa, América do Norte e mais tarde em outros países culminaram com a integração de um novo modelo de gestão estatal.

Nessa transformação, o Estado passou a ter o papel de regulador de contratos e provedor de direitos sociais dos desempregados, no sentido de se atingir o bem-estar social.

Este funcionamento baseado, essencialmente, no princípio teórico da burocracia, conforme Oliveira (2011:27) referindo-se a Max Weber (2003), tem como principais pilares:

- a hierarquia, consistindo na divisão do trabalho de acordo com uma hierarquia orgânica, onde cada funcionário tem uma função definida e pela qual é responsável;
- a continuidade, representando a estrutura de uma carreira, a tempo inteiro, com garantia de promoção, mediante um determinado montante como honorários;
- a impessoalidade, ligada a procedimentos e regras devidamente escritos, os quais são as linhas orientadoras não só do seu recrutamento, de acordo com determinadas qualificações e competências, mas também de acordo com a ideia de mérito e de necessidade de formação especializada. Os princípios da nova gestão pública estão esquematicamente representados na figura 2.



Figura 2 - Princípios da nova gestão pública. Fonte: Adaptação própria

2.4 Caracterização do local de estudo

A Universidade Eduardo Mondlane (UEM) como é actualmente designada, com sede na praça 25 de Junho, cidade de Maputo, é uma pessoa colectiva de direito público, dotada de personalidade jurídica e goza de autonomia científica, pedagógica e administrativa (Decreto nº. 12/95, de 25 de Abril).

Historicamente, a UEM, foi fundada em 1962, com a designação de Estudos Gerais e Universitários, através do decreto-lei nº 44.530, de 21 de Agosto de 1962 (Taimo, 2010, Langa, 2013). Conforme o artigo nº1 do Decreto em apreço, os Estudos Gerais e Universitários de Moçambique estariam integrados na Universidade Portuguesa, como passamos a citar:

Artigo 1.º “São criados nas províncias de Angola e Moçambique os estudos gerais universitários, integrados na Universidade Portuguesa” (Decreto-Lei. 44.530, 21 de Agosto de 1962).

De acordo com a mesma lei e com Langa (2013) os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), no começo ofereciam cursos de educação, medicina, agronomia, ciências veterinárias e civis, minas e engenharia química e eléctrica.

Em 1968, através do Decreto-Lei nº. 48790, de 23 de Dezembro, a Sociedade dos Estudos Gerais Universitários foi elevada à categoria de Universidade, adoptando a denominação de Universidade de Lourenço Marques (ULM), tendo incluído nos seus programas de ensino os cursos de matemática aplicada, química, biologia, geologia, bem como filologia romana, história, geografia, economia e engenharia metalúrgica (Decreto nº.12/95 e Langa, 2013).

Conforme Langa (2013), com a independência de Moçambique, proclamada em Junho de 1975, no ano seguinte (1976), a ULM, passou a designar-se Universidade Eduardo Mondlane, com efeitos, a partir de 1 de Maio (Decreto nº 12/95).

De acordo com Rosário (2012) e Langa (2014), neste período (1975 a 1985), o papel da universidade estava claramente definido em função da opção ideológica que o estado moçambicano adoptou, o Socialismo. Com efeito, a função da UEM, era essencialmente a de produzir quadros que pudessem servir a Revolução Moçambicana, técnica, científica e ideologicamente preparados. Por isso, neste período não se podia falar, na universidade, de

liberdade académica ou de pensamento. O corpo universitário, seus dirigentes, docentes, quadros técnico-administrativos e estudantes eram considerados quadros da revolução socialista e, por isso, cabia também a cada um, uma tarefa concreta nas grandes linhas do processo revolucionário.

Desde os meados da década de 1980 e mais tarde com a adopção da nova constituição em 1990 que implantou o multipartidarismo em Moçambique, a UEM encontra-se inserida num contexto social de economia de mercado e expandiu para as províncias de Maputo, Gaza e Inhambane, através do ensino presencial, e em todo o país e no estrangeiro, por via do ensino à distância, sendo que até 31 de Dezembro de 2015 contava com 60 órgãos entre faculdades, escolas, centros e órgãos centrais.

De acordo com o Relatório de Actividades e Financeiro – UEM, 2015, até 31 de Dezembro de 2015, a UEM tinha um universo de 4.570 funcionários dos quais 1.790 constituíam o Corpo Docente o qual é responsável por assegurar o processo de ensino-aprendizagem, investigação e as actividades de extensão desenvolvidas nesta instituição; e 2.780, do Corpo Técnico e Administrativo o qual apoia as actividades de docência, investigação, extensão, prestação de serviços, segurança e gestão universitária.

Estes dados numéricos demonstram existir um paradoxo institucional, se tomarmos em conta não apenas a missão e visão actuais da UEM, como também a tríade que move uma IES: ensino, investigação e extensão. Ou seja, esperava-se a predominância de maior número recursos humanos constituídos por docentes e investigadores e não pelo Corpo Técnico e Administrativo.

CAP. 3 ENQUADRAMENTO TEÓRICO DO ESTUDO

Em termos teóricos o estudo enquadra-se no âmbito da Reforma do Sector Público, movida pelos conceitos e pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP) ou New Public Management (NPM), aplicada ao Ensino Superior.

O estudo de Amaral (2013), mostra que a adoção de um novo modelo de gestão, baseado nos marcos teóricos da nova gestão pública, com princípios empresariais, centrado na eficiência e na eficácia dos serviços, mudou a forma de organização das universidades, que passaram a priorizar a relação de quase-mercado, ou seja, público-privado, a avaliação de desempenho baseado em resultados, em detrimento de sua função social e da preocupação com a formação para cidadania, trouxe uma nova configuração para a gestão das universidades públicas.

Conforme Martins (2012), ainda que a implementação dos valores da NGP não seja idêntica nem simultânea em todos os sistemas de ensino superior, existe um consenso que as mudanças nas relações entre os Estados e as suas instituições de ensino superior têm sido caracterizadas por uma tendência comum onde os Governos diminuem o controlo detalhado do sistema administrativo público (deixando de se envolver na microgestão das instituições) e favorecem a definição de políticas mais globais que se limitam a determinar os limites dentro dos quais as instituições podem operar.

Citando Rosemary (1998), Elzinga (2010) e Araújo e Rodrigues (2010), Martins (2012) referem que o anterior paradigma de gestão no ensino superior chamado modelo de cavalheiros, e que é caracterizado pela liberdade, a autonomia, o mérito académico e o sentimento de pertença a uma comunidade académica é gradualmente substituído por um novo paradigma que enfatiza a aproximação ao mercado, o controlo da gestão financeira e a utilização de instrumentos de gestão do sector privado.

Além da tendência descrita acima, Martins (2012), observa que com a concretização dos pressupostos da NGP no ES, outras transformações vão ter lugar no ES como as relacionadas com o reforço da autonomia institucional, centralização das decisões nas lideranças institucionais, profissionalização da gestão, alteração nos mecanismos de financiamento público, bem como a introdução de novos valores nas IES, maior exigência de prestação de contas e novos perfis de liderança e alteração nas relações laborais.

Por tudo o que relatamos acima e considerando que a profissionalização da gestão e a prestação de contas, passa necessariamente pela existência de uma base de conhecimento que permita aos gestores a realização de práticas explícitas ou claras de gestão achamos que esta teoria melhor se enquadra ao presente estudo. Para melhor compreensão do enquadramento deste modelo teórico no presente estudo apresentamos de seguida: i) a aplicação do modelo no Ensino Superior e ii) as críticas apontadas a este modelo quando aplicado ao ES.

3.1 A Nova Gestão Pública aplicada ao Ensino Superior

Para Broucker, Wit e Leisyte (2015) a NGP no ensino superior é um conceito parecido com um camaleão que pode ser usado para várias formas de reforma da governação. Atendendo que o ES é uma área específica, isto é, que se distingue das outras pela natureza das suas responsabilidades, a questão então é que características podem ser identificadas quando este modelo for aplicado a este subsistema de ensino.

Este modelo de gestão no ES, conforme Martins (2012), começou por ter expressão no Reino Unido através do controlo de custos e da exigência de retorno do investimento feito, principalmente para fazer face ao declínio do financiamento público por estudante. É neste contexto de massificação, quebra do financiamento e complexidade crescente na gestão que se favorece a racionalidade económica, a gestão por objectivos e os indicadores de desempenho e de qualidade; o reforço da autonomia administrativa, financeira e patrimonial das instituições de ensino superior; e a alteração dos seus modelos de governação.

No ES, segundo Broucker, Wit e Leisyte (2015), este modelo apresenta como características as seguintes: i) aumento da cobrança de taxas aos estudantes e a expansão do papel de instituições e criação da capacidade competitiva entre as IES; ii) Princípios de liderança acentuados e incentivos à melhoria dos resultados; iii) restrições orçamentárias; iv) formalização de avaliação de desempenho; e v) o aumento da autonomia das instituições do ES.

Segundo Oliveira (2011), os princípios da NGP, no ES são aplicados para dar resposta aos diferentes momentos de crise pelos quais a universidade passou. Para Santos (2011:11) “Nos últimos vinte anos a universidade tem-se vindo a confrontar com a progressiva erosão das dicotomias que sustentam a sua estabilidade e as suas especificidades institucionais. (...)”

Os sintomas de tal erosão têm-se manifestado como a crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional”. Conforme Santos:

a) “a crise de hegemonia resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as novas funções que lhe foram atribuídas ao longo do século XX;

b) a crise de legitimidade é resultante do facto de a universidade ter deixado de ser uma “instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos poderes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, assim como pelas exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares;

c) crise institucional provêm da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objectivos da universidade e a pressão para submissão a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial e a responsabilidade social. Esta foi agudizada pela crise financeira coadjuvada pela crise da hegemonia e da legitimidade. Com esta crise a universidade pública perde o seu primado nas políticas públicas devido ao modelo de desenvolvimento económico neoliberal que, a partir de 1980, se impôs internacionalmente, ressaltando a ideia de um mercado universitário que emerge de forma desregulada contribuindo para a descapitalização e desestruturação da universidade pública (Santos 2011:17-49).

Omar (2016), apoiando-se em Maculan (2004) refere que embora se esteja a fazer referência às diferentes crises porque tem passado a universidade no pós-modernismo (expressão utilizada para definir grande parte da produção intelectual contemporânea), não podemos deixar de ter em conta que a universidade, ao longo da sua história, se reiventou muitas vezes. De uma unidade simples, nos seus primeiros tempos, transformou-se numa instituição complexa e multidimensional, tornando-se num marco referencial no desenvolvimento social, cultural e económico das sociedades. O entendimento de que existe uma crise na universidade não é unânime, pois a crise está associada à mudança e à transformação. Segundo Omar (2016:57),

“a crise da universidade, ou qualquer que seja o termo para caracterizar o período actual com a qual a instituição está confrontada, está umbilicamente vinculada à reconstrução do seu papel como instituição do século XXI. Tal pressupõe, entre outros aspectos, que a universidade encontre o seu caminho, exerça e estimule acções ou projectos socialmente responsáveis,

atenta às prioridades das políticas públicas e às necessidades da sociedade e dos diferentes grupos sociais que a integram”.

Concentrando-nos no tema em análise, por um lado, Amaral, et al. (2012:32), refere que hoje, qualquer discussão sobre a gestão do ensino superior precisa ser definida dentro do contexto mais amplo da NGP e conceitos relacionados tais como o novo gerencialismo reinventado pelo Estado que têm dominado a reforma do sector público ao longo das últimas duas décadas. Para Amaral, citando Denhardt e Denhardt (2000), ‘A NGP tem defendido uma visão dos gestores públicos como empresários do novo governo, mais simples, e cada vez mais privatizado, emulando não só as práticas, mas também os valores dos negócios’.

Por isso conforme Amaral, et al. (2012), durante as duas últimas décadas do séc. XX, a inclusão da retórica e das práticas de gestão do sector privado no ES levou a importantes transformações no funcionamento das IES. Esse fenómeno que tem sido interpretado utilizando-se conceitos como gerencialismo, novo-gerencialismo ou nova gestão pública, está associado ao surgimento de novos modos de regulação.

É dentro desse contexto que os modos ou critérios tradicionais de relevância social e cultural do ES são considerados obsoletos e ineficientes, e são progressivamente substituídos por critérios de racionalidade económica. Desta feita as IES são obrigadas a demonstrar explicitamente à sociedade de que forma fazem uso eficaz e eficiente dos seus recursos e que as suas actividades são relevantes para a economia e para o mercado de trabalho, como também, são pressionadas a adoptar estratégias empresariais para captar recursos financeiros alternativos. Articulações de novas missões claras (a exemplo da UEM que adoptou nova missão em 2013) e alternativas de divulgação comercial, gestão estratégica e planificação estratégica e financeira são vistos hoje como instrumentos de gestão para competir com sucesso no sector económico deste subsistema de ensino. (Amaral, et al. 2012)

Considerando que sob a NGP, o público é cliente do governo e os gestores devem procurar oferecer serviços que satisfaçam seus clientes, no ensino superior, conforme Amaral (2013), também, os alunos são chamados de clientes ou consumidores e na maioria dos sistemas de ensino superior, sistemas de garantia de qualidade e de prestação de contas foram postos em prática para assegurar que a oferta académica atenda às necessidades do cliente e suas expectativas.

Mano (2015), refere que nas IES, os estudantes são um caso particular: eles são os clientes não só porque são os consumidores das actividades do ensino, mas também porque dispõem recursos financeiros para a sua aquisição.

Nesta linha, Mano (2015) aponta que ao elaborar sua relação de produtos a instituição de ensino superior deve pensar sempre em termos de solução de problemas para seus clientes, podendo oferecer soluções das seguintes formas:

i) o plano curricular de uma IES deve ser actualizado e contemplar disciplinas que dêem subsídios para que o aluno possa compreender e resolver os principais problemas no dia-a-dia de sua organização ou de outro qualquer contexto onde estiver inserido. Além disso, deve ser sempre repensado e oferecer algum diferencial que possa ser percebido pelo aluno e pelo mercado.

ii) o plano pedagógico deve ser montado de forma que os alunos conheçam conceitos e desenvolvam habilidades e competências que sejam de facto importantes para a realidade do mercado de trabalho.

iii) o acervo bibliográfico deve ser actualizado, contar com um número suficiente de exemplares de livros e periódicos e possuir um sistema moderno de consulta eletrónico, no qual o cliente pode consultar facilmente até mesmo sem estar presente na biblioteca.

v) além de possuir um corpo docente composto por especialistas, mestres e doutores, a IES precisa ter professores qualificados tanto em termos de experiência didáctica quanto profissional.

v) os laboratórios e equipamentos devem ser em número suficiente para a demanda, modernos e sempre disponíveis para uso dos professores e alunos quando necessitarem.

vi) a IES deve proporcionar actividades sociais, culturais e recreativas de modo que os clientes tenham uma formação completa. Tudo deve ser feito em um ambiente saudável e adequado para o bom desenvolvimento de todos.

vii) a IES precisa oferecer orientação para preparar e encaminhar o aluno para o mercado de trabalho. Deve possuir também convênios com empresas e outras instituições de ensino dentro e fora do país buscando sempre ser reconhecida como referência e agregar

valor aos seus clientes. De uma forma geral pode-se dizer que a IES deve se esforçar para ouvir seus clientes, detectar suas necessidades e desejos, oferecer soluções diferenciadas e, na medida do possível, personalizadas.

Esta transformação, na maneira de operar e gerir as instituições de ensino superior, segundo Amaral (2013), citando Currie e Newson (1998), não deve ser vista isolada do mundo da globalização do ensino superior onde a ideologia do mercado e os modos de relação de mercado ou quase-mercado estão fundidos com um conjunto de práticas de gestão plasmadas pelo sector privado: por exemplo, a responsabilização, privatização, redução, tercearização de serviços e diversificação de orçamentos.

Para Luck (2009:25) o trabalho de gestão de uma instituição de ensino, seja de qualquer nível exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes, pelo que não se pode esperar mais que os dirigentes enfrentem suas responsabilidades baseados em tentativa e erro sobre como planear e promover a implementação do projecto político pedagógico da instituição, monitorar processos e avaliar resultados, desenvolver trabalho em equipa, promover a integração escola-comunidade, criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das acções educacionais, manter um processo de comunicação e diálogo aberto, planear e coordenar reuniões eficazes, actuar de modo a articular interesses diferentes, estabelecer unidade na diversidade, resolver conflitos e actuar convenientemente em situações de tensão”.

Conforme Altbach (2014:1306), “Muitas instituições e sistemas de nível superior são agora grandes e complexas organizações - que exigem uma gestão qualificada, liderança inovadora e estruturas eficazes para a tomada de decisões. Universidades e sistemas académicos também precisam de experiência profissional. Conhecimento especializado relativo à administração académica, serviços para os estudantes, gestão da investigação, gestão de instalações, assuntos financeiros, questões legais, e muitos outros são exigidos a universidade moderna”.

Qualquer gestor de uma IES deve ter em conta estas características uma vez constituírem a base da existência das IES. Ou seja, como adiante coloca McCaffery (2013) “indivíduos que pretendem ser líderes eficazes (...), eles devem, em primeiro lugar, compreender a si mesmos e o contexto específico com que operam. E esta é uma verdade

para os líderes e gestores no ensino superior em exercício e mesmo em perspectiva” (Mc Caffery, 2013:73). Além das características peculiares do subsistema é determinante conhecer as funções sociais específicas do mesmo subsistema.

Em suma, a NGP em IES contém uma ampla gama de características que podem ser classificadas em quatro grandes áreas: nas reformas do mercado, reformas orçamentárias; autonomia, e prestação de serviço de qualidade. No entanto, há que considerar que a delimitação dessas quatro áreas não é clara, pois é preciso considerar o contexto de cada IES em que as reformas ocorrem (Broucker, Wit e Leisyte, 2015).

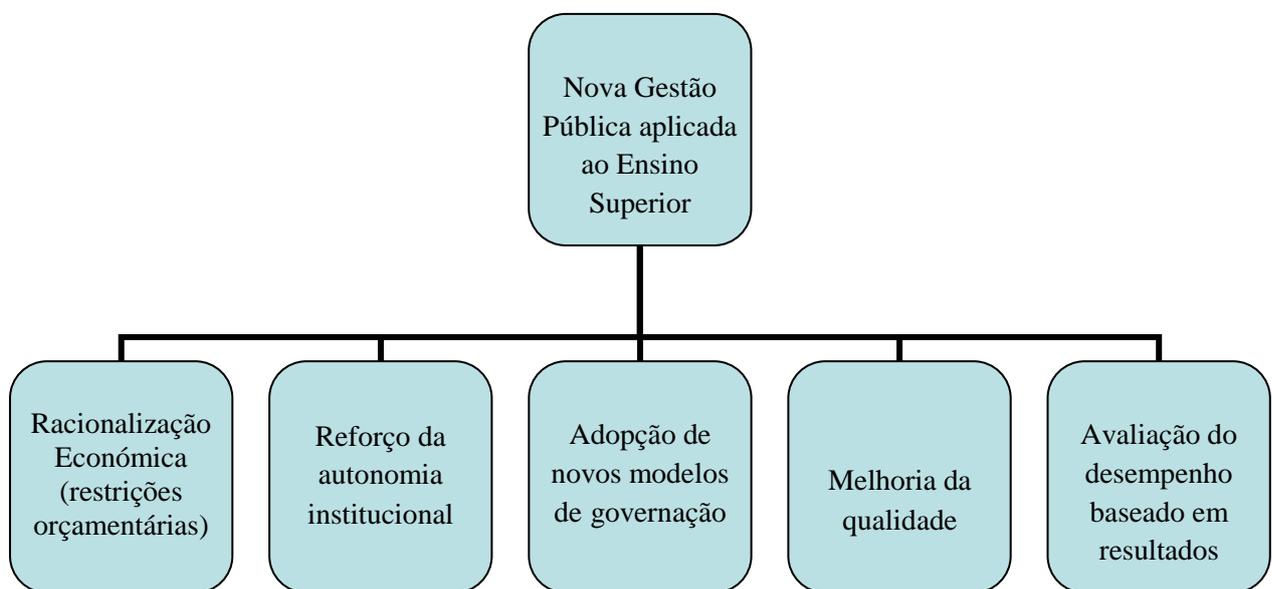


Figura 3 - Princípios da Nova Gestão Pública aplicada ao ES. Fonte: Amaral (2013:78)

Embora Matias-Pereira (2008), conclua que houve um saldo positivo na balança das reformas trazidas por este movimento, Martins (2012) aponta que o mesmo quando aplicado ao ES, não foi isento de críticas, principalmente, por parte dos académicos que defendiam o ideal humboldtiano de universidade.

Conforme Martins (2012), esses académicos impuseram resistência à adopção deste modelo alegando haver conflito entre o mesmo e os valores académicos básicos já que os pressupostos que estão na base de cada um são divergentes argumentam o seguinte: i) que a concentração do debate nas perspectivas económicas e orçamentais negligencia o valor intangível e os benefícios do sistema de ensino superior, como um bem para toda a sociedade; ii) encerrar o estudante como cliente e a oferta educativa como produtos, criava deficiências e competição desleal, cujos efeitos colocariam em causa a eficiência; iii) que a procura de

novas formas de financiamento, pela diminuição do financiamento público, pode comprometer os padrões de qualidade no ensino; e iv) que a influência das entidades externas nos órgãos de decisão estratégica das IES pode distorçar a investigação.

Além das críticas apontadas por Martins (2012), em 2002, segundo Araújo (2007), a OCDE havia identificado três problemas que contribuíram para o fracasso das reformas do sector público, em alguns contextos:

1. O modelo de gestão e o managerialismo foram adoptados sem considerar as limitações inerentes ao próprio modelo. Procurou-se fazer renascer a Administração Científica, com uma forte ênfase em sistemas formais de especificação e avaliação. O estabelecimento de metas, objectivos e avaliação é importante, no entanto, a abordagem da gestão por objectivos tem de ser adequada à complexidade das actividades públicas – muitas das quais são o núcleo daquilo que é o sector público. Uma abordagem altamente formalizada à gestão tem severas limitações. Aliás este modelo falhou no sector privado porque ele não lidava com os problemas da complexidade e da mudança e porque as pessoas têm limitações para lidar com muita informação ou por vezes não a consideram na tomada de decisão;

2. Os reformadores falharam em perceber que, independentemente do seu tamanho e complexidade, a Administração Pública continua a ser um empreendimento único. A Administração funciona num contexto constitucional, com um conjunto de leis administrativas e o seu desempenho é determinado pela interacção entre o processo político, o processo orçamental, o processo de gestão da função pública e o processo de responsabilização, tudo isto desenvolvido dentro de um ambiente de cultura político/administrativa.

3. O fracasso em perceber que os arranjos de gestão pública não só fornecem serviços públicos, mas também, institucionalizam valores de governação profundos e que são, portanto, em alguns aspectos inseparáveis dos arranjos constitucionais aos quais pertencem. (Araújo, 2007:9)

Matias-Pereira (2008) ao realizar uma reflexão focada na avaliação da NGP, salienta que passadas algumas décadas do seu surgimento e das reformas introduzidas em diversos países na administração pública, existem alguns indícios de que na prática a NGP tem sido prejudicada pelo amorismo dos seus proponentes no seu próprio desempenho,

considerando que os esforços orientados para medir o aumento, ou diminuição, no nível de desempenho na administração ficaram muito abaixo do esperado.

A exemplo disso, Matias-Pereira, cita o caso britânico, em que o governo não realizou amplas avaliações no conjunto de reformas orientadas por desempenho, como também casos de outros países impulsionadores das ideias da NGP – Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido – onde não se faz uma análise séria dos termos de estabilidade ou satisfação das reformas introduzidas pela NGP (Matias-Pereira, 2008).

Face a esta situação Matias-Pereira refere que a temática da NGP aponta dois cenários. O primeiro é composto de opiniões afirmativas defensoras do movimento devido ao mau funcionamento e à ausência de transparência e de prestação de contas da administração pública e o segundo é composto de opiniões críticas negativas acerca da NGP pela dificuldade em adoptar para o sector público as técnicas de gestão do sector privado. Porém, conclui o autor, parece ficar a descrição das evidências que, em geral, e apesar das diversas críticas ao processo da NGP, houve um saldo positivo na balança das reformas trazidas pelo movimento.

CAP. 4 METODOLOGIA

De acordo com Fonseca (2009) define-se por metodologia ao conjunto de procedimentos sistemáticos e racionais, das ferramentas e dos caminhos a seguir para se atingir a realidade teórica e prática, ou seja, para se chegar a um lugar previamente proposto – aos objectivos.

Para a elaboração desta pesquisa, além da pesquisa bibliográfica, percorremos três caminhos: recolha de alguns documentos (Estatutos da UEM, Relatórios de Actividades e Financeiros correspondentes ao período de 2011 a 2015, Regulamento tipo de Faculdades da UEM e seu respectivo anexo, Regulamento-tipo de Centros e de Escolas Superiores da UEM, e Estrutura Orgânica e Termos de Referência da Direcção de Recursos Humanos da UEM). E, em segundo momento, aplicamos um questionário aos 185 gestores intermédios (Directores de de Serviços Centrais da UEM, Directores e directores adjuntos de faculdades, Directores e directores adjuntos de Escolas Superiores da UEM e Directores de Centros, Directores de Curso e Chefes de Departamento) que constituíram amostra da pesquisa. No terceiro momento realizamos entrevistas a 20 gestores intermédios com duração máxima de 20 minutos cada. De seguida apresentamos, de forma resumida, a importância de cada um dos documentos para este estudo.

4.1 Estatutos da Universidade Eduardo Mondlane

O Estatuto da UEM, aprovado pelos Decretos 12/95, de 25 de Abril e 37/98, de 28 de Julho, constituiu-se em um dos documentos importantes para o estudo, pois nele foi possível obter informação sobre a data da Fundação da UEM para além de conter informação sobre os actos de gestão e de administração universitária (competências) praticados pelos directores de faculdades da UEM.

4.2 Relatórios de actividades e financeiros da UEM

Com vista a complementar a informação constante no Decretos 12/95, de 25 de Abril e 37/98, de 28 de Julho, no que tange às atribuições dos Directores de Faculdades e de outras Unidades Orgânicas, houve necessidade de analisar alguns Relatórios de Actividade e Financeiros da UEM, referentes ao período de 2011 a 2015. Na essência, através dos relatórios foi possível ter informação relativa às características e termos de referência das diferentes unidades centrais da UEM, bem como, à informação estatística referente a variação

do número de estudantes e dos recursos humanos da instituição (CTA, Docentes e Investigadores), variação do número de cursos ministrados nos três graus (licenciatura, mestrado e doutoramento), durante o período de 2011 a 2015.

No âmbito deste estudo a informação que consta dos relatórios foi útil na identificação dos actos de gestão e de administração universitária praticados pelos gestores da UEM a diferentes níveis, por um lado, e por outro, os dados estatísticos permitiram, a posterior, fazer uma análise da progressão ou regressão institucional, especificamente, na componente de desenvolvimento de RH (formação académica dos docentes e CTA) que exercem funções de direcção e chefia e as respectivas áreas de formação.

4.3 Outros documentos relevantes para o estudo

Para complementar a informação sobre as atribuições ou competências dos gestores seleccionados para o estudo, as quais constituem suas práticas de gestão e de administração universitária no seu dia-a-dia foi feita análise de outros documentos: i) Regulamento-tipo das Faculdades da UEM e respectivo anexo; ii) Regulamento-tipo dos Centros e Regulamento-tipo das Escolas Superiores da UEM e; iii) Estrutura Orgânica e Termos de Referência da DRH.

4.4 Determinação do tamanho da amostra

Para a determinação do tamanho da amostra apoiamo-nos em Cochran (1965), para o qual a mesma (determinação) é efectuada de acordo com o conhecimento prévio do tamanho da população, a margem do erro, o nível de confiança e a proporção dos indivíduos ou objectivos correspondentes as características em estudo. Em caso de desconhecimento da proporção da característica em estudo, é utilizado a porção de 0,5 pelo facto de maximizar o tamanho da amostra.

Segundo os dados da Direcção de Recursos Humanos da UEM, até 31 de Dezembro de 2015, a UEM contava com um total de 850 Funcionários que exerciam funções de direcção, chefia e confiança, começando do Reitor da universidade até aos Secretários de Direcção, sendo que 525 eram constituídos pelo Corpo Técnico Administrativo e 325 pelo Corpo Docente. Nota-se mais uma vez, de acordo com estes dados, uma supremacia do CTA no exercício das funções de direcção, chefia e confiança em relação aos funcionários que constituem o Corpo Docente.

Atendendo que o estudo recai, apenas, sobre os gestores que exercem esta função ao nível intermédio reduziu-se o universo da população de estudo de 850 para 355, dos quais 253 do Corpo Docente e 102 do Corpo Técnico Administrativo e com base neste valor, estimou-se o número de inquiridos a participar na amostra usando a fórmula seguinte:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha/2}^2 * P * (1 - P)}{(N - 1) * d^2 + Z_{\alpha/2}^2 * (1 - P)}$$

Onde:

- N é o tamanho da população;
- $Z_{\alpha/2}^2$ é o valor crítico obtido na tabela de probabilidade acumulada da distribuição normal;
- P é a proporção dos elementos da população que exerce funções de gestão intermédia;
- d é a margem de erro da verdadeira proporção dos gestores intermédios da UEM;

A determinação do tamanho da amostra foi feita com base no universo de $N = 355$ e considerando uma margem de erro $d = 5\%$ com o nível de confiança de 95%, e, de acordo com esses dados, determinou-se o tamanho mínimo necessário a inquirir:

$$n = \frac{355 * 0,5 * 0,5 * 1,96^2}{(355 - 1) * 0,05^2 + 0,5 * 0,5 * 1,96^2} \approx 185$$

O tamanho mínimo da amostra por inquirir é constituído por 185 gestores que corresponde a 52% do universo de 355 e 21.7% do total de funcionários que até 31 de Dezembro de 2015 exerciam funções de Direcção, Chefia e Confiança na UEM. Por representar mais da metade do universo da população de gestores intermédios achamos que os resultados deste estudo podem ser universalizados, de forma particular, a toda população desta categoria, e de forma geral, para todos os gestores da UEM, considerando que os gestores de nível intermédio são os que ostentam elevado nível académico, comparativamente os gestores de base.

Atendendo a existência, na UEM, de dois grupos de gestores (académicos e administrativos) os 185 gestores foram subdivididos em dois sub-grupos na proporção de 70% para CD, considerando que o tripé ensino, pesquisa e extensão é assegurado por este sub-grupo e 30% para o CTA que realiza actividades de apoio à docência. Esta subdivisão

tem em vista possibilitar a comparação entre os mecanismos de escolha dos gestores nos dois sub-grupos e as suas práticas de gestão. Os dados sobre esta categorização destacam-se no capítulo seguinte, a partir da análise do percurso académico dos gestores, até as necessidades de aprimoramento das habilidades e competências de gestão, com exceções no nível de doutoramento em virtude de não haver nenhum gestor do CTA com este nível, na experiência de gestão, funções de gestão exercidas e período de exercício.

Considerando as categorias profissionais dos gestores intermédios da UEM foi usado o seguinte critério para a selecção dos inquiridos:

Tabela 1 - Distribuição da amostra por categorias profissionais

Item	Função	População Total	Amostra extraída		Total
			CD	CTA	
1	Directores de Faculdade	16	8	0	8
2	Directores Nacionais	33	12	5	17
3	Directores Adjuntos de Faculdade	41	21	0	21
4	Directores de Curso	73	38	0	38
5	Chefes de Departamento Central	192	71	30	101
6	TOTAL	355	150	35	185

Tabela 3 - Distribuição da amostra por categorias profissionais
Fonte: Adaptação própria

Do total desta amostra (185 gestores), 119 são do sexo masculino, correspondentes a 64.3% e 66 do sexo feminino, que representam, 35.7% do total, conforme o gráfico abaixo:

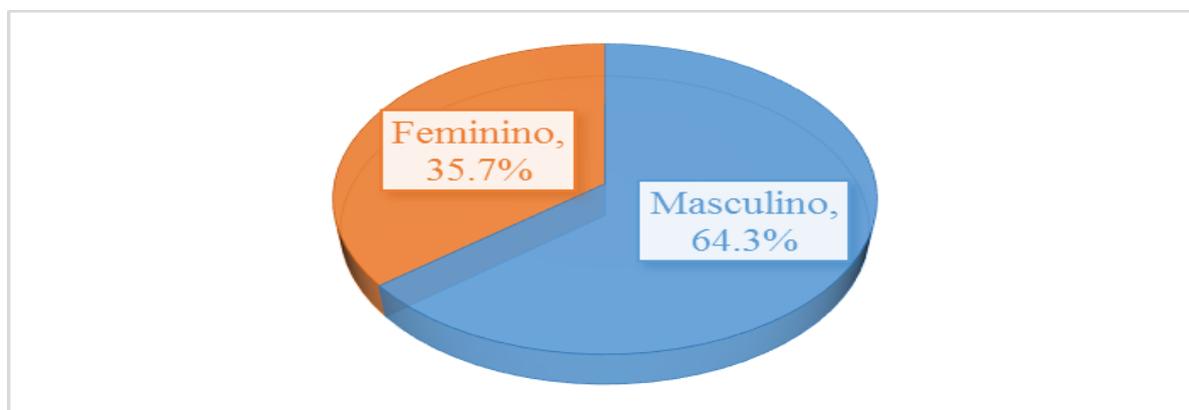


Figura 4 - Composição dos gestores inquiridos por género.

Fonte: Adaptação própria

Os dados acima mostram que, pelo menos, até 31 de Dezembro de 2015, as funções de gestão intermédia na UEM, eram exercidas, maioritariamente, por funcionários do sexo masculino, o que mostra que a discussão sobre igualdade de género, no que concerne à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres ainda não estava consensualizada. Sobre este aspecto Silva (2007:41), referiu que “apesar de muitas mulheres, em Moçambique, ocuparem lugares cimeiros e serem economicamente independentes (...), os lugares de maior poder e prestígio na economia e na política continuam a ser ocupados por homens”.

Relativamente à escala média dos gestores envolvidos no estudo, a tabela abaixo mostra que de um total de 185 gestores, 25 encontram-se no intervalo de 31 a 35 anos, representando 13.5 %; 33 gestores com idade entre 36 a 40 anos, correspondente a 17.8%; 24 gestores na escala de 41 a 45 anos, correspondendo a 13.1%. No intervalo de 46 a 50 anos, temos 62 gestores, o equivalente a 33.5% e; 41 gestores com mais de 50 anos, correspondente a 22.1%, do total dos respondentes, conforme o gráfico abaixo:

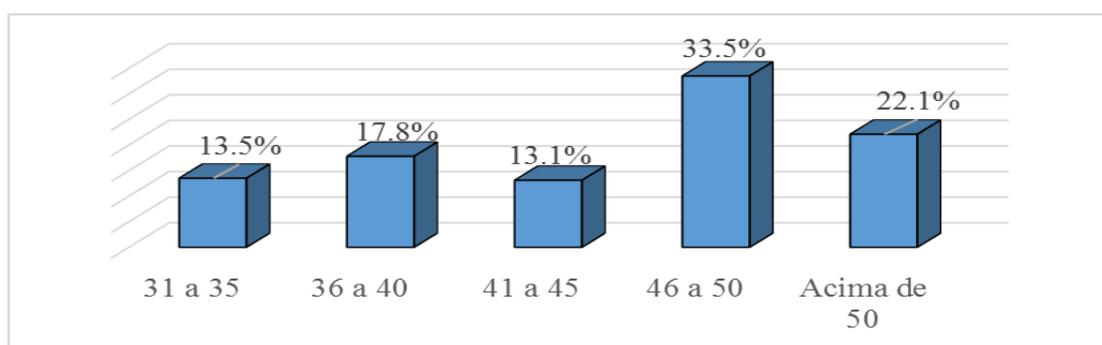


Figura 5 - Escala de idade (anos) dos gestores inquiridos.
Fonte: Adaptação própria

Os dados do gráfico acima mostram, por um lado, que as funções de gestão a nível intermédio, até 31 de Dezembro de 2015, estavam concentradas em funcionários que atingiram a maturidade humana, com idades superiores a 46 anos (103 do total de inquiridos).

Por outro, os dados mostram que, embora, a maturidade humana não seja directamente proporcional à idade mas esteja no homem, (Cifuentes, 2015), a UEM delega estas funções, ao grupo de homens e mulheres que consolidaram o que costuma denominar-se por carácter e que possui alguns traços definitórios ou característicos, entre eles: i) firmeza interior; ii) a fusão harmónica entre o pensar, sentir, o querer e o agir; iii) a tomada de consciência das próprias limitações, do carácter reduzido das próprias energias; v) a capacidade de domesticar os impulsos para convertê-los em virtudes e; vi) o conhecimento

das outras pessoas, suas qualidades e também das suas carências, preguiças e desleixos, deslealdades e insinceridades, máscaras e teatralidades. Ou seja, homens e mulheres no sentido cabal da palavra, capazes de inspirar confiança. (Cifuentes, 2015)

4.5 Elaboração e aplicação do questionário para a recolha de dados

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário, aplicado exclusivamente a 185 gestores intermédios (ver anexo 1), que integra 4 partes: i) Perfil biográfico; ii) Percorso académico; iii) Percorso profissional e iv) áreas de interesse para desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de gestão universitária e académica.

As perguntas foram mistas, ou seja, do tipo aberta e outra fechada. Este instrumento foi elaborado com o objectivo de, não apenas colher informação indispensável para o estudo, como também, poder ser transformada em dados estatísticos para um melhor conhecimento das características e tendências da população inquerida, com recurso ao pacote informático SPSS (Estatística para as Ciências Sociais).

O SPSS é um pacote informático cujas funcionalidades permitem agrupar, bem como separar dados, produzir tabelas resumo e gráficos que permitem uma leitura e compreensão dos resultados de qualquer estudo quer seja de dados numéricos, quer seja de análise de percepções ou sensibilidades.

O conteúdo das entrevistas foi analisado com recurso ao programa para análise de dados qualitativos NVivo. O NVivo é um programa que suporta métodos qualitativos e variados de pesquisa. Ele é projectado para a organização, análise e para encontrar informações em dados não estruturados ou qualitativos como: entrevistas, respostas abertas de pesquisa, artigos, vídeos e outros conteúdos web (rede).

4.6 Procedimento adoptado para contacto com os gestores inquiridos

Para este propósito elaboramos e submetemos cartas para as unidades seleccionadas solicitando a colaboração dos gestores na pesquisa, como mostra o anexo 3. Para algumas faculdades foi necessário, além da carta, um encontro com os respectivos Directores para melhor esclarecimento dos objectivos do estudo e da sua contribuição como superiores hierárquicos dos restantes gestores.

Após apreciação e parecer favorável ao pedido, os Directores das unidades indicaram no requerimento o grupo de colaboradores que deviam responder ao questionário ao que se seguiu a sua distribuição pelos mesmos. A nosso ver, a proposta de indicação ou selecção de gestores a responder o questionário pelos directores das respectivas unidades foi uma mais-valia para o estudo, pois permite, em parte, validar os resultados obtidos na colecta de dados considerando-se que a sua escolha não foi intencionalmente nossa.

Aos gestores indicados pelos Directores das unidades foi garantido o anonimato e total confidencialidade dos dados que seriam disponibilizados (anexo 4) de modo a que as suas respostas pudessem reflectir o máximo possível a situação real no que toca às suas experiências, funções e conhecimentos.

À parte do questionário e com objectivo de interagir e explorar, tanto quanto possível, as opiniões ou percepções de alguns gestores, principalmente no que se refere: i) desproporcionalidade de género no exercício de funções de gestão; ii) à fonte que informa a base de conhecimento que fundamenta os seus actos de gestão e de administração universitária; iii) impacto da participação nos eventos organizados pela UEM (Seminários Pedagógicos e Conselho de Directores Alargado); e iv) desenvolvimento de habilidades de gestão universitária, realizamos entrevistas individuais.

Conciliamos dois tipos de entrevistas: semi-estruturada, por permitir a colocação de diferentes perguntas sobre o tema sem seguir uma ordem estruturada e aberta, com objectivo de dar espaço aos gestores entrevistados de se expressarem sem limitações. Por limitações de tempo, as entrevistas foram realizadas, como nos referimos antes, a apenas 20 gestores, o correspondente a 11% do total de inquiridos e tinham a duração máxima de 20 minutos.

CAP. 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Depois da colecta de dados, segue-se a apresentação dos resultados obtidos junto dos gestores intermédios inquiridos. Como foi mencionado no ponto 5.3, tratou-se de um estudo do tipo qualitativo-quantitativo. A metodologia qualitativa nos permitiu chegar a um conhecimento novo a partir da análise das respostas, pensamentos e projecções dos gestores inquiridos.

As tabelas e os gráficos usados na apresentação dos resultados (tentativa de transformação das respostas, pensamentos e projecções em números) que reflectem a metodologia quantitativa mostram a complementaridade entre estes dois métodos. É a dita triangulação metodológica, que conforme Costa, et. al, (2015), permite, além da compreensão do problema da pesquisa, compensar possíveis limitações que um ou outro método (neste caso qualitativo ou quantitativo) possa apresentar. Ou seja, a triangulação metodológica permitiu iluminar a realidade (respostas, pensamentos e projecções dos gestores inquiridos) a partir de diferentes pontos de vista.

Apresentamos neste capítulo os dados referentes a: i) nível académico actual dos gestores; ii) percurso académico e especialidade adquirida nos níveis de bacharelato, licenciatura, mestrado e doutoramento; iii) experiência de gestão, funções exercidas e período de exercício dessas funções; iv) participação nos cursos de curta duração, seminários e workshops; e v) finalmente, os dados sobre o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de gestão e administração universitária.

Os resultados dos dados das entrevistas são apresentados no capítulo da análise e interpretação de dados.

5.1 Nível académico actual dos gestores intermédios – CD e CTA

No que diz respeito ao nível actual, os dados permitem observar que dos 185 gestores inquiridos, 3 possuem o nível de Bacharelato, equivalente a 1.6%; 54, com o nível de Licenciatura, correspondente a 29.2%; 61 do nível de mestrado, equivalente a 33% e; 67 do nível de doutorado, equivalentes a 36.2%, respectivamente, de acordo com a tabela abaixo.

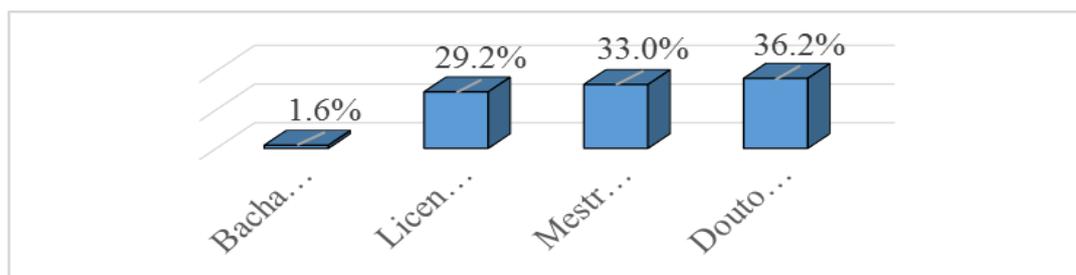


Figura 6 - Nível académico actual dos gestores intermédios inquiridos.

Fonte: Adaptação própria

Os dados do gráfico acima mostram que as funções de gestão intermédia são, maioritariamente, exercidas por funcionários com, pelo menos, o nível académico de bacharel, não contrastando deste modo a Lei em vigor na Administração Pública em Moçambique, no que diz respeito ao nível académico, mínimo, fixado para o exercício das funções de gestores intermédios. Ou seja, um dos princípios de escolha de gestores intermédios na UEM é a observância, aprior, dos requisitos estabelecidos por Lei. (MFP, 2010)

5.2 Perfil académico dos gestores: especialidade em cada grau académico

Como foi referido no capítulo da metodologia, os dados sobre o percurso académico dos 185 gestores inquiridos serão apresentados de forma separada entre Docentes e Corpo Técnico Administrativo para permitir melhor análise comparativa dos mesmos, sendo que embora todos sejam gestores suas práticas de gestão podem ser diferentes e por conseguinte suscitarem análises diferenciadas. Por questões de organização apresentamos, primeiro, os dados relativos aos gestores académicos (Docentes) e de seguida os dos técnicos (CTA)

5.2.1 Bacharelato

5.2.1.1 Corpo Docente

Os dados colhidos demonstram que dos 150 gestores intermédios inquiridos na categoria de docentes, 90 equivalentes a 60%, não assinalaram nenhuma especialidade neste grau. Os restantes 60, que correspondem a 40%, especializaram-se em diferentes áreas como mostra a tabela que se segue:

Item	Especialidade adquirida	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	90	60.0
2	Agronomia	6	4.0
3	Administração, Comércio e Finanças	9	6.0
4	Estatística e Gestão de Informação	2	1.3
5	Ensino de Português	4	2.7
6	Ciências Sociais	8	5.3
7	Contabilidade e Auditoria	4	2.7
8	Ensino de Matemática e Física	4	2.7
9	Sistemas Computacionais	8	5.3
10	Física Nuclear	4	2.7
11	Geografia	8	5.3
12	Administração Pública	3	2.0
13	Total	150	100.0

Tabela 4 - Especialidade no nível de Bacharelato – CD

Fonte: Adaptação própria

5.2.1.2 Corpo Técnico Administrativo

A tabela abaixo mostra que dos 35 gestores intermédios inquiridos na categoria de CTA, mostra que 28 gestores correspondentes a 80% não assinalaram nenhuma especialidade neste grau académico, 5 que representam 14.3% especializaram-se em Bacharelato em Ciências Sociais e os restantes 2, que correspondem a 5,7% em Estatística e Gestão de Informação, conforme ilustra a tabela 2.

Item	Especialidade adquirida	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	28	80.0
2	Estatística e Gestão de Informação	2	5.7
3	Ciências Sociais	5	14.3
4	Total	35	100.0

Tabela 5 - Especialidade no nível de Bacharelato – CTA

Fonte: Adaptação própria

5.2.2 Licenciatura

5.2.2.1 Corpo Docente

Neste grau académico, 5 gestores correspondentes a 3.3%, não indicaram as áreas de sua especialidade. 10, representando a 6.7% especializaram-se em áreas relacionadas com Gestão. Os restantes 135 que correspondem a 90%, concluíram seus estudos em diferentes especialidades, como mostra a tabela abaixo:

Item	Especialidade Adquirida	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	5	3.3
2	Gestão	5	3.3
3	Gestão de Empresas	4	2.7
4	Gestão e Organização da Educação	1	0.7
5	Outras Especialidades	135	90.0
6	Total	150	100.0

Tabela 6 - Especialidade no nível de licenciatura – CD

Fonte: Adaptação própria

5.2.2.2 Corpo Técnico e Administrativo

No que se refere aos gestores do CTA com o nível de licenciatura os dados colhidos mostram que dos 35 gestores inquiridos, 2 não assinalaram nenhuma especialidade; 9 que representam 25% formaram-se em áreas relacionadas com gestão, contra 24 referentes a 68.6%, que se especializaram em outras áreas.

Item	Especialidade Adquirida	Nº. Gestores	(%)
1	N/A	2	5.7
2	Gestão	3	8.6
	Gestão Desportiva	2	5.7
3	Gestão de Empresas	2	5.7
4	Gestão e Organização da Educação	2	5.7
5	Outras Especialidades	24	68.6
6	Total	35	100.0

Tabela 7 - Especialidade no nível de licenciatura – CTA

Fonte: Adaptação própria

Em relação à pergunta central deste estudo (fonte da base de conhecimento que informa os actos de gestão e de administração universitária), os dados da tabela acima mostram que dos 185 gestores inquiridos, até ao nível de licenciatura, 19 gestores (10 do Corpo Docente e 9 do CTA), correspondentes a 10.1% podem ter algum conhecimento sobre gestão, sendo que os actos de gestão e de administração universitária de 3 destes 19 gestores são informados pelo conhecimento adquirido durante a sua formação académica com alguma relação com a educação, mas não educação superior.

Os restantes 16 gerem os seus sectores com ferramentas típicas para o ambiente de empresas. E mais, se considerarmos que os 19 gestores fazem parte dos 54 com o nível actual de licenciatura, estamos perante uma situação em que os actos de gestão e de administração

univesitária de 35 gestores fundamentam-se no modelo aprender-fazendo. Ou seja, através da experiência do dia-a-dia profissional. Os dados desaglomerados podem ser consultados no anexo 5, pág. 131.

5.2.3 Mestrado

5.2.3.1 Corpo Docente

Relativamente ao nível de Mestrado, os dados mostram que dos 124 gestores intermédios que assinalaram a sua especialidade neste nível, 20 deles, o que corresponde a 16%, especializaram-se em cursos que têm alguma relação com gestão. Os restantes 96 gestores que representam 77.4% formaram-se em diferentes áreas de acordo com a tabela abaixo:

Item	Especialidade Adquirida	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	34	22.7
2	Gestão de Políticas Económicas	3	2.0
3	Gestão de Empresas	6	4.0
4	Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento	3	2.0
5	Engenharia e Gestão Industrial	3	2.0
6	Gestão de Documentos e Arquivos	1	0.7
7	Gestão Financeira	2	1.3
8	Gestão Estratégica de Pessoas	2	1.3
9	Outras Especialidades	96	64.0
10	Total	150	100.0

Tabela 8 - Especialidade no nível de Mestrado – CD

Fonte: Adaptação própria

5.2.3.2 Corpo Técnico Administrativo

Quanto ao CTA no que se refere à especialidade no nível de mestrado, os dados colhidos mostram que 27 gestores que representam 77.1% não assinalaram nenhuma especialidade. 6 deles, equivalentes a 17.1% formaram-se em áreas relacionadas com gestão e 2 que correspondem a 5.7% em outras especialidades.

Item	Especialidade Adquirida	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	27	77.1
2	Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento	2	5.7
3	Gestão de Empresas	2	5.7
4	Administração	2	5.7
5	Outras Especialidades	2	5.7
6	Total	35	100.0

Tabela 9 - Especialidade no nível de Mestrado – CTA

Fonte: Adaptação própria

Estes dados mostram, a prior, uma situação em que dos 61 gestores com o nível actual de mestrado, os actos de gestão e de administração universitária de, pelo menos, 26 podem ter a sua base no conhecimento adquirido ao longo da sua formação académica enquanto que, os dos restantes 35 são informados pelo conhecimento adquirido no contexto profissional do dia-a-dia ou de outras fontes (cursos de curta duração, seminários e workshops). Os dados desaglomerados podem ser consultados no anexo: 6, pág. 137.

5.2.4 Nível de Doutoramento – Corpo Docente

Dos 62 gestores com o nível de doutoramento que indicaram a sua área de especialidade constata-se que apenas 4 que representam 6.4% especializados em áreas relacionadas com gestão. Os restantes 58 equivalentes a 93.6%, especializaram-se em diferentes áreas, conforme ilustra a tabela abaixo:

Item	Especialidade Adquirida	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	88	58.7
2	Gestão de Construção	1	0.7
3	Gestão de Empresas	1	0.7
4	Gestão de Documentos e Arquivos	1	0.7
5	Administração - Gestão de Pessoas	1	0.7
9	Outras Especialidades	58	38.7
10	Total	150	100.0

Tabela 10 - Especialidade no nível de Doutoramento – CD

Fonte: Adaptação própria

Fazendo uma observação geral das tabelas 1 a 7, pode-se concluir que os actos de gestão e de administração universitária de 49 gestores, o equivalente a 26.5%, são informados pelo conhecimento sobre gestão de áreas afins adquirido durante a sua formação académica, contra 136 gestores, equivalentes a 73.5% cuja designação dos cursos de especialização não integram, necessariamente, a componente gestão. Estes dados nos levam a afirmar que alguns

gestores intermédios da UEM podem estar a praticar o que Colares, Pacífico e Estrela (2009) chamam de gestão de contigência.

A título ilustrativo, as tabelas 3 e 4 (especialidade adquirida no nível de licenciatura quer no CD, quer no CTA), mostra que dos 180 gestores que indicaram a sua especialidade, apenas 19 deles, o que corresponde a 10.1% do total dos respondentes e 10.2% do total dos inquiridos, especializaram-se em cursos relacionados com Gestão.

Por exemplo, o Curriculum de Licenciatura em Gestão, assim como do Mestrado em Gestão de Empresas na UEM, prevê, como objectivos gerais do curso, “a formação de licenciados e Mestrandos preparados com uma base sólida de conhecimentos científicos e práticos sobre as diferentes dimensões dos processos de Gestão organizacional munidos de competências para desempenhar qualquer função de gestão no exercício das suas funções seja no mercado de trabalho nacional, regional ou internacional assumindo os princípios éticos, responsabilidade e espírito empreendedor” (UEM-Faculdade de Economia, 2010:9).

Um cenário similar é verificado nas tabelas 5 e 6 (especialidade adquirida no nível de Mestrado para as duas categorias de análise). De um total de 124 gestores apenas 26, o que corresponde a 13.7% do total dos respondentes e 14%, do total dos inquiridos, especializaram-se em áreas onde, de acordo com a designação do curso, podem ter adquirido noções básicas sobre gestão. No entanto, as áreas de especialização identificadas não têm relação com a gestão de uma instituição de ensino superior ou pura e simplesmente, do ensino superior.

Paula, Souza e Tonsig (2004), haviam observado que embora as funções de gestão sejam as mesmas, os seus fundamentos são diferentes se considerarmos as especificidades de uma empresa ou de outro tipo de instituições e do subsistema do Ensino Superior. Por uma expressão simples: gerir uma empresa não é e nem pode ser sinónimo de gerir o Ensino Superior.

Juliatto (2013), no artigo “Seria a universidade uma empresa como as demais”, aponta que empresas e universidades possuem lógica diferente. As primeiras privilegiam o económico; e as segundas, o social. Disto, continua o autor, é erro, portanto, tentar simplesmente considerar a universidade como empresa, pois ela é uma instituição de outra natureza, não é uma empresa como as demais.

Segundo Juliato (op.cit.), na universidade: i) “o profissionalismo aprendido e o resultado das pesquisas converte-se em algum tipo de propósito que busque resolver necessidades sociais, estando disprovido de qualquer ligação directa com a lucraividade; ii) a criação do conhecimento não deve ser ligada apenas ao interesse financeiro. Por seu compromisso com a sociedade a universidade não deve e nem pode interessar-se apenas por uma parcela da sociedade, ou seja, pelo sector produtivo e empresarial” (Juliatto, 2013:13).

Portanto, segundo Juliato (2013), por desconhecer a diferença entre a universidade e empresa, querer implantar na primeira uma administração tipicamente empresarial pode gerar várias disfunções e profundo mal-estar no seio da comunidade académica. Isso não significa, em momento algum, que possa faltar aos gestores universitários alguma preocupação com a eficácia, eficiência, serenidade e alto desempenho em sua gestão. Conforme Juliatto (2013:19), “A academia tem e deve ter uma filosofia de trabalho e por conseguinte outro modelo de gestão e que ao considerar a universidade como empresa, ou compará-la com instituições a ela não assemelhadas, corre-se o risco de esquecer o mais importante: a missão de serviço à sociedade, às pessoas e aos próprios fins da educação”.

5.2.5 Experiência de gestão

5.2.5.1 Experiência de gestão – Corpo Docente

Os dados colhidos ilustram uma situação em que 33 dos gestores intermédios do Corpo Docente, equivalentes a 22% têm experiência de gestão, em contraposição a 112, correspondentes a 74.7%, que exerciam a função pela primeira vez como exhibe a tabela abaixo:

Item	Experiência de Gestão	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	5	3.3
2	Sim	33	22.0
3	Não	112	74.7
4	Total	150	100.0

Tabela 11 - Experiência de gestão – CD

Fonte: Adaptação própria

5.2.5.2 Experiência de gestão – Corpo Técnico Administrativo

De acordo com os dados colectados 16 gestores intemédios do CTA não exercem esta função pela primeira vez, isto é, têm experiência de gestão. 10 não responderam a questão e 9 exerciam a função de gestão pela primeira vez, tal como apresenta a tabela que se segue abaixo:

Item	Experiência de Gestão	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	10	28.6
2	Sim	16	45.7
3	Não	9	25.7
4	Total	35	100.0

Tabela 12 - Experiência de gestão – CTA

Fonte: Adaptação própria

No geral, em relação à experiência de gestão, os dados das tabelas 8 e 9 mostram que de 185 gestores inquiridos, 49 que representam 26.5% do total têm experiência de gestão, contra 121, equivalente a 65.4%, que estão exercendo estas funções pela primeira vez, 15 gestores, o que correspondente a 8.1%, não responderam a esta pergunta, conforme o gráfico que se segue:

O facto de a tabela mostrar os 121 gestores sem experiência de gestão (por não terem exercido esta função antes) não significa que os mesmos não tenham noções sobre gestão, pois a mesma pode ser adquirida de diferentes formas, designadamente: i) a cultura organizacional (o conjunto de crenças e valores de uma organização pode inspirar nos seus actores princípios de gestão e liderança); ii) as leituras individuais e participação em diferentes programas de formação sobre as matérias de gestão promovidos pela organização; iii) o auto-didactismo (aprendizagem a partir de si próprio ou das experiências dos outros), como se refere Drotter, et. al (2012:3) citando Paulo Freire (2004) que “onde quer que haja Homens e Mulheres, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar e, acima de tudo, há sempre o que aprender”.

5.2.5.3 Funções de gestão exercidas

5.2.5.3.1 Corpo Docente

A tabela abaixo ilustra que dos 33 gestores intermédios com experiência de gestão o maior número concentra-se na função de director de curso com 10 gestores, seguido da direcção adjunta para graduação e chefe de departamento com 6 gestores cada. 4 gestores exerceram antes a função de director adjunto para pós-graduação, 3 foram directores de unidade e 2, directores adjuntos de unidade.

Item	Funções de Gestão Exercidas	Nº. de gestores	(%)
1	N/A	117	78.0
2	Director de Unidade	3	2.0
3	Director Adjunto para Graduação	6	4.0
4	Director Adjunto para Pós-graduação	4	2.7
5	Director Adjunto de Unidade	2	1.3
6	Director de Curso	10	6.7
7	Chefe de Departamento	6	4.0
8	Chefe de Repartição	2	1.3
9	Total	150	100.0

Tabela 13 - Funções de gestão exercidas – CD

Fonte: Adaptação própria

5.2.5.3.2 Corpo Técnico Administrativo

Em relação ao CTA, os dados da tabela mostram que dos 16 gestores com experiência de gestão, 6 que equivalem a 37.5% exerceram a função de chefe de Departamento, 5 a de chefe de Secção 4, 5 a de chefe de Repartição e 1 foi chefe de biblioteca

Item	Funções de Gestão Exercidas	Nº. de gestores	(%)
1	N/A	19	54.3
2	Chefe de Departamento	6	17.1
3	Chefe de Secção	5	14.3
4	Chefe de Repartição	4	11.4
5	Chefe de Biblioteca	1	2.9
6	Total	35	100.0

Tabela 14 - Funções de gestão exercidas – CTA

Fonte: Adaptação própria

As tabelas 10 e 11 ilustram que dos 49 gestores intermédios que têm experiência de gestão 37 deles trazem consigo a experiência de gestores intermédios (directores e directores

adjuntos de unidades e chefes de departamento) desde o período anterior a 2011. Os restantes 12, adquiriram-na nas categorias hierárquicas mais baixas (chefe de Biblioteca, Repartição e de Secção).

5.2.5.3.3 Período de exercício de funções de gestão – CD e CTA

Relativamente a esta variável, os dados colhidos mostram que dos 49 gestores com experiência de gestão, 21 exercem esta função acima de 10 anos; 13, acima de 5 anos. Os restantes 15, no período entre 0 a 5 anos. No geral e de forma acumulada pode se notar que 34 gestores exercem esta função há mais de cinco anos o que lhes pode conferir algum grau ou nível de experiência de gestão numa IES, fundamentada na legislação em vigor na Administração Pública de Moçambique e nos documentos normativos das unidades orgânicas da UEM, (Estatutos e Regulamentos de faculdades, escolas e centros e outros instrumentos), bem como nas suas práticas do dia-a-dia. Os que exercem pela primeira vez teriam que passar pelo mesmo sistema de socialização com as questões de gestão deste subsistema. O gráfico abaixo ilustra que aproximadamente metade dos gestores exercem esta função acima de 10 anos.

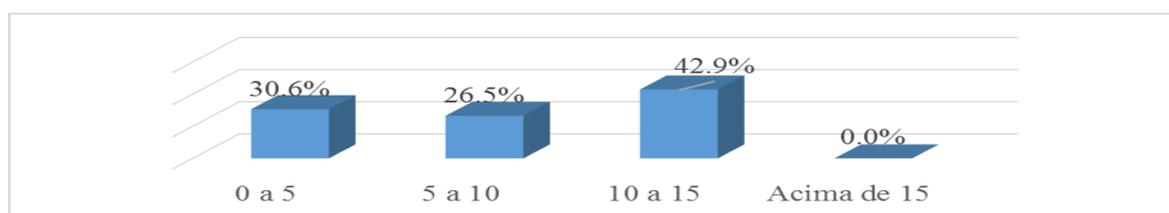


Figura 7 - Período de exercício de funções de gestão (anos).

Fonte: Adaptação própria

5.2.6 Análise da participação nos cursos de curta duração

Relativamente à participação dos gestores nos cursos de capacitação profissional dos 185 gestores inquiridos, 76 deles, o que corresponde a 41% do total afirmaram ter participado em acções de capacitação cujo conteúdo foi importante para as funções que exercem, contra 96, o equivalente a 52% que nunca se beneficiou de acções de capacitação que tenham achado importantes para o aprimoramento ou aperfeiçoamento das habilidades e conhecimentos de gestão e administração universitária. 13 gestores representando 7.0% abstiveram-se de responder a esta parte do questionário, como ilustra o gráfico seguinte:

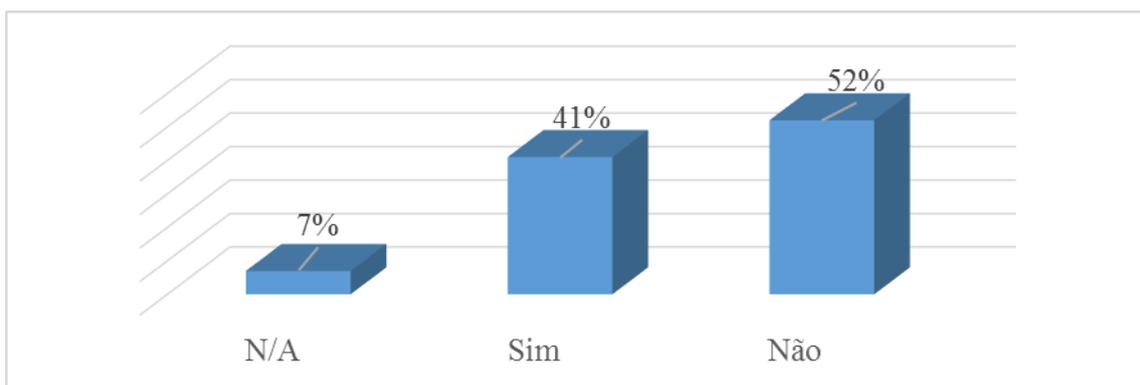


Figura 8 - Participação em cursos de capacitação profissional de curta duração – CD e CTA
 Fonte: Adaptação própria

O facto de 96 gestores não terem se beneficiado de acções de capacitação de curta duração que acharam importantes para o aprimoramento de habilidades e conhecimentos sobre gestão e administração universitária, pode significar, em parte, a ausência do lado institucional, de um diagnóstico sobre as reais necessidades de formação dos seus recursos humanos, como também, a ausência, por parte dos gestores, de uma visão clara sobre as áreas nas quais se podem capacitar para melhorar o seu desempenho.

5.2.6.1 Áreas nas quais os gestores se capacitaram: Cursos de curta duração

Segundo Machado (2008) o diploma de um curso superior nem sempre é o bastante em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Para conquistar maior destaque e oportunidades na carreira, é importante investir em cursos de curta ou longa duração para maior qualificação profissional, se aperfeiçoar e expandir os conhecimentos.

Os cursos de capacitação de curta duração ou alguma formação na área do ES são importantes uma vez que, os gestores manter-se-iam sempre actualizados sobre novas ideias e conceitos, adquiririam conhecimentos e habilidades para lidar com os actuais desafios do ES em Moçambique, de modo particular, bem como teriam algum foco ou orientação no exercício das suas funções de gestão e de administração universitária.

5.2.6.1.1 Corpo Docente

A análise aos dados fornecidos pela tabela 12 permite observar que dos 56 gestores que participaram em diferentes cursos de capacitação de curta duração, 9 gestores que representam 16% foram treinados em cursos que têm alguma relação com gestão do ES. Os

restantes 47, correspondentes a 84% participaram em outras acções de capacitação, como mostra a tabela seguinte.

Item	Cursos de curta duração frequentados	Nº. de gestores	(%)
1	N/A	94	62.7
2	Gestão do ES	1	0.7
3	Indução ao ES	4	2.7
4	Gestão Universitária	1	0.7
5	Gestão Pedagógica	3	2.0
6	Outros Cursos	47	31.3
7	Total	150	100.0

Tabela 15 - Cursos de curta duração frequentados por alguns gestores da UEM – Corpo Docente

Fonte: Adaptação própria

5.2.6.1.2 Corpo Técnico Administrativo

A análise aos dados fornecidos pela tabela 13 mostra que dos 20 gestores que participaram em diferentes cursos de capacitação de curta duração, 6 gestores que representam 30% foram treinados em cursos que têm alguma relação com gestão e/ou administração. Os restantes 14, correspondentes a 70% participaram em outras acções de capacitação, como mostra a tabela seguinte. Os dados desgregados podem ser consultados no anexo 8, pág. 137.

Item	Cursos frequentados	Nº. de gestores	(%)
1	N/A	15	42.9
2	Orçamentação e Gestão Financeira	3	8.6
3	Gestão de Recursos Humanos	2	5.7
4	Gestão de Talentos	1	2.9
5	Outros Cursos	14	40.0
6	Total	35	100.0

Tabela 16 - Cursos de curta duração – Corpo Técnico Administrativo

Fonte: Adaptação própria

Indo de encontro a pergunta que orienta este estudo e tomando como referência os dados das tabelas 12 e 13, nota-se um distanciamento entre as áreas de capacitação de curta duração mencionadas pelos 76 gestores como sendo determinantes para o aprimoramento de habilidades e conhecimentos sobre gestão e administração universitária, pois de um total destes, apenas 15 é que participaram em acções de capacitação cujo conteúdo tem alguma relação com a prática dos actos de gestão e/ou administração.

Uma análise comparativa das duas tabelas mostra uma diferenciação das áreas de capacitação de curta duração frequentados em virtude da diferenciação das práticas de gestão de cada sub-grupo. Gestores na carreira docente tendem a se formar nas áreas directamente relacionadas à gestão académica, enquanto que os gestores enquadrados na carreira de CTA tendem a se formar nas áreas relacionadas com a gestão administrativa.

5.2.7 Participação em seminários – Corpo Docente e Corpo Técnico Administrativo

Relativamente à participação em seminários os dados colhidos mostram que dos 185 gestores inquiridos, apenas 70 destes é que participaram em seminários. Dos quais, treze (13) participaram em Seminário Pedagógico³ organizado pela UEM; sete (7), no Seminário Sobre Revisão Curricular; sete (7), no seminário de Chefes de Departamento. No Conselho de Directores Alargado⁴ e no seminário de Liderança, participaram 4 gestores em cada. 2 gestores participaram no Seminário sobre Revisão do Quadro de Pessoal. Os restantes 33 participaram em outros seminários como mostra a tabela que se segue:

Item	Participação em Seminários / Conselhos	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	115	62.2
2	Conselho de Directores Alargado	4	2.2
3	Seminário Pedagógico	13	7.0
4	Liderança e Gestão	4	2.2
5	Revisão Curricular	7	3.8
6	Revisão do Quadro de Pessoal	2	1.1
7	Chefes de Departamento	7	3.8
8	Outros seminários	33	17.8
9	Total	185	100.0

Tabela 17 - Participação em Seminários – Corpo Docente e Corpo Técnico Administrativo

Fonte: Adaptação própria

Além de uma simples descrição numérica, a tabela 14 mostra que a avaliar pelos títulos ou não dos seminários, 37 gestores que participaram dos mesmos adquiriram

³ Seminário Pedagógico é um evento bienal que a comunidade académica, entidades governamentais e não-governamentais, parceiros de cooperação nacional e internacional, associações profissionais, empregadores e sociedade civil em geral. O objectivo geral do seminário pedagógico é reflectir sobre matérias de natureza pedagógica e os principais desafios nos processos de ensino e aprendizagem.

⁴ O Conselho de Directores Alargado é uma reunião organizada anualmente pela UEM, na qual participam os directores de todas as unidades orgânicas desta instituição e convidados. Geralmente, é convocada através de um Despacho do Magnífico Reitor da UEM.

ferramentas ou conhecimentos que lhes ajudam na tomada de decisões administrativas e pedagógicas nos sectores onde estão afectos.

Um outro caso ilustrativo é a participação no seminário Sobre Revisão do Quadro de Pessoal. Atendendo que a gestão de uma IES, inclui a gestão de RH, a participação no mesmo foi importante para os gestores buscarem conhecimentos sobre como planificar e /ou delimitar os seus recursos humanos, atendendo o nível académico exigido e as áreas de actuação, para além de algumas noções básicas sobre a legislação em vigor sobre esta matéria. A informação mais detalhada sobre todos os seminários está disponível no anexo 9, pág. 139.

5.2.8 Participação em Workshops – Corpo Docente

A tabela abaixo mostra um reduzido número de gestores que participaram nos workshops. A título ilustrativo dos 150 gestores intermédios do sub-grupo de docentes, apenas 55 participaram em diferentes workshops no período de 2011 a 2015, sendo que maior número, 12 participaram no workshop sobre Auto-avaliação dos cursos da UEM, 9 no de Ensino à Distância e 7 no de elaboração do Manual de Procedimentos Pedagógicos, representando, 21.9%, 16.3% e 12.8%, respectivamente. Os restantes 27, equivalentes a 49% distribuem-se pelos diferentes workshops como mostra a tabela abaixo:

Item	Participação em workshops	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	95	63.3
2	Elaboração do Manual de Procedimentos Pedagógicos	7	4.7
3	Ensino à Distância	9	6.0
4	Iniciativa Tuning África e Harmonização do ES em África	2	1.3
5	Formação de Formadores de docentes do ES	4	2.7
6	Aplicação das Tecnologias de Informação e Comunicação no ES	5	4.7
7	Análise do Iº ciclo de Auto-avaliação dos cursos da UEM	12	8.0
8	Desenvolvimento de Materiais multimédia para educação	5	3.3
9	Jointe Degrass	1	0.7
10	Tecnologias audiovisuais multimédia e gestão de qualidade em EaD	8	5.3
11	Total	150	100.0

Tabela 18 - Participação em Workshops – Corpo Docente
Fonte: Adaptação própria

De uma forma sumária as tabelas 12 a 15 mostram o reduzido número de gestores intermédios que beneficiaram de cursos de curta duração, seminários e workshops onde poderiam adquirir conhecimentos ou aperfeiçoar os que têm para o exercício das funções de gestão o que pode, segundo Machado (2008) contribuir para o retrocesso dos mesmos no que diz respeito às ideias, conceitos, tendências e a dinâmica das IES na contemporaneidade.

Conforme Barcaui (2012), é necessário elevar o nível de conhecimentos e habilidades dos gestores mediante sua participação em acções de capacitação de curta duração, seminários e/ou workshops, pois uma das características do conhecimento como recurso é o facto de que o mesmo pode ficar obsoleto no futuro. Na visão deste autor a leitura de livros, manuais, textos de apoio, associada à reflexão prática do conhecimento daí resultante possibilita a transformação do conhecimento explícito em conhecimento tácito internalizado no indivíduo. Ou seja, durante a formação os gestores podem dedicar-se a leitura de informações contidas nos documentos orientadores do evento, e através da reflexão, criar habilidades (conhecimento tácito) a serem utilizadas quando praticam estes procedimentos.

5.2.9 Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de Gestão Universitária

5.2.9.1 Corpo Docente

Em relação às áreas prioritárias para o desenvolvimento de conhecimento e habilidades de Gestão Universitária e Académica, a tabela abaixo mostra que dos 150, 61 indicaram como prioritária a capacitação em matérias de Gestão Pedagógica; 31, em Administração e Gestão do Ensino Superior; 20 em Gestão de Qualidade; 15, em Gestão de Conhecimento; 12, em Planificação do ES; 3, em Gestão de RH numa IES; 5, em Gestão Financeira. 3 dos gestores não indicaram as suas necessidades de formação prioritárias.

Item	Áreas Prioritárias	Nº. de gestores	(%)
1	N/A	3	2.0
2	Administração e Gestão do Ensino Superior	31	20.7
3	Gestão Pedagógica	61	40.7
4	Gestão de Recursos Humanos nas IES	3	2.0
5	Gestão do Conhecimento	15	10.0
6	Gestão de Qualidade	20	13.3
7	Gestão Financeira	5	3.3
8	Planificação do Ensino Superior	12	8.0
9	Total	150	100.0

Tabela 19 - Áreas prioritárias – Corpo Docente

Fonte: Adaptação própria

5.2.9.2 Áreas prioritárias – Corpo Técnico Administrativo

Em relação às áreas prioritárias para o desenvolvimento de conhecimento e habilidades de Gestão Universitária e Académica, a tabela abaixo mostra que dos 35, 10 indicaram como prioritária a capacitação em matérias de Gestão de Recursos Humanos numa IES; 8, em Administração e Gestão do Ensino Superior; 6 em Gestão de Financeira; 4, em Planificação do Ensino Superior; 2, em Gestão de Conhecimento, como ilustra a tabela abaixo. 5 dos gestores não indicaram as suas necessidades de formação prioritárias, como também nenhum gestor do CTA indicou como prioritária a área, por exemplo, de Gestão de Qualidade ou Gestão Pedagógica o que reflecte a noção de que embora todos sejam gestores e cujo objectivos são os mesmos, as suas práticas de gestão são diferentes.

Item	Áreas Prioritárias	Nº. de gestores	(%)
1	N/A	5	14.3
2	Administração e Gestão do Ensino Superior	8	22.9
3	Planificação do Ensino Superior	4	11.4
4	Gestão de Recursos Humanos nas IES	10	28.6
5	Gestão Financeira	6	17.1
6	Gestão de Conhecimento	2	5.7
7	Total	35	100.0

Tabela 20 - Áreas prioritárias – Corpo Técnico Administrativo

Fonte: Adaptação própria

Os dados da tabela acima mostram que os gestores intermédios da UEM têm necessidades de formação em matérias específicas relacionadas à gestão e administração do ES. As áreas mais críticas assinaladas pelos gestores afectos à docência são os da Gestão Pedagógica, Administração, Gestão da Qualidade e Gestão de Conhecimento, representando

41.5%; 21%, 13.6% e 10.2% respectivamente. As áreas relacionadas com a administração (Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira e Planificação do ES) apresentam valores baixos. A tabela sobre as áreas prioritárias elencadas pelos gestores enquadrados no CTA, mostra índices elevados para a área de Gestão de Recursos Humanos, Administração do ES e Gestão Financeira.

No geral os dados mostram que mesmo os gestores que se especializaram em matérias de gestão de empresas quer no nível de licenciatura, quer no de mestrado, atendendo as diferenças entre aquelas (empresas) e as IES têm necessidades específicas de capacitação em gestão e administração do ES pois, Como bem assinalaram Andrade e Tachizawa (1999) no mundo actual, são muito conhecidos os tradicionais cursos de graduação e de mestrado em gestão ou administração, que têm o objectivo de formar profissionais para administrar os diversos tipos de organização, em especial à administração de empresas. No entanto, as escolas de administração ou de gestão formam analistas e não gestores. A realidade da gestão ou da administração, e de forma específica do ES nosso local de estudo, não é nem pode ser praticada em sala de aula.

CAP. 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Tendo explicado e descrito os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste estudo e em consideração ao objectivo pretendido, dedicamos este capítulo para a análise e interpretação do conteúdo dos dados obtidos através do questionário e das entrevistas, seguindo a ordem em que foi feita a sua apresentação, à luz das informações obtidas na consulta bibliográfica e documental, do quadro teórico e da questão de pesquisa que orienta o estudo.

Em relação ao género, os dados mostram que gestores do sexo feminino constituem uma minoria (66 gestores) no exercício das funções de gestão intermédia comparativamente aos do sexo masculino (119 gestores), transparecendo que a discussão sobre igualdade de género, no que concerne à igualdade de oportunidades entre homens e mulheres ainda não estava consensualizada. A literatura (Loureiro, 2006; Silva, 2007 e Guerra, 2014) aponta para factores de ordem cultural (reduzido acesso à educação para as mulheres) e social (aponta-se que o papel social exercido pelas mulheres na sociedade contribui, em parte, para que elas não sejam opção para estas funções) como sendo determinantes para esta desproporcionalidade.

A título ilustrativo Loureiro (2006) referendo-se a Bonal (1998), aponta que essa discriminação é visível também através do estudo das diversas formas de transmissão cultural dos estereótipos de género, portanto através do estudo de um currículo oculto que reforça a ideia, por exemplo, de que certos cursos são para mulheres e outros para os homens ou das expectativas que os professores criam em relação aos alunos conforme o seu sexo.

Esta discriminação visível no interior da escola reflecte-se e é reflexo também do que se passa fora dela. Ou seja, a sociedade também reflecte essa diferenciação, por exemplo, quando em algumas comunidades rurais se continua a defender que as tarefas da casa são para as raparigas e o trabalho fora de casa é para os rapazes. Ora, esta diferenciação tem reflexos em termos de percurso escolar, porque se as raparigas são para trabalhar em casa não necessitam tanto de ir à escola.

Seguindo a linha de pensamento de Loureiro (2006), Guerra (2014) refere que no geral, em Moçambique, quando os indicadores básicos do desenvolvimento humano (a exemplo da educação) são desagregados por género demonstram claramente a existência de

um fosso significativo entre os sexos, fazendo com que as mulheres sejam incapazes de participar na íntegra do desenvolvimento social, económico e político do país, embora, se destaque o surgimento de políticas públicas que visam criar condições para que a igualdade de género possa efectivamente se concretizar. Ou seja, conforme Silva (2007), um dos principais problemas que caracterizam a desigualdade entre homens e mulheres prende-se com o acesso à educação. Não apenas o acesso à escola, mas o acesso efectivo à escolarização completa.

No entanto, a análise dos dados colhidos pelas entrevistas aponta para uma situação em que os factores ora referidos, embora tenham o seu impacto na dinâmica social da mulher, há acima de tudo um outro factor mais determinante: a Confiança. Para os entrevistados a variável confiança e não a competência ocupa um lugar de destaque no processo de indicação ou nomeação de cidadãos para o exercício de funções de gestão, sendo que mesmo que a mulher ou o homem atinja elevado grau académico e mostre ter perfil para o efeito, se não merecer confiança de quem detêm o poder de nomear não terá como ascender a estes lugares. A figura abaixo produzida com base no software de análise de dados qualitativos NVivo mostra uma relação directa entre as funções de direcção e a confiança.



Figura 9 - Factor determinante para exercício de funções de gestão.

Conforme Freire (2007:99), “a literatura sobre a confiança interpessoal alerta que na mesma predomina o modelo insumos-processo-resultados, no qual os insumos referem-se aos elementos que o indivíduo traz para o grupo ou organização, incluindo o conhecimento, o estatuto, os atributos de personalidade, competências, a experiência e as características demográficas”.

O dicionário On-line Aurélio, refere que uma pessoa ou um trabalhador de confiança é aquela com quem se pode contar a qualquer momento. Desta assertiva percebe-se que por razões sociais nem sempre se pode contar com os funcionários do sexo feminino a qualquer momento, em detrimento dos homens. A resposta de um dos entrevistados que transcrevemos ilustra esta situação.

“As mulheres estão em números reduzido no exercício das funções de gestão, em virtude de estas funções estarem relacionadas com a produtividade que está intrinsecamente ligada ao desempenho, donde depreende-se que um dos critérios mensuráveis do desempenho é a assiduidade, para além de trabalho fora do horário previsto pelo Decreto 30/2001 de 15 de Outubro. Estes dois valores dificilmente se encontram nas mulheres em virtude de suas responsabilidades sociais, acabando por privilegiar os homens que se mostram disponíveis”.
(vide exemplos de entrevistas, anexo 11, pergunta 1, resposta C)

Em relação aos mecanismos de escolha de gestores intermédios na UEM, é possível, através da análise de dados sobre o nível académico actual e a escala média de idades dos mesmos, chegar-se à conclusão de que a escolha obedece os princípios legais fixados pela Administração Pública de Moçambique, com a ressalva de que para os gestores académicos, a área de especialização tem papel determinante, contrariamente ao que ocorre na escolha de gestores técnicos (CTA).

Quanto às práticas de gestão a legislação em vigor na Administração Pública de Moçambique, concede as mesmas práticas de gestão para dois sub-grupos. Ou seja, os termos de referência, de acordo com a Lei, são os mesmos para todos os Directores Nacionais ou, Directores Nacionais Adjuntos e Chefes de Departamento, bem como para os Directores de Curso, estes últimos equiparados a chefes de Departamento (MFP, 2010). Especificamente, e com base na análise dos termos de referência de cada sub-grupo que constam em documentos específicos (Regulamentos-tipo de funcionamento de unidades académicas e administrativas em vigor na UEM) verificou-se existir alguma diferença entre os dois sub-grupos quanto às suas práticas de gestão.

No entanto, tanto um como outro sub-grupo confluem no facto de essas práticas são informadas com recurso aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, através da formação académica, no exercício da sua actividade profissional do dia-a-dia, da participação em seminários e em acções de capacitação contínua em áreas afins e não necessariamente de um

conhecimento proveniente de formação específica em matérias de gestão do ES, isto é, em um aprendendo-fazendo.

Esta constatação nos remete à ideia do predomínio, em parte dos gestores da UEM, de conhecimento tácito descrito por D'errico (2007) como sendo o que está presente nas pessoas e se fundamenta na experiência, na simultaneidade, na vivência e na prática em detrimento do conhecimento explícito que é objectivo e se baseia na racionalidade, que é sequencial e teórico. No entanto, há que referir que conforme Gerhardt e Silveira (2009:14), “apesar de não ser sofisticado o conhecimento tácito não é menos importante, sendo crescentemente reconhecido por investigadores sociais, em virtude de, mesmo sendo acrítico ou desestruturado, ter um papel importante na sobrevivência e vivência de algumas instituições e tem sido determinante na tomada de decisões práticas e na convivência social”.

Em teses sobre Feurebach, Marx (1845), evidencia o papel da prática na geração do conhecimento e no desenvolvimento das sociedades. Conforme Marx, nas teses I, II e III, i) é a prática o fundamento do conhecimento; ii) a prática é o critério da verdade e iii) é a prática que permite a mediação entre a teoria e a realidade social, possibilitando a transformação do ser humano e das suas circunstâncias.

No que respeita às organizações, autores como Certeau (1988), Bourdieu (1990) e Giddens (2013), fazem referência à importância da prática, para a formação da teoria nas Ciências Sociais. De acordo com os mesmos a sociedade pós-industrial e suas instituições, como assinala Schon (1991), são organizadas em torno da competência profissional. O sucesso desses profissionais é, em grande parte, atribuído à explosão do conhecimento, cujo resultado é representado pela responsabilidade na aplicação do conhecimento à solução de problemas e ao cumprimento dos objectivos organizacionais.

Para Schon (1991), o trabalho profissional é caracterizado pela existência de uma prática reflexiva e, por conseguinte, de um praticante reflexivo. Trata-se de uma prática em que o profissional pensa enquanto age, ocorrendo, por conseguinte, uma interferência desta mesma reflexão na própria acção praticada.

A prática é, também, uma fonte de conhecimento. Como se referiam Weick e Roberts (1993), o conhecimento começa com acções. No entendimento de Tsoukas (1996), as organizações são sistemas de conhecimento distribuído e, como tal, reúnem um poder

discricionário, na forma como tomam decisões, utilizam recursos e como definem quais serviços serão derivados desses recursos. Para isto, as organizações utilizam-se do conhecimento nela existente, quer na forma individual ou colectiva. Há aqui no pensamento deste autor de que os praticantes criam conhecimento novo a partir de suas práticas, seja este conhecimento tácito ou explícito. As práticas, neste caso, falam por si mesmas, por meio das acções de seus praticantes.

Conforme Meyer Jr. (2014), as organizações são comunidades de praticantes nas quais uma dinâmica social é estabelecida reforçando a interconectividade e interdependência entre pessoas e estrutura. No caso de gestão de uma IES, o aprendizado pela experiência de seus praticantes constitui-se também em fonte preciosa para a construção de uma teoria da administração universitária. Aprende-se com base na experiência vivenciada. Boas experiências influenciam as acções humanas, havendo uma tendência de repeti-las sempre que o contexto assim o permitir, enquanto as más experiências apontam para aquilo que se deve evitar ou não repetir.

A identificação dos problemas, a busca de solução, as decisões, as acções praticadas, as experimentações e os resultados, não necessariamente nesta ordem, integram a agenda dos gestores académicos. Identificar experiências bem sucedidas, por meio de abordagens como narrativas, observações e estudos de caso, contribuiria para a descoberta de boas e relevantes práticas, gerando aprendizado, de forma a alimentar novas práticas. (Weick e Roberts 1993).

Portanto, há de acordo com Meyer Jr. (2014), em termos práticos, a necessidade de se disseminar política, estrutura e cultura que estimulem os gestores académicos a ousarem e buscarem novas iniciativas. Nesta mesma linha, há que se permitir a esses profissionais, como seres humanos, a possibilidade de cometerem erros e falharem em suas iniciativas de inovar e implantar novas práticas, sem punição, na tentativa de melhoria dos serviços educacionais.

Para Loureiro (2006), os práticos não actuam no vazio, quando actuam fazem uso dos seus saberes e mantêm uma relação prático-contextual com o conhecimento abstracto que mobilizam para agir, podendo, ou não, combinar este conhecimento com aqueles saberes. Neste exercício ganha relevo, a atitude reflexiva dos actores, o conceito de competência entendido como a mobilização de recursos vários, entre os quais estão, ou podem estar, os saberes e o conhecimento abstracto, para se agir.

Esse novo paradigma de racionalidade prática, na opinião de Ribas (2005), referindo-se a Gómez (1995), opõe-se ao paradigma da racionalidade técnica que prevaleceu, servindo de referência ao longo de todo o século XX, herdada do positivismo, que reduz a mesma à análise dos meios apropriados para atingir determinados fins, e, segundo a qual, a actividade do profissional é, sobretudo, instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, reconhecendo-se uma hierarquia nos níveis de conhecimento e um processo lógico de derivação entre os mesmos.

Pepe (2010), embora concorde com os princípios da racionalidade prática, na sua análise, distingue o profissional esperto do sábio, referindo-se que o primeiro aprende com seus próprios erros (experiência prática), enquanto que o segundo aprende com os erros dos outros (teoria construída por outros que vivenciaram várias experiências sobre uma determinada realidade), pelo que é bom lembrar que há funções que na maioria das vezes se aprende pela prática e no dia-a-dia mas, quando se fala em funções de maior nível intelectual (como as dos gestores intermédios de uma IES), é claro que o domínio da teoria é fundamental.

Em referência a Platão, Santos e Almeida (2005), defendem que toda a acção humana envolve uma escolha individual e toda a escolha envolve opções. O processo de escolha, por sua vez, requer uma decisão. É justamente nesse ponto (da tomada de decisão) que se ressalta a inevitabilidade de uma teoria, uma vez que uma decisão sempre requer critérios que fundamentam essas escolhas. Essa fundamentação só é possível através de conceitos e princípios aos quais o homem chega através de um processo mental estritamente ligado à sua experiência concreta.

Portanto, conforme Santos e Almeida (2005), Platão estabelece que a teoria é a condição indispensável para a acção que se pretende racional, porque estabelece uma norma e não é um fim em si mesma, mas visa sempre a uma prática.

Numa análise comparativa entre um arquitecto e os construtores, proposta por Platão citado por Puls (2006:110) lê-se que:

“nenhum arquitecto trabalha como operário, mas apenas dirige os operários. A sua contribuição é um conhecimento e não uma colaboração manual (...). Cabe ainda ao arquitecto indicar a cada um dos operários tudo quanto lhes compete fazer até que tenham terminado todo o trabalho. Assim, pois, todas essas ciências são teóricas, incluindo as que participam da

Para Pittegreff, conforme Silva, Tsukahara e Nunes (2017), a linguagem, a ideologia, as crenças, os ritos, e os mitos constituem os elementos expressivos da cultura organizacional, entendendo-a como um conjunto de normas, crenças, princípios e padrões de comportamento que conjuntamente dão a cada organização uma caracterização distinta. Embora esta definição inicial tenha sido abrangente, o caráter multidisciplinar dos estudos sobre cultura organizacional originou diversas formas de abordagem, implicando na inexistência de uma única definição, bem como na inexistência de um consenso sobre os aspectos que a formam.

Do ponto de vista de Lacombe (2003), a cultura organizacional pode ser entendida como: conjunto de crenças, costumes, valores, normas de comportamento e formas de fazer negócios, que são definidos por cada empresa, e; conjunto de crenças e atitudes da organização em relação: à importância das pessoas; aos valores éticos e morais; à competição interna; à orientação para o mercado e produção; à capacidade de ação e de adaptação às mudanças externas.

Para Raskin (2003), a cultura organizacional é um conjunto de valores e normas que controlam as interações dos membros da organização entre si e com as pessoas externas, como fornecedores e clientes. Pode ser usada para alcançar vantagem competitiva e para promover os interesses dos diferentes intervenientes, uma vez que controla como as pessoas se comportam, tomam decisões e gerem o ambiente organizacional.

Schreiber (2013), define a cultura organizacional como sendo um agregado complexo de comportamentos, modos pré-determinados de agir e pensar, formas de relacionamento e valores que regem um modelo de conduta ou hábito dentro de um ambiente organizacional. Ela é a responsável pela personalização da organização devido ao clima interno que é um agregado de comportamentos, valores e condutas que regem o seu funcionamento.

Considerando que alguns instrumentos de cultura organizacional da UEM, nosso local de estudo são resultado da dinâmica cultural da sociedade onde esta (UEM) está inserida e da dinâmica existente na própria instituição, para o presente estudo, adotamos a definição de Rocha (2017) segundo a qual “Cultura Organizacional é o sistema de valores e normas que determinam o comportamento dos membros de uma organização, sendo o resultado da realidade e da dinâmica cultural onde a organização está inserida” (Rocha, 2017:14).

De acordo com Santos (2009) a cultura organizacional pode ser explícita ou implícita, dependendo de cada organização. A cultura explícita é transmitida por meio de códigos de ética, crenças e por um conjunto de políticas e normas da organização. Quando explícita, se torna a cultura oficial, que são os valores e ideais, os quais podem coincidir (ou não) com o que é praticado. A cultura implícita penetra de forma mais profunda do que palavras faladas e escritas.

Na visão de Chiavenato (2012), o impacto da cultura organizacional incide tanto nas pessoas quanto nas actividades da organização, já que a visão actual do sistema organizacional permite compreender que as duas faces representam uma coisa só e precisam ser analisadas juntamente. Por isso, a cultura organizacional influencia nos processos de recrutamento e selecção, de comunicação interna e externa, na qualidade no trabalho, no relacionamento com parceiros, entre outros.

Silva, Tsukahara e Nunes (2017), tentaram decifrar a cultura organizacional a partir do entendimento e das influências da visão do mundo, dos valores, sistemas de crenças e estilos das principais lideranças organizacionais. Na visão destes autores citando Schein (2008), a cultura organizacional pode ser analisada em três níveis: i) artefactos; ii) valores e crenças e; iii) pressupostos básicos, sendo que cada nível representa o grau pelo qual o fenómeno é visível para o membro da organização.

Nesta análise Silva, Tsukahara e Nunes (2017), referem que os artefactos (primeiro nível) correspondem à camada mais superficial da cultura organizacional. Neles fazem parte os produtos mais visíveis e perceptíveis, como por exemplo, ambiente físico, arquitectura, tecnologia, disposição dos sectores de trabalho, o “Layout”, entre outros.

No segundo nível estão os valores e crenças os quais orientam a condução da organização influenciando o processo de tomada de decisões e são, regra geral, estabelecidos pelos líderes/gestores ou outras entidades superiores. Fazem parte as estratégias da organização, metas a filosofia de trabalho ou procedimentos. No entanto, as normas e regras estabelecidas como valores podem não reflectir a realidade organizacional.

Os pressupostos básicos, terceiro nível da cultura organizacional, segundo Silva, Tsukahara e Nunes (2017), remetem-nos aos valores e crenças mais intrínsecos da organização os quais passam a fazer parte da visão do mundo dos seus membros, a ponto de serem fortemente

assumidos como verdadeiros pelos membros e especificamente, pelos gestores da organização e não sendo tratados como algo negociável.

Relativamente ao processo de aprendizagem organizacional por parte dos gestores, Silva Jr, Vieira e Feitosa (2017), recorrendo a Argyris (1957) identificaram dois modelos de aprendizagem: o modelo I e o modelo II. Para os autores no modelo I os indivíduos não possuem liberdade para sair das determinações que lhes são dadas. Busca-se a melhoria contínua dos processos, porém sem questionar os valores do sistema ou suas etapas de funcionamento. Este modelo predomina em organizações burocráticas.

Com isso, Silva Jr, Vieira e Feitosa (2017), acreditam que algumas organizações bloqueiam a necessidade de expressão dos membros e em particular dos gestores e a capacidade de executar o trabalho de maneira eficiente. Dessa forma, as capacidades dos indivíduos não são exploradas e não há uma incorporação de novos comportamentos que questionem os seus valores e suas praticas anteriores.

A ocorrência de uma grande formalidade dos processos de trabalho, predominantes em organizações burocráticas, inibe a autonomia dos indivíduos. Neste tipo de organização, busca-se formalizar e estruturar as actividades a fim de evitar as incertezas, porém, impedem a tomada de iniciativa, pois, os processos já estão regulamentados e não permitem fácil alteração. Este cenário é típico de organizações com alto nível de formalização dos processos de trabalho.

Schreiber (2013) referiu-se que as organizações na maior das vezes se prendem a uma cultura organizacional que não corresponde aos padroes que surgem no mercado devido á grande formalização do trabalho e por conseguinte não conseguem ser flexíveis. Esta flexibilidade é medida pela forma como os gestores realizam e se propõem a colaborar com quem precisa de seu apoio, retorno, opinião, decisão e da sua capacidade de fazer as coisas acontecerem, mesmo que este acto seja além das suas actividades descritas.

Por seu turno, o o Modelo II privilegia a busca de novos conhecimentos. Neste modelo há marcante participação dos indivíduos no processo decisório. Durante a discussão de propostas de ação organizacional, os indivíduos cujas funções estão relacionadas, são estimulados a exporem sua opinião. Este tipo de organização também busca dar mais autonomia aos indivíduos. A autonomia pode ser definida como a capacidade individual de

lidar com informações complexas, e dar a sua interpretação de modo que esta informação possa auxiliar no processo de tomada de decisão.

Em relação às IES, e no que se refere à influência da cultura organizacional no processo de aprendizagem, Veloso (2010), refere que as mesmas enquanto organizações, compreendem estabelecimentos que transmitem conhecimentos das mais variadas áreas do saber disseminando valores da cultura local e global. São organizações formadas por pessoas e para servir pessoas, e que se caracterizam pela produção de símbolos, de ideias, de conhecimentos e valores.

Uma das suas especificidades consiste no facto de comportar regras e estruturas organizacionais determinadas dentro do sistema global ou nacional, de acordo com políticas de grande abrangência, sem serem tidas em consideração as necessidades de cada instituição, as características locais ou regionais em que se inserem, cabendo aos seus integrantes a função de cumprir com as regras.

Uma outra característica marcante das IES, segundo Veloso (2010) é a existência de uma estrutura hierárquica marcada por normas e configurando uma ordem estável mais racional e previsível da dinâmica organizacional, suscitando que a compreensão da cultura organizacional numa IES implica a análise do quadro normativo existente (a hierarquia formal de funções, de responsabilidades e autoridade; a existência de uma política interna e regulamentos formais de regulam o funcionamento da instituição, criando um clima de aceitação e de conformidade; a existência de graus e categorias hierárquicas, definidoras de uma carreira; a presença de canais formais de comunicação.

A partir da análise da legislação em vigor na Administração Pública de Moçambique e de alguns documentos oficiais da UEM, depreende-se que na mesma tem privilégio a cultura organizacional explícita a qual é transmitida por meio de códigos de ética (deveres dos Funcionários e Agentes do Estado) e um conjunto de normas que orientam a dinâmica das organizações no geral e de modo particular a UEM (estatutos da UEM, os Regulamentos-tipo das unidades académicas, administrativas e centrais, manuais de procedimentos administrativos e financeiros, entre outras disposições legais), como também, é possível identificar os três níveis de análise de cultura organizacional e suas inter-relações que influenciam no processo de gestão organizacional.

No que concerne ao processo de aprendizagem a partir da cultura organizacional a UEM pode ser situada no âmbito do modelo I proposto por Silva, Jr, Vieira e Feitosa (2017), uma vez existirem pressupostos básicos explicitamente fixados pelos instrumentos legais em vigor em Moçambique e específicos que orientam a dinâmica da UEM, cabendo aos gestores a sua implementação, bem como faz-las cumprir.

Por outro lado, a análise de dados permite afirmar que a visão de Carpenter e Bach (2012), segundo a qual “nas IES públicas, a exemplo do nosso local de estudo, as funções de gestão e de liderança são exercidas por pessoas com elevado grau académico, mas com pouca ou nenhuma formação em gestão estratégica dessas instituições, pode ser aplicável ao contexto moçambicano⁵. Este facto pode, em parte, determinar que os mesmos sejam qualificados para a elaboração de programas académicos consistentes, porém, com reduzido nível de gestão institucional e lentos na resposta às mudanças que ocorrem no ambiente circundante (local, regional e internacional).

A participação em alguns eventos organizados pela UEM, a exemplo de Seminários Pedagógicos e Conselho de Directores Alargado, não mereceu consenso entre os entrevistados sobre o seu impacto no que se refere à aquisição de ferramentas de gestão e administração universitária, considerando o tipo de eventos e as temáticas discutidas e contexto de implementação. Se para alguns gestores o impacto é positivo, para outros o mesmo é quase nulo. Os extractos de entrevistas de três gestores intermédios que apresentamos de seguida são ilustrativos desse facto.

“Acho que a participação no Seminário Pedagógico bem como no Conselho de Directores Alargado contribuiu de certa forma positiva para a melhoria do meu desempenho como gestor uma vez que nestes eventos aprende-se algo relacionado com a Governação Universitária assim como as discussões actuais sobre o processo de ensino-aprendizagem”. (vide exemplos de entrevistas, anexo 11, pergunta 3, resposta d)

Em contraposição um outro gestor refere que:

“Particpei nos Seminários Pedagógico assim como no Conselho de Directores Alargado. Na minha opinião, acho que os dois fóruns não são espaços de formação por excelência. Têm se

⁵ Os dados sobre o perfil dos gestores analisados a partir do seu nível académico actual (Gráfico 3), mostram que dos 185 gestores, 3 são bacharéis, 54 são licenciados, 61 têm o nível de mestrado e 67 o de doutoramento. Estes dados associados aos da especialização dos gestores em cada grau académico bem como em cursos de curta duração mostram que os mesmos (gestores) não possuem formação académica ou continuada sobre gestão de IES.

constituído em locais de informe e não acrescentam nenhum valor em termos de conhecimento e competências de gestão”. (vide exemplos de entrevistas, anexo 11, pergunta 3, resposta c)

Em relação à descontinuidade e a descontextualização dos assuntos tratados nos Seminários Pedagógicos da UEM, temos o seguinte registo:

“Nos Seminários Pedagógicos, embora procura-se algum alinhamento para a gestão universitária, o facto de não haver uma indicação explícita para a área de gestão, em particular de RH, para além de as temáticas serem tantas e em algum momento perder-se o foco, torna os mesmos não muito produtivos. Há, também, a questão de que os assuntos tratados reflectem experiências muito avançadas difíceis de enquadrar no nosso contexto, para além de que mesmo os que têm alguma aplicação não têm merecido continuidade”. (vide exemplos de entrevistas, anexo 11, pergunta 3, resposta a)

De tudo o que foi apresentado acima, percebemos haver necessidade de adopção de outras estratégias (no que diz respeito aos temas abordados) de forma a tornar estes eventos produtivos e com impacto positivo quer para a instituição, quer para a comunidade universitária, em particular para os que neles participam.

Relativamente à formação dos RH da UEM, de modo particular dos docentes, nota-se, também, um progresso de 2011 a 2015. Em 2011 a UEM contava com 588 mestres e 308 doutorados (UEM, 2011:37), para em 2015, apresentar 852 mestres e 380 doutorados, significando um aumento de 264 mestres e 72 doutorados, respectivamente (UEM, 2015:128).

De acordo com estes documentos ao incidir na formação do Corpo Docente, a UEM garante, por um lado, o cumprimento do Objectivo Estratégico 3, do seu Plano Estratégico 2008-2012, alargado até 2015 que consiste em ‘assegurar a excelência e a qualidade na docência’ e a melhoria de qualidade de ensino, e por outro a materialização da visão da Reforma do Sector Público no que diz respeito à construção de um sector público que seja, entre outros aspectos, dotado de pessoal qualificado, profissionalizado e preparado para a mudança, com alto sentido de servidor público e de efectividade e responsabilidade.

O parágrafo acima remete-nos, em termos documentais, a existência de docentes capazes de melhorar a qualidade de ensino e de produzir programas académicos consistentes, segundo a dimensão de Carpinter e Bach (2012). No entanto, como havia observado Langa (2014), no que diz respeito à gestão de IES, um bom cirurgião não é necessariamente um bom

administrador hospitalar. Um bom químico, que passou a vida trancafiado num laboratório, publicando os seus artigos em revistas, ainda que de reputação (...), não adquire necessária e automaticamente conhecimento científico sobre aspectos críticos da gestão do ES. Estas pessoas têm conhecimento, mas um conhecimento experiencial derivado da sua prática que pode ser até reflexiva”.

Portanto, em virtude de pertencem a diferentes áreas de conhecimento, pode-se afirmar que os gestores intermédios da UEM têm conhecimento explícito (formal) das suas áreas ou disciplinas de especialização académica, mas no que diz respeito ao conhecimento que fundamenta os actos de gestão e de administração universitária os mesmos apoiam-se no conhecimento tácito, no seu primeiro nível (socialização), na dimensão de saber como, uma vez que não ostentam formação sobre gestão ou administração do ES (onde saber-se-ia por quê), bem como a falta de participação em acções de formação que condizem com as funções que realizam.

A figura que se segue abaixo mostra em termos gerais a fonte da base de conhecimento dos gestores intermédios da UEM.

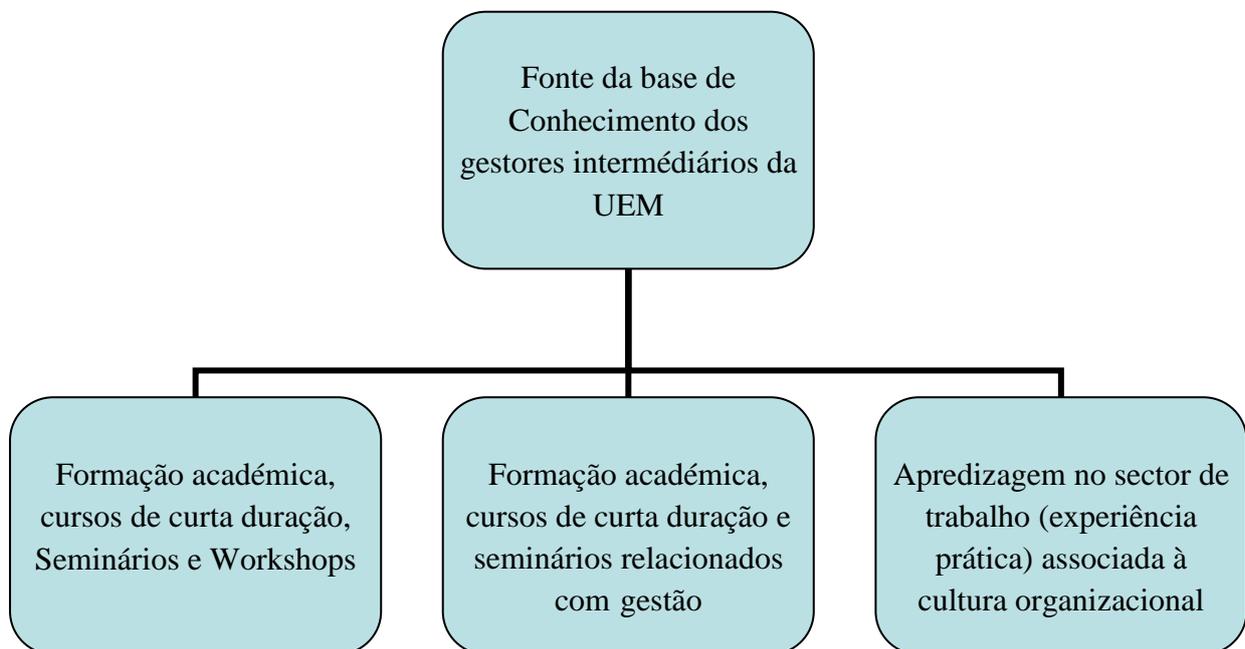


Figura 11 - - Fonte da base de conhecimento dos gestores intermédios da UEM.
Fonte: Adaptação própria

Embora o conhecimento tácito sobre gestão de uma IES - acções, experiências, ideias e emoções que os gestores têm - seja importante é necessário ligá-lo ao conhecimento

explícito sobre estas matérias de modo que suas decisões sejam fundamentadas em bases teóricas.

Como apontado por Lima, et al. (2011), o conhecimento explícito permitiria que, grosso modo: i) o processo decisório na organização focalizasse a explicação de por que determinada escolha deve ser feita e, conseqüentemente, o que faz parte dessa decisão; ii) todos os gestores da organização (com a mesma informação e instrução), para fenómenos iguais tomem decisões iguais e, iii) promoveria a transparência organizacional.

Deste quadro resulta a necessidade ou a impotência de capacitação em matérias específicas de gestão e administração universitária manifestada pelos gestores que fizeram parte deste estudo (Tabelas 16 e 17) e confirmada pelo resultado dos dados qualitativos de acordo com a figura abaixo, o que mostra, em parte que, se há alguma falta de conhecimentos sobre gestão e administração de IES, “não é uma falta de conhecimento voluntária ou de qualquer atitude deliberada” (Correia e Paula, 2016:33) mas sim de outras circunstâncias.



Figura 12 - Importância da especialização no processo de tomada de decisões.

Como se nota na figura acima, a especialização em matérias de gestão e administração universitária é importante para o processo de tomada de decisões organizacionais. Com esta especialização os gestores teriam conhecimentos mínimos necessários através dos quais fariam a gestão do Corpo Docente, gestão de Recursos Humanos; gestão da Qualidade de Ensino, gestão da Investigação, gestão de Estudantes e gestão Financeira do Ensino Superior, como proposto por Reis e Pimentel (2007).

Conforme Shinyashiki, TreviZan e Mendes (2003:28) “quanto mais especificidades esse conhecimento, *gestão e administração de IES*⁶, demonstrar em relação à organização, mais ele se tornará o fundamento de suas competências essenciais e, em consequência, um importante activo estratégico. Esse conhecimento é o fundamento das competências essenciais da organização, uma vez que ele pertence ao seu capital humano, existindo exclusivamente no cérebro das pessoas”.

Por outro lado, a análise de dados bem como dos documentos institucionais e outra literatura permite-nos afirmar que os pressupostos da reforma do sector público apresentados neste estudo através da NGP aplicada ao ES, mostram haver, uma relação entre esta teoria e o estudo quer seja ao nível da dinâmica institucional, quer seja, no tocante à actuação dos gestores, de forma particular.

Há, com efeito, indícios de que a adopção dos princípios da NGP é resultado da crise institucional (a esta acrescida mais duas dimensões de crise, a de hegemonia e de legitimidade) em que a UEM, à semelhança de outras universidades públicas passam que se prolonga desde o século XX até ao presente século (século XXI).

Como referido na justificativa pela escolha do tema, a crise institucional, associada às crises de hegemonia e de legitimidade (provocadas em parte, pelo desinvestimento do Estado, privatização e mercantilização do ES) obrigaram a UEM a redefinir a sua visão, missão e valores institucionais significando, de modo particular, a roptura entre a visão e missão tradicionais de universidade, para uma visão e missão modernas, tendo em vista satisfazer a pressão do mercado, bem como o seu reconhecimento nacional e internacional.

A diferença entre a visão e missão tradicionais e modernas da universidade explicam-se pela diferença de papéis entre a universidade tradicional (menos complexa e idenfificada, apenas, pelo tripé: ensino, investigação e extensão) e a universidade moderna (mais complexa que além de inclir o tripé: ensino, investigação e extensão, inclui a prestação de serviços para os estudantes (por exemplo, de alojamento) e para a sociedade.

A criação do Gabinete para Qualidade Académica na UEM enquadra-se no âmbito da Reforma do Sector Público aplicada ao ES. Através deste gabinete a UEM, mediante a

⁶ O itálico é do pesquisador

operacionalização do Decreto nº. 63/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), assim como da Estratégia Global da Reforma do Sector Público em Moçambique, desenvolve o princípio da procura constante da qualidade dos seus cursos e das suas unidades orgânicas. É nesta linha que se enquadram os Workshops sobre Auto-Avaliação dos cursos e sobre Tecnologias Audiovisuais Multimédia e Gestão de Qualidade, bem como a criação de departamento de qualidade em todas as unidades orgânicas.

De acordo com os pressupostos da NGP aplicada ao ES, as IES e os gestores devem procurar oferecer serviços que satisfaçam seus clientes e isso passa necessariamente pela melhoria da qualidade do ensino. Para este estudo este princípio encontra eco na organização, pela UEM, de diferentes eventos (cursos de curta duração, seminários e workshops) nos quais os gestores tiveram oportunidade de participar.

A programação e realização do Seminário sobre Revisão Curricular mostra a preocupação da UEM e dos gestores em satisfazer as necessidades dos estudantes, do mercado de trabalho e a sociedade. Mano (2015) observou que no âmbito da NGP aplicada ao ES, o plano curricular de uma IES deve ser actualizado e contemplar disciplinas que dêem subsídios para que o aluno possa compreender e resolver os principais problemas no dia-a-dia de sua organização ou de outro qualquer contexto onde estiver inserido.

Por outro lado o facto de mais de 98% de gestores ostentarem o nível académico mínimo de licenciatura, mostra a necessidade que a instituição e os gestores têm para superar as deficiências relacionadas com a capacidade técnica e de gestão para a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas, para implementar uma política de Recursos Humanos que proporciona a valorização, incentivo, a qualificação e a mudança de atitude dos seus colaboradores, bem como uma tendência para o aprimoramento da eficiência e eficácia institucionais.

CAP. 7 CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Neste capítulo apresentamos, inicialmente, uma síntese dos passos percorridos no decorrer deste trabalho. Em seguida são apresentadas as conclusões a que chegamos com a realização do mesmo, que vão ao encontro dos resultados e respectiva discussão evidenciados no capítulo da análise e interpretação de dados. E, finalmente, apontamos algumas limitações encontradas no âmbito da realização deste estudo, quer no que se refere à realização da própria pesquisa, quer no que se refere à elaboração da dissertação.

7.1 Conclusões

O estudo ora findo tinha como propósito identificar a base de conhecimento que informa os actos de gestão e de administração universitária praticados pelos gestores intermédios na Universidade Eduardo Mondlane. O estudo fundamentou-se nos pressupostos da teoria da NGP cujas origens nos remontam à Inglaterra e aos Estados Unidos da América, na década de 1970 e mais tarde para outros cantos do planeta.

A amostra populacional deste estudo foi constituída por 185 gestores intermédios, que representam 52% do total dos gestores intermédios e 21.7% do total dos gestores da UEM, até 31 de Dezembro de 2015.

A recolha de dados foi feita com recurso a um questionário, cujo conteúdo era o mesmo para todos os gestores intermediários seleccionados, associado à entrevista do tipo semi-aberta e aberta. A recolha de dados foi precedida de uma consulta bibliográfica para melhor compreensão das diferentes abordagens sobre a gestão das instituições de Ensino Superior pelo mundo (América, Europa e África) e sobre alguns modelos de base de conhecimento aplicáveis nas organizacionais, dependendo do contexto. A análise de dados colhidos pelo questionário foi feita com recurso ao pacote informático estatístico para as ciências sociais – SPSS, enquanto a de conteúdo, colhido através de entrevistas foi feito com recurso ao programa de análise de dados qualitativos NVivo.

Da análise bibliográfica feita foi notória a discussão trazida por alguns estudiosos do Ensino Superior como um campo de estudos e não como disciplina (Johnstone, Reisberg, Watson e Maireles), na qual contrapõem duas dimensões: uma a defender que a prática dos actos de gestão e de administração universitária exige dos seus praticantes conhecimentos ou bases sólidas de gestão deste tipo de subsistema atendendo a sua complexidade e outra a

apoiar-se na ideia de que a ostentação do grau de Doutor e experiência na área da docência, seriam requisitos suficientes para se ingressar na carreira de gestor de uma IES.

Trazendo Pazeto (2000); Mastella e Reis (2008); Carpenter e Bach (2012); Altbach (2014) e Langa (2014), como intermediários entre as duas perspectivas nota-se ser importante a conciliação das duas dimensões: elevado grau acadêmico e experiência na área da docência e formação sobre gestão ou administração de IES, atendendo que os resultados daí provenientes seriam outros. Mas também, a análise da literatura permitiu perceber que as instituições que ministram cursos de especialização em matérias de gestão do ES no mundo superam em número se comparadas com as do continente africano, onde existem apenas 7 (4 na África do Sul, 2 no Ghana e 1, em Moçambique).

A análise de dados permitiu, por um lado, reunir um conjunto de evidências que revelamos na apresentação e discussão dos mesmos. Referimo-nos, por exemplo, a desproporcionalidade numérica entre gestores do sexo feminino e do sexo masculino, as áreas ou especialidades de formação dos gestores da UEM (donde visualizamos que todos os gestores não tinham formação específica em matérias de Gestão ou Administração do ES), bem como o que constitui, para os gestores, expectativa em termos de áreas para futuras acções formativas tendo em vista o aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades de gestão universitária.

Como foi referido na justificativa da pertinência da escolha do tema, uma das primeiras contribuições do estudo é que com a realização do mesmo constatamos que de acordo com legislação em vigor na Administração Pública Moçambicana os requisitos a observar são os mesmos no que diz respeito à escolha de gestores intermédios (CD e CTA). Ou seja, ao longo do processo de apresentação e análise dos dados relacionando-os com a legislação em vigor em Moçambique, quer sobre o ES, de forma específica, quer sobre Administração Pública no geral, constatamos que nenhuma das leis estabelece como requisitos para a nomeação de gestores intermédios nas IES a ostentação de conhecimentos sobre gestão ou administração de ensino superior. Porém ao nível da UEM, além da observância da legislação em vigor há tendência para escolha dos gestores no ramo académico em função da sua área de especialização.

De acordo com a análise dos Regulamentos-tipo de Faculdades, Centros, Escolas e Unidades Centrais da UEM observamos que embora todos sejam considerados gestores

intermédios com o mesmo objectivo institucional as práticas de gestão diferem de sub-grupo para sub-grupo. Ou seja, as práticas de gestão dos gestores da área académica se distinguem das dos gestores da área administrativa.

Em resposta à pergunta de partida formulada para este estudo, constatamos que os gestores intermédios da UEM não possuem formação específica em matérias de gestão ou administração do ES e por conseguinte podem não ter uma base sólida ou teórica sobre o subsistema de ensino que estão a gerir. Parafrazeando Langa (2014), a gestão intermédia da UEM, está mercê de indivíduos cuja autoridade radica das disciplinas científicas e da carreira académica que foram fazendo na academia e não necessariamente em disciplinas ou formação específica de gestão deste subsistema de ensino.

Ou seja, aquando da realização deste estudo constatou-se que, a UEM, em 2013, adoptou uma nova missão e visão; de 2011 a 2015, aumentou significativamente o número de estudantes e de cursos em regime laboral e pós-laboral para os níveis de graduação e pós-graduação, respectivamente; registou um aumento de Recursos Humanos da instituição (Docentes e CTA); alargou o campo da prestação de serviços aos estudantes, à comunidade universitária e à sociedade; preocupou-se em assegurar a excelência e qualidade na docência, através da formação académica de docentes, no entanto, os actos de gestão e de administração universitária praticados pelos gestores intermédios continuam sendo feitos com recurso ao conhecimento cuja fonte é a formação académica que não inclui a componente de Gestão ou Administração do ES, pela experiência do dia-a-dia como profissionais/gestores, pela participação em eventos de curta duração ou com base no conhecimento produzido pela própria instituição (cultura organizacional).

Outra contribuição do estudo que achamos relevante destacar tem a ver com o interesse que os gestores intermédios têm de se capacitar profissionalmente em matérias de gestão e administração do ES, no geral e de modo particular em áreas específicas do ES atendendo a sua complexidade. As tabelas 16 e 17 mostram, por linha de prioridade, as áreas críticas arroladas pelos gestores.

Uma outra constatação não menos importante, foi a de perceber que a UEM como IES e os funcionários que exercem funções de gestão intermédia, em particular, não estão isolados do mundo da globalização no que diz respeito à adopção de políticas reformistas no

sector público, alicerçadas nos princípios da Nova Gestão Pública, no geral e em particular da Nova Gestão Pública aplicada às IES.

Através da análise dos dados e dos documentos institucionais foi notória a integração, (seja ela consciente ou não), da UEM e dos gestores nos pressupostos da NGP, daí que por tudo com que nos depreendemos na realização deste estudo, bem como as mudanças descritas por Huisman e Pausits (2010) e Porto e Régnier (2013), que constituem novas exigências para os gestores intermédios do ES, especificamente para os da UEM, e que podem ser enquadradas no processo de reformas do sector público aplicado ao ES, pode-se afirmar que existe uma relação entre o estudo e a perspectiva teórica adoptada.

Carvalho (1985) na sua abordagem sobre as características do “Management” refere que este (management) tem uma aplicação universal. Ou seja, seus elementos podem ter, em princípio, e na sua generalidade praxeológica uma aplicação universal, onde quer que existem recursos a gerir, decisões a tomar e actividades a coordenar. As diferenças de grau e de forma, mas não de natureza, surgirão conforme os sectores da organização, os níveis hierárquicos, as espécies de organização e os modelos de sociedade.

Para Amaral et al. (2012), um dos mais importantes grupos de gestores académicos influenciados pelo impulso managerialista são aqueles ligados à liderança das unidades académicas básicas: departamentos/escolas e faculdades. Estas entidades organizacionais formam a base operacional das instituições de ensino superior, mais perto da acção com relação ao ensino e à investigação, e mais bem colocados para implementar políticas e estratégias institucionais.

Ainda de acordo com Amaral, et al. (2012), no contexto actual, os papeis dos gestores académicos de nível médio encarregues destas unidades estão a mudar em resposta às pressões políticas e institucionais para adoptarem estratégias mais profissionais, de terem capacidade de gerir recursos humanos e financeiros e de assumirem uma liderança de gestão forte por contraste ao estilo tradicional académico de negociação e busca de consenso.

Segundo Amaral, et al. (2012:210) e que nós concordamos, o que é pedido às IES em termos de responsabilidade, eficácia, determinação de metas e de resultados mensuráveis, está a ser pedido aos gestores académicos de nível intermédio e aos seus departamentos/escolas e faculdades. Sob os pressupostos da NGP, o desempenho de funções

académicas com base na reputação de investigação e, em menor extensão, com base no ensino ou docência, parece estar a dar lugar a uma execução baseada em capacidades de gestão do ES.

7.2 Limitações do Estudo

Embora tenhamos chegado às conclusões arroladas acima, durante a realização do presente estudo tivemos limitações, no concernente a:

7.2.1 Realização da pesquisa

A primeira limitação que merece registo é resultado directo do método de estudo que utilizamos (ocupamo-nos, apenas, com uma amostra de 185 gestores intermédios de um total de 355 gestores intermédios). Desta forma as conclusões apresentadas representam, apenas, uma parte da realidade dos gestores intermédios da UEM, o que limita a amplitude, mas não a validade dos resultados, já que os 185 constituem cerca de 52%, isto é, mais de metade de todos os gestores intermédios.

A segunda limitação, ainda no que se refere à realização do estudo, tem a ver com o facto de a mesma ter sido realizada com os envolvidos directamente no processo de gestão, o que embora seja bom no sentido de um conhecimento profundo da sua realidade e da realidade das atribuições do dia-a-dia, é provável que os mesmos tenham de forma involuntária atribuído a determinadas informações importância maior do que realmente elas têm e por conseguinte, influenciar as conclusões do estudo, especificamente no que diz respeito aos dados qualitativos.

7.2.2 Elaboração da Dissertação

Durante a elaboração da dissertação tivemos limitações relacionadas com:

i) a operacionalização dos conceitos-chave desta pesquisa em virtude de os mesmos significarem coisas diferentes para diferentes estudiosos e contextos espaço-temporais.

ii) o acesso à bibliografia que discute a temática de gestão do ES e da Reforma do Sector Público em Moçambique, aplicado especificamente para o ES tendo em vista ampliar a abordagem deste assunto, embora não constituísse nosso tema de fundo.

iii) a disponibilidade de recursos, principalmente de tempo, por ser estudante trabalhador, o que sobre maneira condicionou para que o estudo não terminasse no período previsto;

iv) a disponibilidade dos gestores seleccionados para o estudo, quer para responder ao questionário, quer para as entrevistas (apenas 20 gestores), realizadas a posteriori;

v) a análise e interpretação dos dados colhidos, tanto pelo questionário, assim como pelas entrevistas, por sermos ainda estudantes e em processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, P. G. **The logic of mass higher education**. In: Tertiary Education and Management, Vol. 5. USA: Boston College. 1999

_____. **Leadership World-class Universities: Challenges for Developing Countries**. New York: Routledge. 2011

_____. **The emergency of a field; research and training in higher education**. In: Special Issue: Researchers and Policy Makers: A Strategic Alliance. Australia: Routledge. Vol.39, N°8. 2014

ALVES, A. F. **A Ciência e o Espírito da Gestão: Edição Concisa**. Brasil: Verba Publicações. 2015

AMARAL, A, et al. **Padrões de Mudança na Gestão Intermédia das IES: O caso de Portugal**. In: Um Cientista entre Academia e Ágora. Portugal: Universidade de Porto. 2012

AMARAL, A. **Managerialismo e Governação das Instituições de Ensino Superior em Portugal**. In: Formas de Governo no Ensino Superior. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. 2013

ALVARENGA NETO, R. C. D. **Gestão do Conhecimento nas Organizações: Proposta de mapeamento conceitual integrativo**. Brasil: Saraiva. 2017

ANDRADE, M.M.; STRAUHS, F. R. **Competências requeridas pelos gestores de Instituições de Ensino Superior Privadas**. Revista Gestão Industrial. Brasil: Paraná. 2006

ANDRADE, R. O. B.; TACHIZAWA, T. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1999

ARAÚJO, J. de. **Avaliação da Gestão Pública: a Administração Pós Burocrática**. Espanha: Conferência da UNED. 2007

AYEE, J. R.A. **Reforming the African Public Sector Retrospect and Prospects**. Senegal: Codesria. 2008

AYENI, V. **Public Sector Reform in Developing Countries: A Handbook of Commonwealth Experiences**. United Kingdom: Commonwealth Secretariat. 2002

AYERS, J. B.; BERNEY, M. F. **A Practical Guide do Teacher Educator Evaluation**. London: Springer Science. 2012

BARCAUI, A. B. (Org.). **PMO: Escritórios de Projetos, Programas e Portfólio na prática**. Rio de Janeiro: Brasport. 2012

BETO, A. R. **Gestão de Pessoas: A importância da selecção por competência**. Argentina: UNaM. (s.d.)

BONOME, J. B. V. **Princípios de Administração**. Brasil: IESDE S.A. 2009

BRITO, L.; BROUWER, R.; MENEZES, A. **Mozambique**. In: Damtew Teferra and Jane Knight (eds.) Higher Education - the International Dimension. Center for International Higher Education, Boston College and the Association of African Universities. 2008

BROUCKER, B.; WIT, K.; LEISYTE, L. **An evaluation of new public management in higher education**: Same rationale, different implementation. Australia. EAIR 37th Annual Forum in Krems. 2015

BORGES, F.; MENDES, J. de S. **Competências do Gestor e do Líder**: Estudo de caso. Lisboa: Lusíada. Economia & Empresa, N.º.18. 2014

BOURDIEU, P. **The logic of practice**. Cambridge: Polity Press. 1990

CABALLO, V. E. **Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**. Madrid: Siglo Veintiuno. 1993

CAMARGO, R. F. de. **Gestão Estratégica**: Um guia completo sobre Gestão: Disponível em: <https://www.treasy.com.br/blog/gestao-estrategica/#O-controller-e-o-processo-de-Gestao-Estrategica>. Acesso: Maputo. 25/04/19

CARPENTER, A.; BACH, C. N. **Administrative and Academic Structures: for-Profit and Not-for-Profit**. In: KAZEROONY, H. The Strategic Management of Higher Education: Serving Students as Customers for Institutional Growth. Business Expect Press, LLC. 2012

CARBONE, P. P. **Gestão de Competências e Gestão de Conhecimento**. 3ª ed. Rio de Janeiro: FGV. 2009

CARNEIRO, M. **Gestão Pública**. Rio de Janeiro: Brasport. 2010

CARVALHO, J. A. S. **Sistemas de Gestão Empresarial**. 2ª ed. Lisboa: Aiese. 1985

CASCÃO, F. **Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento**. Lisboa: Editora RH. 2004

CERTAU, M. de. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press. 2011

CHIAVENATO, I. **Administração Geral e Pública**: Provas e Concursos. Rio de Janeiro: Manole, Lda. 2012

CHANIE, P.; MIHYO, P. B. **Thirty Years of Public Sector Reforms in Africa**: Selected Countries experiences. Ethiopia: Fountain Publishers. 2013

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 4.ª ed. São Paulo: MaKron. 1993

CHIAVENATO, I. **Princípios de Administração**: O Essencial em Teoria Geral da Administração. 2ª ed. Brasil: Mamole, Lda. 2013

_____ **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 9ª ed. Brasil: Manole, Lda. 2014

CIFUENTES, R.L. **A Maturidade.** São Paulo: Quadrante. 2015

CIRESP. **Estratégia Global de Reforma do Sector Público 2001-2011.** Maputo. 2001

COCHRAN, W. G. **Técnicas de amostragem.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1965

COLARES, M. L. I. S.; PACÍFICO, J. M.; ESTRELA, G. Q. (orgs.). **Gestão Escolar: Enfrentando os Desafios Cotidianos em Escolas Públicas.** Brasil: CRV. 2009

CORREIA, S. M. de S.; PAULA, S. M. (Orgs.). **Nossa África: Ensino e Pesquisa.** São Leopoldo: Oikos, Lda. 2016

COSTA da, et. al. **Triangulação Metodológica: Limites e Possibilidades da Pesquisa em Comunicação.** Brasil: Baraúna. 2015

CROOK, R. **Rethinking civil service reform in Africa: islands of effectiveness and organization commitment.** In: CONTEH, C.; HUQUE, A. S. **Public Sector Reforms in Developing Countries.** London and New York: Routledge. 2010

CRUZ, T. **Gerência do Conhecimento.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E-Paper. 2007

CUNHA, J. **Resumos de Gestão Estratégica.** Lisboa: Universidade do Minho. 2011

DALMAU, M. B. L.; KELLY, C. B. T. T. **Estratégia de Gestão de Pessoas.** Brasil: IESDE, S.A. 2009

DAVID, W.; DAVID, P. **Higher Education Management: the key elements.** United Kingdom: McGraw Hill. 1996

D'ERRICO, R. **Planejando Ser Pego de Surpresa.** São Paulo: Clube de Autores. 2007

DENHARDT, J. V.; DENHARDT, R. B. **The New Public Services: Serving not steering.** 4ª ed. London: Routledge. 2015

DESAULNIERS, J. B. R. (org.). **Formação e Trabalho e Competência: Questões atuais.** Porto Alegre: Edipucrs. 1998

_____ **Gestão Estratégica de Competência: A “mão visível” na formação do cidadão.** Porto Alegre: EDIPUCRS. 2007

DIÓGENES, E. **Administração.** Brasil: UFAL. 2007

DROTTER, S. et al. **Laboratório de Formação.** Brasil: Labssj. n.1. 2012

- EGRESP. **Reforma do Sector Público em Moçambique**. Maputo. 2001
- ESTEVIÃO, C. **Gestão Estratégica nas Escolas**. Disponível em: <http://www.iie.min-edu.pt>. Acesso: Maputo, 24/04/19
- FONSECA, R. C. V. da. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curitiba: IESDE, S.A. 2009
- FORQUILHA, S. **Não Basta Introduzir Reformas para se ter Melhores Serviços Públicos**: Subsídios para uma análise de resultados das reformas no subsector de água rural em Moçambique. In: **Desafios para Moçambique**. Maputo: IESE. 2013
- FREIRE, C. M. F. **Confiança**: Determinantes e Implicações em Equipas de I&D. Brasil: Universidade de Minho. 2007
- FREERE, L. I. F.; FENANDEZ, C. **A Base de conhecimento dos professores, a reflexão e o desenvolvimento profissional**: Um estudo de caso a partir da escrita de diários de aula por estagiários de professores de Química. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**. Brasília. v.96. n.243. 2015
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. São Paulo: UFRGS. 2009
- GUERRA, L. H. B. **Educação em Moçambique**: Pensando interseções e políticas públicas: Reunião Anual de Antropologia. Natal: RN. 2014
- GOMES, F. R. **Difusão de Inovações, Estratégia e a Inovação**: O Modelo D.E.I para os Executivos. Rio de Janeiro: E-papers. 2007
- GONÇALVES, C. A.; GONÇALVES FILHO, C.; REIS NETO, M. T. **Estratégia Empresarial**: O Desafio das Organizações. São Paulo: Saraiva. 2006
- GUIDDENS, A. **The Constitution of Society**. Cambridge: Cambridge University Press. 2013
- GUIMARÃES, T. de A. **A nova administração pública e a abordagem da competência**. Rio de Janeiro: RAP 34 (3). 2000
- GUNTER, H. M. et. al. **New Public Management and the Reform of Educations**: European lessons for policy and practice. London. 2016
- HALL, D.; GUNTER, H. M. **A Nova Gestão Pública na Inglaterra**: A permanente instabilidade da Reforma Neo-liberal. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v.36, nº. 132. 2015
- HUISMAN, J.; PAUSITS, A. **Higher Education Management and Development**: Compendium for managers. Nova Deli: Waximann. 2010

JARVIS, R. **The UK Experience of Public Administration Reform:** Current good practices and new development in Public Service Management. Kingdom: Commonwealth Secretariat. 2002

JOHNSTONE, D. B. **The Challenge of University Leadership in the Developing World.** In: Leadership World-class Universities: Challenges for Developing Countries. New York: Routledge. 2011

JULIATTO, C. I. **Seria a universidade uma empresa como as demais?** Brasil: Univ.Debate Jul/Dez. 2013

KIRAGU, K. **Improving service delivery through public service reform:** lessons of experience from select sub-saharian Africa countries. Nairobi. KK Consulting Associates. 2002

KREITNER, R. **Principles of Management.** 11^a ed. New York: Azinona State University. 2008

LACOMBE, F. J. M. **Cultura Organizacional Fácil.** São Paulo: Saraiva. 2017

LANGA, P. V. **A Mercantilização do Ensino Superior e a Relação com o Saber:** A Qualidade em Questão. Revista Científica da UEM, Série: Ciências da Educação. 2012

_____ **Higher Education in Portuguese Speaking African Countries:** A Five Country Baseline Study. African Minds: South Africa. 2013

_____ **Alguns Desafios do Ensino Superior em Moçambique:** Do Conhecimento Experiencial à Necessidade de Produção do Conhecimento Científico. In: Desafios Para Moçambique: Maputo: IESE. 2014

_____ **The Role and Functions of Higher Educations Councils and Commissions in Africa:** A case study of the Mozambique National Council on Quality Assurance in Higher Educations. South Africa: CHET. 2014

LARA, C. R. D. **A atual gestão do conhecimento:** a importância de avaliar e indentificar o capital intelectual nas organizações. São Paulo: Nobel. 2005

LEAGREID, P.; CHRISTENSEN, T. **The Ashgate Research Companion to New Public Management.** London: Routledge. 2016

LEAL, F. G.; CÉSPEDES, R. R.; STALLIVIERI, L. **O perfil do gestor universitário de cooperação internacional no Brasil.** São Paulo: Internext. v. 12. n.º.2. 2017

LI, S.; SCHULLION, H. **Developing the local competence of expatriate managers for emerging markets:** A knowledge-based approach. Journal of World Business. N. 45. 2010

LIMA, R. M. G. **O Direito Adnministrativo e o Poder Judiciário.** 2^a. ed. Belo Horizonte: Delrey. 2005

LIMA, S. M. P.; VILLARDI, B. Q. **Como Gestores Públicos de uma Instituição Federal de Ensino Superior Brasileira aprendem na prática a desenvolver suas Competências Gerenciais.** Rio de Janeiro, XXXV Encontro da ANPAD. 2011

LIMA, et al. **Tomada de decisão nas organizações.** São Paulo: Saraiva. 2011

LINS, S. **Transferindo conhecimento tácito:** Uma abordagem construtiva. Rio de Janeiro: E-papers. 2003

LOUREIRO, A. P. F. **O Trabalho, o Conhecimento, os Saberes e as Aprendizagens do Técnico da Educação de Adultos:** Contribuições etnográficas para uma renovação da Sociologia da Educação. Vila Real: Alto Douro. 2006

LOURENÇO MARQUES. Decreto – Lei nº 44.530 de 21 de Agosto de 1962. **Criação em Angola e Moçambique dos estudos gerais universitários.**

LUCK, H. **Gestão Escolar e Formação de Gestores.** In: Em Aberto. Brasília. v 17. n 72. Fev/Jun. 2000

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo. 2009

LUNENBERG, M.; DENERING, J.; KORTHAGEN, F. **The Professional Teacher Educator:** Roles Behaviour and Professional Development of Teacher Educator. London: Spring Science. 2014

MACHADO, L. E. **Gestão Estratégica para Instituições de Ensino Superior Privadas.** Brasil: FGV. 2008

MANO, M. **Roteiro do Planeamento Estratégico:** Percuro e Encruzilhadas do Ensino Superior no Espaço da Língua Portuguesa. Portugal: UniCoimbra. 2015

MARX, K. H. **Teses Sobre Feuerbach.** Ebooks Brasil.com. 1845

MARTINS, P. G. B. **As Universidades Fundacionais e o New Public Management.** Lisboa: Instituto Universitário. 2012

MASTELLA, A. S.; REIS, E. A. dos. **O Gestor de Instituição de Ensino Superior e Desenvolvimento de Competências de Gestão.** América do Sul: Colônia Internacional sobre Gestão Universitária. 2008

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual do Curso de Administração Pública.** São Paulo: Atlas. 2008

MATOS, F. G. **Nova Liderança, Nova Organização:** Modelo Estratégico de Gestão em Renovação Contínua. Brasil: Makron. 2002

MAIRALES, et al. **A Gestão Estratégica de Instituições de Ensino Superior:** Um Estudo Multicaso. Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão. Vol. 9 - Nº 1. 2011

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à Administração**. 5. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas. 2000.

MCCAFFERY, P. **The Higher Education Manager's Handbook: Effective Leadership and Management in Universities and College**. USA: Routledge. 2013

MENDES, M. M. Percepções e Realidades: **O gestor intermédio na dinâmica da estratégia empresarial**. 2005. 182f. Tese (Mestrado em Comportamento Organizacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. 2005

MEYER JR. V.; PASCUCCI, L.; MANGOLIN, L. **Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas**. Rio de Janeiro : Rev. Adm. Pública vol. 46. n.1. 2012

MEYER JR. V. **A prática da administração universitária: contribuições para a teoria**. In: Universidade em Debate. v.2, n.1. 2014

Ministério da Função Pública. **Qualificadores Profissionais de Carreiras, Categorias e Funções de Direção, Chefia e Confiança em vigor no aparelho do Estado**. Maputo: CEDIMO. 2010

MIKALAYEVA, TUNG E ZALYEVSKA. (2015). Higher Education Professionals: Job requirements and training options. Disponível em: <http://donau.booktype.pro/human-resource-management-in-higher-education/higher-education-professionals/>. Acesso em 02. Novembro de 2015.

MINED. **Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020**. Moçambique: Imprensa Universitária. 2012

_____ **Plano Estratégico da Educação 2012-2016**. Moçambique: Académica, Lda. 2012

_____ **Dados estatísticos do Ensino Superior, 2010**. Maputo: DICES. 2012

MOÇAMBIQUE. Decreto n.º.12/95, de 25 de Abril de 1998. **Estatutos da Universidade Eduardo Mondlane**.

_____ Decreto n.º. 48/2010, de 11 de Novembro. **Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior**.

MOHAMEDBHAI, G. **Preface**. In: Leadership World-class Universities: Challenges for Developing Countries. New York: Routledge. 2011

NERLAND, M. **Knowledge, Cultures in Higher Education: Disciplines and Professions**. Suécia: Olso Univrsity. 2012

OECD; at al. **Perspectivas Económicas em África: Transformação Estrutural e Recursos Naturais**. Versão Condensada. OECD Publishers. 2013

OLIVEIRA, G. de. **Administração Pública para Concursos**. Brasil: Curitiba. 2011

OLIVEIRA, L. S. P. Dos Santos. **O Impacto da Nova Gestão Pública nos Profissionais Acadêmicos**. Portugal: UniAveiro. 2011

OMAR, M. N. **O Ensino Superior em Moçambique: Políticas, Concepções e Práticas Dominantes**. Maputo: Alcance. 2016

OSTERMAN, P. **The truth About Middle Manager: Who they are, How they work, Why they Matter?** Boston: Harvard Business Press. 2008

PAULA, M. G. R. de; SOUZA, P. B.; TOSING, W. L. **Gestão do Ensino Superior Privado: Um Desafio**. Brasil : Vesso-Araçatuba. v.2 n.2. 2004

PAULA, A. P. P. **Por uma Nova Gestão Pública**. Rio de Janeiro: FGV. 2015

PAZETO, A. E. **Participação: Exigências para a qualificação do Gestor e processo permanente de actualização**. In: Brasília: Em Aberto. v. 17, nº. 72. 2000

PEPE, B. **O Melhor Aprendizado é através da Prática ou da Teoria: Administração, Marketing, Filosofia e Sociologia**. São Paulo: [s.n.]. 2010

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e Competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed. 2001

PREMUGY, C.I.C. **Colectânea de Legislação do Ensino Superior**. Maputo: Revista. 2012

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil: Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003 a 2025**. Brasília. [s.n.]. 2003

PULS, M. M. **Arquitectura e Filosofia**. São Paulo: Annablume. 2006

RÁMIREZ, G. A. **Ensino Superior no mundo**. In: Desafios da Gestão Universitária Contemporânea. [S.I.]: Artmed. 2011

RASKIN, S. F. **Cultura e Ética Organizacional**. Disponível em: <http://www.pr.gov.br/batebyte/edicoes/2003/bb133/cultura.shtml>. Acesso 10/04/19

REGO, A. et al. **Coaching para Executivos**. 2ªed. Brasil: Escolar. 2007

REIS, C.A; PIMENTEL, R. **Gestão de Instituições do Ensino: Paradigmas e Desafios**. São Paulo: [s.n.]. 2007

RESENDE, E. **Competência, Sucesso, Felicidade: Um roteiro prático para desenvolver competências destinado a executivos, líderes em geral, intelectuais, pais, professores, estudantes, empresários, políticos e profissionais liberais**. São Paulo: Summus. 2000

RIBAS, M. H. **Formação de Professores: escolas, práticas e saberes**. Panamá: UEPG. 2005

ROBBINS, S. P.; COULTER, M. **Administración**. 8ª ed. México: Pearson Education. 2005

ROCHA, F. L. R. **Cultura Organizacional**. Brasil: Universidade de São Paulo. 2017

RODRIGUES, I. A. de S. M. **Avaliação do Papel e Desempenho das Chefias Intermédias na PSP**. 2006. 129f. Tese (Licenciatura em Ciências Policiais). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna. 2006

ROMÃO, E. **A Relação educativa por meio de falas, fios e cartas**. Brasil: UFAL. 2008

ROQUETE, N. S. de A.; MURICI, M das G. **Perfil de Competências dos Gestores Públicos**. Belo Horizonte. [s.n.]. 2007

ROSA, M. R. **Implantação de Ferramentas de Tecnologia de Informação Aplicadas à Gestão de Instituições de Ensino Superior**. 2007. 276f. Tese (Doutoramento em Engenharia de Produção). Universidade Metodista de Piracicabe. 2007

ROSÁRIO, L. **Universidades Moçambicanas e o Futuro de Moçambique**. In: Desafios para Moçambique. Maputo: IESE. 2012

SANTOS, A. R. **Gestão do conhecimento: uma experiência para o sucesso empresarial**. Curitiba: Champagnat. 2001

SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. de. (Orgs). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Brasil: UFAL. 2005

SANTOS, E. M. dos. **A importância da cultura para as organizações**. São Paulo. 2º Congresso de Pesquisa Científica: Inovação, Ética e Sustentabilidade. 2009

SANTOS, B. S. **A Universidade do Século XXI: Para uma reforma Democrática e Emancipatória de Universidade**. Portugal: UniCoimbra. 2011

SANTOS, J. C. S. **Conhecimeto e Habilidades para a Competência Gerencial**. Brasil: UFMG. 2011

SANTOS, L. dos; BRONNEMANN, M. R. **Desafios da Gestão em Instituições de Ensino Superior: Um estudo de caso a partir da percepção de directores de Centro de uma IES Pública do Sul do Brasil**. In: Revista Gual. Florianópolis. v.6, n. 1. 2013

SCHREIBER, D. (Org.). **Inovação e Aprendizagem Organizacional**. (Recurso electrónico). Brasil: Feevale. 2013

SCHON, D. A. **The Reflective Practitioner**. London: Ashgate. 1991

SHINYASHIKI, G.T; TREVIZAN, M. A.; MENDES, I. A. C. **Sobre a criação e a gestão do conhecimento organizacional**. In: Rev. Latino-Americana de Enfermagem vol.11 no.4. 2003

- SILVA, G. **Educação e Gênero em Moçambique**. Porto: CEAUP 2007
- SILVA, M. B. C. **Decisão Ética no processo de Gestão Institucional da Educação Superior**. São Paulo: Baraúna. 2011
- SILVA, H. H. R da.; SARRACENE, J. M. **Gestão Universitária: Liderança e Princípios Pedagógicos**. São Paulo: Unisalesianos. ano 3. nº. 6. 2012
- SILVA, A. V. da; TSUKAHARA, M. P.; NUNES, N. F. **Cultura Organizacional: Uma reflexão na perspectiva comportamental**. Brasília: Waldn4. 2017
- SILVA JUNIOR, A.S; VIEIRA, N. S; FEITOSA, M. G. G. **A relação entre cultura organizacional e aprendizagem dos integrantes de organizações clientes de consultorias: um ensaio teórico sob a luz da teoria de Argyris**. Brasil. Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. 2017
- SILVESTRE, H. C. **Gestão Pública: Modelos de Prestação de Serviço Público**. Lisboa: Escolar. 2007
- SILVESTRE, L. P. **Nova Gestão Pública em Alguns Países da Europa**. Porto Alegre: Animal. 2013
- SORIA, V. M. **Relaciones Humanas**. 2ª ed. México: Limusa. 2004
- SOARES, E. F. **O Contexto Internacional e a Experiência da Reforma da Administração Pública**. Portugal: Revista da Administração nº.64, Vol. XVII. 2004-2º. 2004
- SOTOMAYOR, A. M.; RODRIGUES, J.; DUARTE, M. **Princípios de Gestão nas Organizações**. Oeiras: Letras e Conceitos. 2013
- SOUSA, G. S. De; Dos SANTOS, A. R.; DIAS, V. B. **Metodologia da Pesquisa Científica: a construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizagem**. Porto Alegre: Animal. 2013
- SOZEN, S. **New Public Management Reforms: The British Experience**. Ankara: Universite SBF Dergisi. 2002
- SPERS, V. R. E. **Tópicos Gerenciais Contemporâneos**. IESDE Brasil S.A. 2009
- TAIMO, J. U. **Ensino Superior em Moçambique: História Política e Gestão**. 2010. 229f. Tese (Doutoramento em Educação). São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba. 2010
- TANAKA, V. R. S.; PESSONI, L. M. L. **A Gestão do Ensino Superior: O Gestor e Seu Papel**. Brasil: UFG - Anais do Seminário Sobre Docência Universitária. 2011
- TAVARES, M. G. M. **Educação Brasileira e Negociação Política: O processo constituinte de 1987 e a gestão democrática**. Brasil: UFAL. 2003

THOMPSON, F. J.; RICCUCCI, N. M. **Reinventing Government**. In: Annual Review of Political Science. Rugen's University Libraries. 1998

TOMASI, A. (org.). **Da Qualificação à Competência: Pensando o Século XXI**. São Paulo: Papyrus. 2004

TORRINGTON, D.; WEIGHTMAN, J. **Middle management work**. Journal of General Management. Vol. 13. 1987

TSOUKAS, H. **The Firm as distributed knowledge system: a constructionist approach**. Strategic Management Journal, 17, Winter. 1996

UEM. **Regulamento-tipo das Faculdades da UEM**. Maputo: [s.n.] 2008

_____ **Anexo ao Regulamento-tipo das Faculdades da UEM**. Maputo: [s.n.]. 2008

_____ **Relatórios de Actividades e Financeiros**. Maputo: [s.n.]. 2011 – 2015

_____ **Regulamento Interno da Faculdade de Educação**. Maputo: [s.n.]. 2010

_____ **Curriculum do curso de Licenciatura em Gestão**. Maputo: [s.n.]. 2010

_____ **Regulamento-tipo dos Centros da UEM**. Maputo: [s.n.]. 2011

_____ **Proposta do Currículo do Mestrado em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento**. Maputo. [s.n.]. 2011

_____ **Regulamento-tipo de unidades administrativas**. Deliberação nº. 19/CUN. Maputo, Sala dos Actos Grandes. 2013

_____ **Visão, Missão, Valores e Lema da UEM**. Deliberação nº.22 /CUN. Maputo: Sala dos Actos Grandes. 2013

_____ **Regulamento-tipo das Escolas Superiores da UEM**. Deliberação nº. 28/CUN. Maputo. Sala dos Actos Grandes. 2014

_____ **Curso de Mestrado em Gestão de Empresas: Dia Aberto 2014**.

VARELA, B. L. **O Ensino Superior em África: Potencialidades, desafios e perspectivas**. In: Conferência Académica sobre parceria Brasil-África. 2013

VELOSO NETO, H.; COSTA, A. F. da; LOPES, J. T. (Coord). **Factores, Representações e Práticas Institucionais de Promoção de Sucesso Escolas nas Instituições de Ensino Superio**. Porto: Universidade de Porto. 2010

VIRTANEM, T. **The competencies of new public managers**. In: New Public Managers in Europe: Public Servants in Transition. Reino Unido: Palgrave Macmillan. 2016

WEICK, K. E.; ROBERTS, K. **Collective mind in organizations: heedful interrelating in flight deck**. New York: Cornell University. 1993

ZAQUEU, L. C. M. A. O Gestor Público na Nova Administração Pública no Brasil: O caso dos gestores governamentais da Bahia. São Paulo: Baraúna. 2013

ANEXOS

Anexo 1: Formulário de recolha de dados por inquérito

PARTE 1: PERFIL BIOGRÁFICO

1.1 Unidade⁷ _____

1.1 Sexo

1. () Masculino
2. () Feminino

1.3 Idade

1. () 20 a 25 anos
2. () 26 a 30 anos
3. () 31 a 35 anos
4. () 36 a 40 anos
5. () 41 a 45 anos
6. () 46 a 50 anos
7. () acima de 50 anos

PARTE 2: PERCURSO ACADÉMICO

2.1 Nível académico actual _____

2.2 Especialidade adquirida em cada grau académico

Ord.	Grau Académico	Especialidade	Local de formação
1	Bacharelato		
2	Licenciatura		
3	Mestrado		
4	Doutoramento		
Outro			

PARTE 3: PERCURSO PROFISSIONAL

3.1 Função que exerce _____

3.2 Há quantos anos exerce esta função nesta unidade?

1. () 1 a 2 anos
2. () 2 a 4 anos
3. () 4 a 6 anos
4. () 6 a 8 anos
5. () acima de 8 anos

3.3 Antes de exercer a função actual exerceu outras funções na UEM ou em outra instituição pública?

1. () Sim.

⁷ Direcção, Gabinete, Faculdade, Centro ou Escola Superior

2. () Não. Caso não, o favor de passar para a questão nº. 3.5.

3.4 Caso tenha respondido (sim) na questão 3.3, qual foi a última função exercida _____ e por quanto tempo? Marca com (X) a opção correcta: 1. 0-5 anos () 2. 5-10 anos () 3. 10-15 anos () 4. Acima de 15 anos ().

3.5 Frequentou algum(ns) curso(s), seminário(s) ou workshop(s) que achou ter(em) sido importante(s) para o desenvolvimento do conhecimento e habilidades de gestão Universitária e Académica, nos últimos cinco anos?

1. () Sim. Caso sim, o favor de preencher a tabela em 3.6

2. () Não. Caso não, o favor de passar para a parte 4 do questionário.

3.6 Se sim, o favor de preencher a tabela abaixo:

Nº.	Curso, Seminário ou Workshop	Local de realização
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

PARTE 4: DESENVOLVIMENTO DE CONHECIMENTO E HABILIDADES DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA E ACADÉMICA

4.1 Caso a instituição queira oferecer cursos de especialização em Gestão do Ensino Superior, em qual dos programas gostaria de se capacitar (em ordem de prioridade) tendo em vista o desenvolvimento de conhecimento e habilidades de Gestão Universitária ou Académica? Assinale com os números de 1 a 9.

() Administração e Gestão do Ensino Superior

() Gestão Pedagógica nas Instituições de Ensino Superior

() Gestão de Recursos Humanos nas Instituições de Ensino Superior

() Gestão de Qualidade nas Instituições de Ensino Superior

- Gestão Financeira nas Instituições de Ensino Superior
 - Gestão de Conhecimento nas Instituições de Ensino Superior
 - Planificação do Ensino Superior
 - Nenhuma das anteriores
 - Outra(s). Especifique:
-
-

5. Gostaria de ter acesso aos resultados do estudo?

1. Sim. Email: _____
2. Não

Muito obrigado pela sua disponibilidade e colaboração nesta pesquisa.

Sebastião Alfredo.

1. Diferença acentuada na relação género versus funções de Gestão.

Pergunta

Na sua opinião o que explica o número reduzido de mulheres (género feminino) em relação aos homens (género masculino) no exercício de funções gestão, particularmente na UEM?

2. Fonte dos saberes que constituem a base de conhecimento que suporta os actos de gestão e de administração universitária.

Pergunta:

Qual é fonte dos saberes que informam os actos de gestão e de administração que pratica no seu dia-a-dia como gestor?

3. Aquisição de conhecimentos e habilidades de gestão universitária versus Participação no Seminário Pedagógico e no Conselho de Directores Alargado

Pergunta:

Que comentários tem a fazer no que respeita aquisição ou não de conhecimentos, competências/habilidades de gestão pela participação em eventos organizados pela UEM, a exemplo do Seminário Pedagógico e Conselho de Directores Alargado?

4. Desenvolvimento de habilidades de gestão e de administração universitária

Pergunta

Na sua opinião é ou não importante frequentar cursos profissionalizantes de curta duração ou de formação académica para aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades de gestão universitária? Justifica.

Muito obrigado pela colaboração

O Candidato

Anexo 3: Carta convite para participação na pesquisa

*Cópia para os
gestores abaixo
indicados para
preencher. Jossse
05/09/12*

Exmo Senhor
Director da Faculdade de Ciências
Campus Universitário Principal

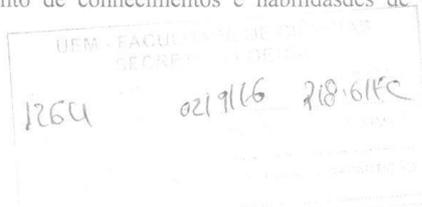
De: Sebastião Alfredo
Maputo

Assunto: **Convite para participar na pesquisa de Mestrado**

Meu nome é **Sebastião Alfredo**, estudante do curso de mestrado em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento, na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Estou a realizar uma pesquisa como parte da minha dissertação de mestrado intitulada: Conhecimento e Habilidades de Gestão nas Instituições do Ensino Superior Público em Moçambique: o caso da Universidade Eduardo Mondlane, no período de 2011 a 2015. A dissertação tem como supervisor o Prof. Doutor Patrício Vitorino Langa e co-supervisor, o Prof. Doutor Nelson Zavale. Venho por este meio mui respeitosamente solicitar a indicação de **dezassete (17) gestores** para participar neste estudo, cujo objectivo é identificar e caracterizar a base que informa o conhecimento e habilidades dos gestores da UEM, no período de 2011 a 2015, respondendo o questionário que apresentamos em anexo a esta carta convite, de acordo com a tabela abaixo:

Ord	Função	Nº. gestores
1	Director da Unidade	1
2	Director Adjunto para Pós-Graduação	1
3	Directores de Curso	10
4	Chefes de Departamento	5
5	Total	17

A resposta ao mesmo deve levar cerca de 20 minutos. Gostaria de informar que não há compensação financeira pela participação nesta pesquisa. O questionário em anexo está dividido em 4 partes: i) Perfil Biográfico; ii) Percurso Académico; iii) Percurso profissional e iv) áreas de interesse para desenvolvimento de conhecimentos e habilidades de Gestão Universitária e Académica.



Anexo 4: Modelo de declaração de compromisso ético

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO ÉTICO

Eu **Sebastião Alfredo**, estudante do curso de mestrado em Estudos do Ensino Superior e Desenvolvimento estando na fase de elaboração da dissertação de final de curso, declaro por minha honra garantir o anonimato e a confidencialidade da informação (dados) a serem disponibilizados Pelos Gestores do CENIO no âmbito do estudo com o tema: Conhecimento e Habilidades de Gestão do Ensino Superior Público em Moçambique, o caso da Universidade Eduardo Mondlane, no período de 2011 a 2015.

O candidato

Sebastião Alfredo

Sebastião Alfredo

O Supervisor

Prof. Doutor Patrício V. Langa

Patrício V. Langa

Anexo 5: Tabela com dados desaglomerados: nível de licenciatura (CD e CTA)

Item	Especialidade adquirida	Nº. De gestores	(%)
1	N/A	61	33.0
2	Gestão	8	4.3
3	Matemática	3	1.6
4	Engenharia Florestal	7	3.8
5	Contabilidade e Finanças	6	3.2
6	Engenharia Electrotécnica	2	1.1
7	Ensino de Biologia	3	1.6
8	Ensino de Português	1	0.5
9	Economia	5	2.7
10	Contabilidade e Auditoria	3	1.6
11	Engenharia Mecânica	2	1.1
12	Antropologia	2	1.1
13	Medicina Veterinária	3	1.6
14	Biologia Marinha	2	1.1
15	Arquitectura	2	1.1
16	Linguística	4	2.2
17	Gestao Desportiva	2	1.1
18	Engenharia Química	3	1.6
19	Informática	6	3.2
20	Finanças	5	2.7
21	Engenharia Agronómica	3	1.6
22	Geografia	2	1.1
23	Serviço Social	1	0.5
24	Física Nuclear	1	0.5
25	Geografia	5	2.7
26	Direito	4	2.2
27	Organização e Gestão de Educação	3	1.6
28	Gestão de Empresas	6	3.2
29	Administração Pública	3	1.6
30	Psicologia	3	1.6
31	Sistemas Computacionais	2	1.1
32	Sociologia	3	1.6
33	Ciências Políticas	2	1.1
34	Medicina	2	1.1
35	Teatro	1	0.5
36	Oceanografia	1	0.5
37	Ensino de História	2	1.1
38	Economia Agrária	2	1.1
39	Tradução e Interpretação Port./Francês	4	2.2
40	Engenharia Rural	1	0.5
41	Animação Turística	1	0.5

42	Geografia da Pop. E Desenvolvimento	1	0.5
43	Psicologia das Organizações	2	1.1
44	Total	185	100.0

Anexo 6: Tabela de dados desaglomerados - nível de Mestrado (CD e CTA)

Item	Especialidade adquirida	Nº. ge gestores	(%)
1	N/A	81	43.8
2	Gestão de Empresas	8	4.3
3	Matemática	2	1.1
4	Matemática - Equações Diferenciais	1	0.5
5	Agronomia	3	1.6
6	Extensão e Educação Agrária	2	1.1
7	Wood Science	1	0.5
8	Florestas	1	0.5
9	Entomologia Aplicada	1	0.5
10	Sociologia Rural e Gestão de Desenvolvimento	5	2.7
11	Educação Especial	1	0.5
12	Ciências de Educação	1	0.5
13	Surdopedagogia	2	1.1
14	Desenho e Desenvol. Curricular e Institucional	1	0.5
15	Administração de Negócios	1	0.5
16	Gestão de Políticas económicas	3	1.6
17	Contabilidade	1	0.5
18	População e desenvolvimento	1	0.5
19	Investigação Científica	1	0.5
20	Medicina Veterinária	1	0.5
21	Agricultura	2	1.1
22	Engenharia de Estruturas	1	0.5
23	Relações Inter. e desenvolvimento de Política Externa	1	0.5
24	Ciências de Informação	2	1.1
25	História de Moçambique e da África Austral	1	0.5
26	Agriculture and Forestry	1	0.5
27	Engenharia e Gestão Industrial	3	1.6
28	Engenharia Química	1	0.5
29	Engenharia electrotécnica	2	1.1
30	Saúde Pública Veterinária	1	0.5
31	Química Analítica e Ambiental	1	0.5
32	Hidrologia	2	1.1
33	Sistemas de Informação	2	1.1
34	Sistemas Computacionais	1	0.5
35	Física Nuclear	2	1.1
26	Ciência de Informação Geográfica	1	0.5
37	Estatística	1	0.5
38	Science for Sustainable Development	1	0.5
39	Pesquisa Geológica e Mineira	1	0.5
40	Linguística e Literatura	2	1.1

41	Ciências Jurídicas	2	1.1
42	National Sciens and Mathematics	1	0.5
43	International Relations	1	0.5
44	Biologia Aquática e Ecossistemas Costeiros	2	1.1
45	Mestrado em Direitos Humanos	1	0.5
46	Oceanografia Aplicada	1	0.5
47	Planeamento Físico	1	0.5
48	Saúde Pública	3	1.6
49	Engineering and Technology	1	0.5
50	Computer Science and Tecnology	2	1.1
51	Matemática Aplicada	1	0.5
52	Sociologia	2	1.1
53	Gestão Financeira	2	1.1
54	Tecnologias de Construção de Máquinas	1	0.5
55	Silvicultura	2	1.1
56	Linguística	1	0.5
57	Antropologia	1	0.5
58	Gestão Estratégica de Pessoas	2	1.1
59	Gestão de Documentos e Arquivos	1	0.5
60	Administração	2	1.1
61	Total	185	100.0

Anexo 7: Tabela de dados desaglomerados - no nível de Doutoramento (CD)

Item	Especialidade adquirida	Número de Gestores	(%)
1	N/A	123	66.5
2	Matemática	1	0.5
3	Matemática - Equações Diferenciais e Funcionais	2	1.1
4	Extensão e Educação Agraria	2	1.1
5	Wood Science	1	0.5
6	Entomologia	1	0.5
7	Multimédia em Educação	3	1.6
8	Ciências de Educação	1	0.5
9	Desenvolvimento Curricular e Institucional	1	0.5
10	Economia	3	1.6
11	Desenvolvimento Profissional no Ensino	1	0.5
12	Ciência e Tecnologia de Alimentos	3	1.6
13	Zootecnia	1	0.5
14	Gestão de Construção	1	0.5
15	História e Política	1	0.5
16	Ciência e Tecnologia da Madeira	1	0.5
17	Gestão de documentos e Arquivos	1	0.5
18	Engenharia electrotécnica	2	1.1
19	Ciências Animais	1	0.5
20	Antropologia Cultural e Social	1	0.5
21	Sistemas de Informação	1	0.5
22	Física Nuclear	1	0.5
23	Desenvolvimento Rural	2	1.1
24	Geologia Aplicada	1	0.5
25	Linguística	2	1.1
26	Econometria/ Economia de Negócios	1	0.5
27	Geologia Económica	1	0.5
28	Saúde Pública	2	1.1
29	Química Analítica	2	1.1
30	Biotechnology Vegetal	2	1.1
31	Ecologia Marítima	1	0.5
32	Direito	1	0.5
33	Administração – Gestão de Pessoas	1	0.5
34	Ciências Técnicas	1	0.5
35	Gestão de Empresas	1	0.5
26	Medicina Veterinária	1	0.5
37	Direito Público	1	0.5
38	Ciências Agrárias	2	1.1
39	Desenvolvimento Rural	1	0.5
40	Oceanografia	1	0.5

41	Sociologia	2	1.1
42	Ciência Política	2	1.1
43	Silvicultura	1	0.5
44	Literatura Moçambicana	1	0.5
45	Informática	2	1.1
46	Total	185	100.0

Anexo 8: Cursos de curta duração frequentados - dados desaglomerados (CD e CTA)

Item	Curso frequentados	Nº. de Gestores	(%)
1	N/A	109	58.9
2	Gestão de RH	1	0.5
3	Gestão de Talentos	1	0.5
4	Gestão e Avaliação de desempenho	1	0.5
5	Liderança	3	1.6
6	Liderança e Gestão de Qualidade	1	0.5
7	Liderança Transformacional e Situacional	1	0.5
8	Enhaging Negotiation Skills for Woman	1	0.5
9	Habilidades de Negociação	2	1.1
10	Womens Lidership and Management	1	0.5
11	Pedagogia Universitária	1	0.5
12	Pedagogia do E.S	1	0.5
13	Gestão e Liderança	1	0.5
14	Mini MBA Finanças	1	0.5
15	Governance and Quality Management	1	0.5
16	Análise estatística Computacional (SPSS)	3	1.6
17	High Skills	1	0.5
18	Planeamento e Gestão Orçamental	1	0.5
19	Intelligent África	1	0.5
20	Poling Forecast budgeting and	1	0.5
21	Measura Evaluation	2	1.1
22	Excell Avançado	2	1.1
23	Finance, Marketing and Stakholders Management	1	0.5
24	Métodos de Ensino	2	1.1
25	Gestão do E.S	1	0.5
26	Métodos Zoopp	2	1.1
27	Monitoria e Avaliação	6	3.2
28	Métodos de Avaliação de Estudantes	3	1.6
29	Aprendizagem para resolução de problemas	2	1.1
30	Planificação e Gestão Financeira	1	0.5
31	Ética e Deontologia Profissional	3	1.6
32	Strategic budgeting and Revenue Manangement	1	0.5
33	Indução ao E.S	4	2.2
34	Gestão Universitária	1	0.5
35	Financial Forecting	1	0.5
26	Introdução à Psicopedagogia	1	0.5
37	Planificação e Orçamentação na Óptica do género	4	2.2
38	Gestão e Desenvolvimento das PME´s	1	0.5
39	Desenvolvimento Curricular	1	0.5
40	Procurment	4	2.2

41	Gestão Pedagógica	3	1.6
42	Gestão Financeira e Execução Orçamental	2	1.1
43	Procedimentos Administrativos	1	0.5
44	Gestão Pedagógica	3	1.6
45	Total	185	100.0

Anexo 9: Participação em Seminários – dados desaglomerados (CD)

Item	Designação do Seminário	Número de Gestores	(%)
1	N/A	115	62.2
2	Directores Alargado	4	2.2
3	Pedagógico	13	7.0
4	Liderança e Gestão	4	2.2
5	Revisão Curricular	7	3.8
6	Revisão do Quadro de Pessoal	2	1.1
7	Linhas de Investigação	1	0.5
8	Programas da Sida-Sarec	4	2.2
9	Elaboração do Plano Estratégico da Faculdade	3	1.6
10	Geociências em África	3	1.6
11	Chefes de Departamento	7	3.8
12	Quality and Management	1	0.5
13	Rendimento Pedagógico dos Estudantes	5	2.7
14	Auto-avaliação dos cursos da UEM	2	1.1
15	Pesquisa Colaborativa Sobre Integração Regional	2	1.1
16	Cadeia de Valor da Energia: Petróleo e Gás	3	1.6
17	Seminário Internacional de Biotecnologia	4	2.2
18	Envolvimento do homem na saúde Reprodutiva	5	2.7
19	Total	185	100.0

Anexo 10: Relação nominal de gestores entrevistados

Segue abaixo a relação nominal dos gestores intermédios entrevistados e cujo registo do nome bem como das entrevistas (anexo 11) foi do seu consentimento:

- Adriano Simão Uaciquete
- Augusto Guambe
- Aniandes Gerson Mutemba
- Benedito António Langane
- Cacilda Andela
- Lourino Manuel Sibia Nhuamaio
- Joana Felimone Zamba
- Jossefina Daniel
- Célia Buque
- Castelo Mário Maluleque

O pesquisador

Sebastião Alfredo

Anexo 11: Exemplos de entrevistas realizadas no âmbito do estudo

1. Diferença acentuada na relação género feminino versus funções de Direcção, Confiança e Chefia.

Pergunta

Na sua opinião o que explica o número reduzido de mulheres (género feminino) em relação aos homens (género masculino) no exercício de funções gestão, particularmente na UEM?

Respostas:

a) “Julgo que o número reduzido de mulheres nos cargo de chefia tenha que ver com a falta de credibilização ou confiança do género feminino para chefiar derivada do *machismo* de se considerar a mulher como o elo mais frágil. No entanto, a tendência tem estado a melhorar porque muitos lugares estão sendo ocupados pelas mulheres”.

b) “Quando se pensa na nomeação de um funcionário para o exercício de funções de gestão, geralmente, as mulheres aparecem em segundo plano, em virtude de se pensar nas suas responsabilidades sociais (além de ser funcionária é mãe, esposa e dona de casa) o que influencia no seu desempenho profissional. Por outro lado, não há muita confiança nas mulheres uma vez que parece não estarem, preparada, por natureza, para participar no processo de tomada de decisões, em parte, por causa do sentimentalismo e do instinto materno que sempre carrega.

c) “As mulheres estão em números reduzido no exercício das funções de Direcção, em virtude de estas funções estarem relacionadas com a produtividade que está intrinsecamente ligada ao desempenho, donde depreende-se que um dos critérios mensuráveis do desempenho é a assiduidade, para além de trabalho fora do horário previsto pelo Decreto 30/2001 de 15 de Outubro. Estes dois valores dificilmente se encontram nas mulheres em virtude de suas responsabilidades sociais, acabando por privilegiar os homens que se mostram disponíveis”.

2. Fonte dos saberes que constituem a base de conhecimento que suporta os actos de gestão e de administração universitária

Pergunta:

Qual é a fonte do conhecimento que informa os actos de gestão e de administração que pratica no seu dia-a-dia como gestor?

Respostas:

a) “A pesquisa quotidiana tem sido o maior suporte para o exercício quotidiano das minhas atribuições pois nos últimos dias a capacitação institucional decresceu significativamente, tornando difícil o aperfeiçoamento profissional”.

b) “A única fonte que tenho sustenta-se pela experiência do dia-a-dia e tendo em conta os documentos orientadores/administrativos que nos auxiliam. Não tendo formação em gestão fui incumbido responsabilidades sendo estes cargos de confiança apenas. A experiência que acumulo, também, tornou-se, de facto, uma mais valia, sendo que antes desse cargo na UEM já trazia de fora outras experiências em gestão”.

c) “A formação académica, embora não esteja relacionada com a GRH no ES, tem sido muito útil pois ajuda na análise crítica dos processos que são tramitados no Departamento que represento. Também a experiência que tenho obtido dos mais velhos tem sido muito significativa no desempenho das minhas funções, bem como as leituras individuais (sempre que surge nova realidade ou um processo novo, tenho consultado à internet ou a outros documentos instituídos por Lei. Os cursos de curta duração ministrados pela DRH nos quais participei, também foram úteis para o melhoramento do meu desempenho”.

d) “A formação académica, sim. Embora não me formei em Gestão de Recursos Humanos, o curso que fiz na licenciatura tem uma forte componente de Administração o que de certa forma me ajuda no desempenho das minhas funções. A participação nos cursos de curta duração dentro e fora do país (que também não têm relação directa com a Administração e Gestão do ES ou de forma específica com GRH no ES tem, também, a sua quota parte. Mais determinante ainda tem sido a minha participação nas reuniões de coordenação (Fórum dos GRH) que acontece mensalmente sob coordenação do MFP”.

e) “Para o exercício da função tenho me apoiado em conhecimento adquirido durante a formação académica. Fui contratado pela UEM com o nível de licenciado e terminei o curso do Mestrado em População e Desenvolvimento. Desde o período da licenciatura até ao mestrado tive módulos ligados à estatística e análise de dados. É esse conhecimento que tenho usado no processo de tomada de decisões e partilho com os técnicos do sector que represento. Além da experiência prática que fui adquirindo no departamento há a destacar o conhecimento produzido pela própria instituição (valores e crenças, para além de que muitos dos documentos que produzem, os modelos são aprovados pelos órgãos colegiais da UEM outros pelo Ministério que superintende a área do ES, bem como em outros instrumentos legais em vigor na Administração Pública de Moçambique”.

f) “Apoio-me no conhecimento adquirido durante a formação académica. No curso de Mestrado em Organização e Gestão de Educação, teve um módulo sobre Planificação e sendo essa a minha área de actuação na sua unidade, tirei maior proveito”.

g) “Os actos de gestão e de administração universitária que pratico tem sido na base de conhecimentos adquiridos pela partilha com colegas mais experientes e por ser autodidacta, alcançadas em instrumentos normativos que regem a função pública e outros específicos que emanam da própria universidade. Também, a experiência que adquiro no dia-a-dia profissional tem se revelado muito importante, havendo necessidade de ser acompanhada por treinamento específico uma vez que o exercício de uma função funda-se em normas e princípios que a regem”.

3. Aquisição de conhecimentos e habilidades de gestão universitária versus Participação no Seminário Pedagógico e no Conselho de Directores Alargado

Pergunta:

Que comentários tem a fazer no que respeita aquisição ou não de conhecimentos, competências/habilidades de gestão pela participação em eventos organizados pela UEM, a exemplo do Seminário Pedagógico e Conselho de Directores Alargado?

Respostas:

a) “Nos Seminários Pedagógicos, embora procura-se algum alinhamento para a gestão universitária, o facto de não haver uma indicação explícita para a área de gestão, em particular de RH, para além de as temáticas serem tantas e em algum momento perder-se o foco, torna os mesmos não muito produtivos. Há, também, a questão de que os assuntos tratados reflectem experiências muito avançadas difíceis de enquadrar no nosso contexto, para além de que mesmo os que têm alguma aplicação não têm merecido continuidade”.

b) “No Conselho de Directores Alargado há uma certa preocupação em pôr em sintonia os gestores da UEM a diferentes níveis e sendo um evento de orientação há alguma linha por ser seguida na gestão universitária como também, tem havido partilha de experiências entre os participantes. Peço que se aprende algo”.

c) “Participei nos Seminários Pedagógico assim como no Conselho de Directores Alargado. Na minha opinião, acho que os dois fóruns não são espaços de formação por excelência. Têm-se constituído em locais de informe e não acrescentam nenhum valor em termos de conhecimento e competências de gestão”.

d) “Acho que a participação no Seminário Pedagógico bem como no Conselho de Directores Alargado contribuiu de certa forma positiva para a melhoria do meu desempenho como gestor uma vez que nestes eventos aprende-se algo relacionado com a Governança Universitária assim como as discussões actuais sobre o processo de ensino-aprendizagem”.

4. Desenvolvimento de habilidades de gestão e de administração universitária

Pergunta

Na sua opinião é ou não importante frequentar cursos profissionalizantes de curta duração ou de formação académica para aprimorar conhecimentos e habilidades de gestão universitária? Justifica.

Respostas:

a) Tendo em conta a minha área de actuação acho importante na medida em que daria suporte na resolução de problemas profissionais específicos como também a capacidade de funcionário ou gestor polivalente.

b) Não, necessariamente. Apostaria em dar continuidade na formação em Ciências Económicas, sendo minha área de especialização na licenciatura. Porém, em virtude de estar no ramo do ES, interessa-me o ramo de Administração e Gestão do ES, porque directa ou indirectamente ajudaria a interpretar os processos e a tomar decisões fora da caixa, ou seja, com algum conhecimento básico sobre as implicações das mesmas decisões.

c) Participaria sim uma vez que teria um mínimo de conhecimentos para o exercício das minhas funções e as minhas decisões seriam informadas com conhecimento da área.

d) “Desde que fui contratado nesta universidade, trabalho no sector de RH, pelo que havendo oportunidade de treinamento ou especialização nesta área seria bom. Acho ser neste ramo que devo me potenciar.