

# UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

As lideranças na promoção da inovação tecnológica no contexto  
do ensino superior: o caso da Universidade Politécnica, em  
Moçambique

**NAZIR KHAN**

Lisboa, 2021

# UNIVERSIDADE ABERTA



As lideranças na promoção da inovação tecnológica no contexto  
do ensino superior: o caso da Universidade Politécnica, em  
Moçambique

**NAZIR KHAN**

Tese de Doutoramento em Educação, na especialidade de  
Liderança Educacional

Orientação: Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2021

## As lideranças na promoção da inovação tecnológica no contexto do ensino superior: o caso da Universidade Politécnica, em Moçambique

Nazir Khan Mamad Khan

Tese apresentada à Universidade Aberta para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Liderança Educacional, realizada sob orientação da Professora Doutora Glória Maria Lourenço Bastos, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino à Distância da Universidade Aberta.

## **RESUMO**

As lideranças assumem-se fulcrais para o desenvolvimento das instituições, mormente no contexto educacional, sendo que o papel do líder formal é determinante para o alcance dos propósitos institucionais, subsumindo que o referido líder terá, efetivamente, a capacidade de influenciar os liderados para tais fins. A nossa pesquisa substanciou-se no tema: “As Lideranças na promoção da Inovação Tecnológica no contexto da formação superior: o caso da Universidade Politécnica em Moçambique”, onde se objetiva identificar, analisar e caracterizar as ações desenvolvidas na referida universidade, especialmente do foco estratégico delineado pelas lideranças no âmbito da formação, tendo em conta, igualmente, a legislação e as políticas definidas pelo governo moçambicano atinentes à matéria.

A partir de um referencial teórico assente nos seguintes eixos temáticos, (i) Liderança e (ii) Inovação e Tecnologias, são desenvolvidas diferentes perspetivas de análise, cujo relacionamento e articulação permitem conferir a questão e os objetivos do estudo. A abordagem metodológica assenta num estudo de caso intrínseco, de cunho qualitativo, recorrendo-se a entrevistas semiestruturadas como técnica de recolha de dados a diversos líderes da instituição.

O estudo conclui que os fundamentos e visões da liderança e da inovação estão presentes nos documentos orientadores d`A POLITÉCNICA destacando-se, para o efeito, os Estatutos da Universidade e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2017-2024. Constata-se que os entrevistados conferem no geral, a adoção de lideranças gestonárias e compartilhadas destacando-se, na perspetiva da terminologia de Kouzes e Posner, as práticas “mostrar o caminho”, “Inspirar uma visão conjunta” e “encorajar a vontade”. O estudo eleva, igualmente, o foco para a liderança transformacional e o direcionamento assumido para a liderança híbrida, em que a tecnologia, ainda num estágio de desenvolvimento embrionário, é assumida como elemento fundamental para a promoção da inovação e, conseqüentemente, base para as mudanças que se impõem nos processos educativos.

**Palavras-Chave:** Lideranças; Tecnologia; Inovação; Moçambique; Ensino Superior, Universidade Politécnica.

## **ABSTRACT**

The leaders are assumed to be central to the development of institutions, especially in the educational context, and the role of the formal leader is relevant to the achievement of institutional purposes, considering the leader will have the ability to influence the led to such purposes.

The research project proposed will substantiate the theme: "The leaders in promoting technological innovation in the context of higher education: the case of the Polytechnic University in Mozambique", where the objective is to identify, analyze and characterize the actions taken at the university, especially the strategic focus outlined by leaders in the field of training, also taking into account the laws and policies established by the Mozambican government pertaining to the matter.

From a theoretical framework based on the following themes: (i) leadership; (ii) innovation and technologies, different perspectives of analysis will be developed, whose relationship and articulation will check the matter and aims of the study.

The methodological approach is based on an intrinsic case study, fundamentally of qualitative nature, making use of semi-structured interviews as data collection techniques, and the treatment of these data, fundamentally, determined through content analysis.

The study concludes that the foundations and visions of leadership and innovation are present in the guiding documents of the Polytechnic University, highlighting for this purpose the University Statutes and the Institutional Development Plan (IDP) for the period 2017-2024. It was noted that the interviewees generally conferred the adoption of management and shared leaderships, with the emphasis, from the point of view of the terminology of Kouzes and Posner, on the practices of "showing the way", "inspiring a joint vision" and "encouraging the will". The study also raises the focus to transformational leadership and the direction taken to hybrid leadership, where technology, still at a stage of embryonic development, is assumed as a fundamental element for the promotion of innovation and, consequently, as a basis for the changes needed in educational processes.

**Keywords:** Leadership; Technology; Innovation; Mozambique; Higher Education; Polytechnic University.

## **DEDICATÓRIA**

*Ao meu pai (em memória), meu eterno líder.*

*Aos meus filhos, para que me superem e tenham sempre presente, que o conhecimento é o produto mais leve que podemos transportar e guardar, sendo também o elemento diferenciador de maior valor.*

## **AGRADECIMENTOS**

Foram muitos os que me apoiaram e deram a sua direta e indireta contribuição, o seu incentivo para a continuidade e conclusão do trabalho, sobretudo nos momentos em que a pressão sobrecarregava a vários níveis - a saúde, as obrigações laborais e sociais - sugerindo não raras vezes, a interrupção do mesmo. Por isso, se torna difícil mencionar a todos, mas, peço, por favor, para que aceitem o meu profundo e sincero agradecimento, por tudo o que fizeram.

Gostaria, contudo, de particularizar, individual e coletivamente:

- À Administração do Grupo IPS, Lda, sobretudo ao Professor Doutor Lourenço do Rosário, pela oportunidade dada para a realização da formação;
- À Professora Doutora Glória Bastos, minha supervisora, que conferiu a sua melhor atenção, conhecimento e rigor científico, paciência e encorajamento, sobretudo nos momentos em que fraquejei, permitindo que o trabalho atingisse o estágio atual. O conhecimento transmitido, a forma aberta e a simplicidade na interação foram extremamente importantes para o alcance dos resultados que almejávamos. Por isso, todas as palavras de agradecimento serão insuficientes.
- Ao corpo docente e administrativo da Universidade Aberta, pelo conhecimento transmitido e apoio administrativo dispensado. Uma lembrança especial, em memória, à Professora Doutora Lídia da Conceição Grave-Resendes.
- À Direção da Comissão de Bolsas do Grupo IPS, Lda e a todo o *staff*, pela atenção incondicional.

- Aos responsáveis, gestores de topo e intermédios da Universidade Politécnica, que dispensaram o seu tempo para conceder as entrevistas, disponibilizando-se, igualmente, para o que mais fosse necessário, no âmbito do trabalho de campo.
- À Professora Doutora Rosânia Silva, pelo incentivo e apoio direto; ao Professor Doutor Carlos Sotomane, pelo auxílio na obtenção de referências bibliográficas; à Lic. Paula Lobo, pela revisão linguística; ao Sr. Carriço Dimone pelo suporte informático.
- E, por último e especialmente à minha família, esposa e filhos, a quem privei de atenção e do convívio familiar. À minha mãe, irmãos e demais familiares e amigos.

## ÍNDICE

|  |     |
|--|-----|
| RESUMO .....   | iii |
| ABSTRACT .....   | iv  |
| DEDICATÓRIA.....   | v   |
| AGRADECIMENTOS .....   | vi  |
| INTRODUÇÃO .....   | 1   |
| PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....                            | 9   |
| 1. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS .....                   | 10  |
| 1.1. A evolução da importância da liderança nas organizações ..... | 16  |
| 1.2. O binómio Liderança e Gestão.....                             | 21  |
| 1.3. Teorias de liderança – breve perspetiva .....                 | 26  |
| 1.3.1 Liderança carismática ou transformadora.....                 | 27  |
| 1.3.2 Liderança transaccional e liderança transformacional.....    | 30  |
| 1.3.3 Teoria de liderança situacional .....                        | 33  |
| 1.3.4 Teoria dos traços de personalidade .....                     | 34  |
| 2. LIDERANÇA E MUDANÇA NO ENSINO SUPERIOR .....                    | 35  |
| 2.1. Desafios das lideranças no contexto do ensino superior .....  | 37  |
| 2.2. Mudanças e inovação tecnológica no ensino superior.....       | 41  |
| 2.3. Inovações pedagógicas de base tecnológica.....                | 53  |
| 3. O CONTEXTO MOÇAMBICANO DO ENSINO SUPERIOR.....                  | 62  |
| 3.1. Regulamentação do ES em Moçambique.....                       | 63  |
| 3.2. Desenvolvimento e qualidade no ES em Moçambique .....         | 81  |
| 3.3. O ES no contexto Africano .....                               | 90  |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....                                    | 103 |
| 4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO .....                       | 104 |
| 4.1. Caracterização do contexto analisado .....                    | 104 |

|  |     |
|--|-----|
| 5. ASPETOS METODOLÓGICOS.....                              | 107 |
| 5.1. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados..... | 111 |
| 5.2. Questões éticas de investigação.....                  | 123 |
| 6. ANÁLISE DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS .....              | 125 |
| 7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS      | 130 |
| 7.1. Dados de caracterização pessoal e profissional .....  | 131 |
| 7.2. Análise das entrevistas .....                         | 133 |
| 7.3. Comentário global .....                               | 207 |
| 7.3.1 Dimensão Liderança.....                              | 207 |
| 7.3.2 Dimensão Inovação Tecnológica.....                   | 210 |
| 7.3.3 Dimensão Práticas Pedagógicas .....                  | 213 |
| CONCLUSÕES .....   | 216 |
| BIBLIOGRAFIA .....   | 229 |
| ANEXOS .....   | 241 |
| Anexo 1 – Matriz de Entrevista Semiestruturada .....       | 242 |
| Anexo 2 - Instituições de Ensino Superior Públicas .....   | 249 |
| Anexo 3 -Instituições de Ensino Superior Privado. ....     | 250 |

## **Índice de quadros**

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança. ....                     | 14  |
| Quadro 2 - Diferenças entre Líder e Gestor. ....   | 22  |
| Quadro 3 - A liderança estratégica vs lideranças visionária e gestionária.....           | 24  |
| Quadro 4 - Princípios orientadores da atividade de gestão.....                           | 25  |
| Quadro 5 - Comportamentos de liderança carismática. ....                                 | 29  |
| Quadro 6 - Características das ações dos líderes transacionais e transformacionais. .... | 31  |
| Quadro 7 - Os processos de influência da liderança transformacional vs transacional..... | 32  |
| Quadro 8 - Evolução do número de IES e Estudantes de 2012 a 2017.....                    | 82  |
| Quadro 9 - Tipos de Entrevistas.....   | 113 |
| Quadro 10 - Caracterização dos entrevistados. ....                                       | 132 |
| Quadro 11 – E1- Eixo Temático – Liderança .....  | 133 |
| Quadro 12 – E1- Eixo Temático – Inovação Tecnológica .....                               | 136 |
| Quadro 13 – E1- Eixo Temático - Práticas Pedagógicas .....                               | 139 |
| Quadro 14 – E2 - Eixo Temático – Liderança .....   | 140 |
| Quadro 15 - E2 - EIXO TEMÁTICO – Inovação Tecnológica .....                              | 142 |
| Quadro 16 - E2 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas. ....                              | 144 |
| Quadro 17 - E3 - Eixo Temático - Liderança .....   | 145 |
| Quadro 18 - E3 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica .....                              | 148 |
| Quadro 19 - E3 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas. ....                              | 151 |
| Quadro 20 - E5 - Eixo Temático – Liderança .....   | 152 |
| Quadro 21 - E5 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica .....                              | 154 |
| Quadro 22 – E5 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas .....                              | 156 |
| Quadro 23 - E4 - Eixo temático - Liderança .....   | 157 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 24 - E4 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica .....  | 159 |
| Quadro 25 - E4 - Eixo Temático – Práticas Pedagógicas .....  | 161 |
| Quadro 26 - E6 - Eixo Temático - Liderança .....             | 163 |
| Quadro 27 - E6 - Eixo Temático - Inovação Tecnológica .....  | 165 |
| Quadro 28 - E6 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas .....  | 166 |
| Quadro 29 - E7 - Eixo Temático - Liderança .....             | 168 |
| Quadro 30 - E7 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica .....  | 170 |
| Quadro 31 - E7 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas .....  | 171 |
| Quadro 32 - E8 - Eixo Temático - Liderança .....             | 172 |
| Quadro 33 - E8 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica .....  | 175 |
| Quadro 34 - E8 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas .....  | 177 |
| Quadro 35 - E9 - Eixo Temático - Liderança .....             | 178 |
| Quadro 36 - E9 - Eixo Temático - Inovação Tecnológica .....  | 180 |
| Quadro 37 - E9 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas .....  | 182 |
| Quadro 38 - E10 - Eixo Temático - Liderança .....            | 183 |
| Quadro 39 - E10 - Eixo Temático - Inovação Tecnológica ..... | 185 |
| Quadro 40 - E10 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas ..... | 187 |
| Quadro 41 – E11 - Eixo Temático - Liderança .....            | 188 |
| Quadro 42 - E11- Eixo Temático – Inovação Tecnológica .....  | 190 |
| Quadro 43 - E11 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas ..... | 192 |
| Quadro 44 - E12- Eixo Temático – Liderança .....             | 193 |
| Quadro 45 - E12 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica.....  | 195 |
| Quadro 46 - E12 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas.....  | 196 |
| Quadro 47 - E13 - Eixo Temático – Liderança .....            | 197 |
| Quadro 48 - E13 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica ..... | 200 |
| Quadro 49 - E13 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas ..... | 201 |

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 50 - E14 - eixo temático – Liderança.....             | 202 |
| Quadro 51 - E14 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica ..... | 204 |
| Quadro 52 - E14 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas ..... | 206 |

## **Índice de Tabelas**

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Estrutura do sistema de inovação nas Instituições de ensino superior ..... | 48 |
|---|----|

## **Índice de Figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Dimensões da liderança híbrida..... | 40 |
|--|----|

## **Lista de Siglas, Acrónimos e Abreviaturas**

- A POLITÉCNICA - Universidade Politécnica
- ASS- África Subsaariana
- BM – Banco Mundial
- CES - Conselho do Ensino Superior
- CNAQ - Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade
- CNES - Conselho Nacional do Ensino Superior
- DT – Direção Transversal
- E1 – Entrevistado 1
- EGUM – Estudos Gerais Universitários de Moçambique
- ES- Ensino Superior
- ESAEN- Escola Superior de Altos Estudos e Negócios.
- E S G C T - Escola Superior de Gestão Ciências e Tecnologias
- E S D A - Escola Secundária das Acácias
- ESA - Escola Superior Aberta
- ESEUNA- Escola Superior de Estudos Universitários de Nampula
- ESLR - Escola secundária Lourenço do Rosário
- FUNDE - Fundação Universitária para o Desenvolvimento da Educação
- ISRI – Instituto Superior de Relações Internacionais
- ISPU - Instituto Superior Politécnico e Universitário
- IES - Instituições de Ensino Superior
- IMEP - Instituto Médio Politécnico.
- I S P U N A - Instituto Superior Universitário de Nacala
- ISUTE- Instituto Superior de Tete
- MCTESTP-Ministério de Ciências, Tecnologias, Ensino Superior e Técnico Profissional
- MINED-Ministério de Educação e Desenvolvimento
- MCTES-Ministério de Ciências, Tecnologias e Ensino Superior
- OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Economico
- ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
- ODS – Objetivo para o Desenvolvimento Sustentável

- ONU – Organização das Nações Unidas
- ONG – Organizações não-governamentais
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PEES – Plano Estratégico do Ensino Superior.
- RH – Recursos Humanos
- RIIES – Regulamento de Inspeção as Instituições de Ensino Superior
- RLFIES - Regulamento de Licenciamento das Instituições do Ensino Superior
- RCNES - Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior
- SNE - Sistema Nacional de Educação
- SINAQES - Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior
- SINAQES – Sistema Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior
- TIC – Tecnologia de Informação e Comunicação
- UEM - Universidade Eduardo Mondlane
- UNA – Universidade Nachingwe
- UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNIZAMBEZE – Universidade Zambeze
- UNILURIO – Universidade Lúrio
- UO – Unidade Orgânica
- UP – Universidade Pedagógica

## **INTRODUÇÃO**

---

Numa sociedade em mudança acelerada, a educação e a capacitação dos cidadãos para agir de forma substantiva nos diversos contextos constitui um dos grandes desafios atuais. O ensino superior enfrenta, neste âmbito, responsabilidades acrescidas, já que precisa de responder cabalmente a essa mudança, mesmo, ou sobretudo, em sociedades que revelam múltiplas fragilidades sociais e económicas, como é o caso do contexto que nos propusemos estudar. As instâncias internacionais não se cansam de sublinhar essa relevância, e recordamos apenas os recentes Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), apontados pela ONU, sendo que o objetivo 4 se foca na educação, estabelecendo a necessidade de se “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”, estando a educação superior contemplada de forma mais específica no objetivo 4.3 “Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade”<sup>1</sup>.

A concretização de uma educação de qualidade, com oportunidades de aprendizagem para todos, requer instituições preparadas para esses reptos. E lideranças que saibam conduzir os seus destinos de forma a responder plenamente aos anseios dos cidadãos e das novas gerações. É neste contexto que situamos o estudo que realizámos, focando em especial uma instituição, mas refletindo igualmente, de forma mais ampla, sobre desafios que se colocam às universidades e às suas lideranças, nomeadamente perante as exigências do mundo digital, que se sentem em todas as latitudes e às quais nenhuma instituição de formação pode ficar indiferente.

Optámos assim por analisar dimensões específicas de uma instituição de ensino superior, localizada no nosso país, no continente africano. A Universidade Politécnica, outrora denominada Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU), foi fundada a 13 de setembro de 1995, sob o Decreto n.º 44/95 do

---

<sup>1</sup> <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>

Conselho de Ministros de Moçambique, passando a denominar-se Universidade Politécnica, abreviadamente A POLITÉCNICA, por força do Decreto n.º 42/2007 do Conselho de Ministros de Moçambique. É uma instituição privada de Ensino Superior, que possui personalidade jurídica própria e goza de autonomia científico-pedagógica, administrativo-financeira e patrimonial. Para uma melhor compreensão das especificidades do Ensino Superior em Moçambique, em cujo sistema se insere a instituição a analisar, na nossa tese contemplamos um capítulo sobre a evolução do ensino superior no país, com o arrolamento da legislação sobre as IES, bem como as estratégias atuais para o Ensino Superior em Moçambique. Igualmente, abordamos o Ensino Superior no contexto africano.

A POLITÉCNICA é a primeira instituição privada de Ensino Superior em Moçambique (IES), inserindo-se, por isso, nos preceitos da lei do Ensino Superior moçambicano, n.º 27/2009 de 29 de Setembro, que alarga a prestação do serviço de Ensino Superior público ao sector privado, e onde o regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES versa, nas Disposições Gerais, particularmente nos artigos I e II, o conceito de IES e o âmbito de seu enquadramento, facto que confere, tanto às instituições públicas como às privadas, o gozo do regime de autonomia na administração e gestão, baseada, teoricamente, na ideia da escola como centro das políticas educativas.

A POLITÉCNICA, cuja sede se encontra na cidade de Maputo, desenvolve igualmente atividades nas províncias moçambicanas de Nampula, Zambézia, Tete e Gaza, tendo ao longo dos anos de criação, introduzido reformas nas suas práticas de gestão administrativo-académicas que estão sendo conferidas, sobretudo, através da expansão geográfica/territorial e incursão para outros níveis dentro do sistema educacional moçambicano, mormente o secundário e o médio profissionalizante.

Este facto, de certa forma, traduz a complexidade das atividades educacionais desenvolvidas, porquanto, por exemplo, à localização geográfica se associam fatores culturais, sociais e até políticos que definem cenários específicos de atuação que, eventualmente, interferem com o papel (ações, comportamentos,

práticas, etc.) das lideranças. Admitimos igualmente que, fora os referidos fatores, considerados, grosso modo, como externos, se devam ainda considerar os internos que também contribuem para o posicionamento das lideranças, por exemplo, aspetos relativos aos recursos humanos (competências específicas) e materiais (infraestruturas e equipamentos).

Para o presente estudo, considerando a dinâmica da instituição e, particularmente, dos seus gestores, o nosso foco centrou-se no sistema de Ensino Superior, sendo que buscamos identificar, analisar e caracterizar as lideranças da Universidade Politécnica na promoção da inovação tecnológica em prol de melhorias na formação, tendo em atenção, designadamente, os desafios sociais que já apontámos. Nessa perspetiva, assumimos que o papel (práticas, ações, comportamentos) das referidas lideranças deve ser o de, efetivamente, adotarem políticas e boas práticas educativas que tenham em conta o contexto sistémico e holístico em que as mesmas se inserem, subsumindo a crescente e acirrada competitividade em que particularmente se encontram as Instituições de Ensino Superior.

Igualmente, torna-se premente considerar que os desafios e oportunidades determinados às Instituições de Ensino Superior, portanto às lideranças, na idealização e edificação de ações, entram, por vezes, em confronto com o posicionamento e os normativos político-administrativos dos órgãos centrais de tutela, que entendemos como sendo verdadeiramente centralizadores, burocráticos, rígidos e cada vez mais onerosos, quando as IES solicitam a prestação dos serviços relacionados com tais normativos ou quando buscam implementá-los, diretamente. Por isso, nesta perspetiva, entendemos importante analisar a legislação moçambicana atinente ao Ensino Superior de forma a conferir a delimitação e eventuais limitações do presente estudo, sendo que, a partir da abordagem africana, entendemos ser possível conferir proposições que, num sentido mais lato, permitam conferir o estágio e contemporaneidade do que ocorre em Moçambique.

Temos, desse modo, que os propósitos de promoção de inovação tecnológica conferem a necessidade de as IES, nomeadamente a Universidade Politécnica, se dotarem de recursos relativos às boas práticas educativas através da criação de infraestruturas tecnológicas capazes de impulsionarem o efetivo desenvolvimento. Buscando assim, que os fundamentos inovadores consigam incorporar novas componentes, que possam efetivamente produzir e assegurar mudanças, que aduzam melhorias no substrato pedagógico/formativo (Couto & Ricoy, 2014) e contornem as imposições legais que possam, eventualmente, dificultar o sucesso da atividade educativa.

Em articulação com estes apontamentos introdutórios, consideramos também importante explicitar algumas razões de ordem pessoal, que nos orientaram para a elaboração do presente estudo. Essas razões ou fundamentos centram-se, sobretudo, nos pressupostos de que a investigação proposta certamente possibilitará à instituição objeto de estudo, municiar-se de um instrumento de cunho teórico-científico que permitirá avaliar melhor o seu enquadramento atual e, concomitantemente, adequar melhor a sua estratégia futura, ou seja, a sua missão e visão. Esperamos, nestes termos, que os líderes e gestores aos diferentes níveis possam, desta forma, contribuir com o seu conhecimento e experiências para que os resultados da investigação se substanciem na matéria, em instrumentos efetivos de análise do estágio d' A POLITÉCNICA.

Assim, os eixos temáticos selecionados, mormente liderança, inovação de base tecnológica e sua articulação com as práticas pedagógicas, configuram-se adequados e na pesquisa bibliográfica que foi efetuada verificou-se que estes temas estão ausentes ou são focados de forma muito parcelar. Acresce que, como menciona Amâncio (2019), de facto o ensino superior como “campo de investigação em África no geral e, em Moçambique em particular, é recente” (p. 2) e só vem ganhando espaço nos últimos anos. Neste sentido, esperamos igualmente que os elementos perspetivados neste estudo de caso particular possam ainda trazer contributos para o contexto moçambicano do ensino superior, lançando para a discussão elementos que poderão igualmente beneficiar todo o sistema.

Para o autor, o estudo representa assim uma dupla responsabilidade: em termos mais específicos, a possibilidade de poder contribuir com um trabalho de cunho teórico-científico para uma análise e reflexão por parte da Administração da instituição circunscrita à matéria, subsumindo o ambiente de acirrada competitividade em que se insere o Ensino Superior moçambicano, e o conhecimento, de âmbito pessoal, que tem dos esforços que a instituição realiza para se manter no mercado; em termos mais amplos, permitir uma melhor compreensão de algumas dinâmicas que envolvem o desenvolvimento do ensino superior em Moçambique, sem esquecer a sua inscrição no contexto africano e internacional.

No contexto da problemática acima descrita, colocamos como questão de partida o seguinte:

*Que práticas de liderança educacional são desenvolvidas na Universidade Politécnica (A POLITÉCNICA) visando promover a inovação tecnológica e aduzir melhorias nas suas atividades de formação?*

Subsumindo o contexto já apresentado, a pergunta de partida é operacionalizada através das seguintes questões de estudo:

- a) Que fundamentos e visões da liderança e da inovação tecnológica estão presentes nos documentos orientadores d`A POLITÉCNICA?
- b) Como se caracterizam as lideranças d`A POLITÉCNICA na sua relação com a inovação tecnológica?
- c) Como é que os líderes d`A POLITÉCNICA percebem as práticas educacionais na instituição e o papel das tecnologias nessas práticas?

As questões acima explicitadas permitem definir os objetivos centrais da investigação, que se seguem:

- Caracterizar o papel das lideranças no ensino superior, nomeadamente na sua relação com processos de inovação de base tecnológica;
- Examinar as perspetivas veiculadas em documentos orientadores d`A

POLITÉCNICA em relação ao papel das lideranças e à inovação tecnológica;

- Identificar e analisar as perspetivas e as formas de liderança dos gestores/líderes d`A POLITÉCNICA;
- Identificar e analisar as perspetivas sobre inovação tecnológica dos gestores /líderes d`A POLITÉCNICA;
- Compreender a forma como os líderes d`A POLITÉCNICA percecionam as práticas educativas desenvolvidas na instituição e o papel das tecnologias nessas práticas;
- Analisar as estratégias propostas e/ou desenvolvidas na Universidade Politécnica, no contexto da inovação tecnológica.

No desenvolvimento do estudo, tendo por base as questões arroladas e os objetivos definidos, organizámos o trabalho em duas partes.

Na Parte I é apresentado o Enquadramento Conceptual, que revela as abordagens assentes fundamentalmente, em três domínios, correspondendo aos três capítulos que integram esta parte do estudo:

- (i) A liderança nas organizações educativas, que absorve as seguintes perspetivas: a evolução da importância da liderança nas organizações; as relações entre Liderança e Gestão; breve perspetiva sobre teorias de liderança mais relevantes para o contexto analisado.
- (ii) Liderança e Mudança no Ensino Superior, comportando: os desafios atuais para as instituições do Ensino Superior, em especial as mudanças e inovações tecnológicas no Ensino Superior.
- (iii) O contexto do Ensino Superior em Moçambique, com enfoque na legislação mais recente.

A Parte II é reservada ao Estudo Empírico, integrando a descrição do contexto analisado, mormente a Universidade Politécnica, e apresentando, igualmente, os aspetos metodológicos, que incluem a definição e caracterização dos instrumentos de recolha e tratamento de dados. Apresentamos em seguida a

análise dos dados obtidos, relacionando-os com os aspetos conceptuais abordados.

Encerramos este trabalho apresentando as conclusões do estudo, onde se procura responder às questões de investigação e se tecem algumas reflexões finais, bem como as referências bibliográficas.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL**

---

## **1. A LIDERANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

A liderança é uma adição recente à língua inglesa, que entrou em uso apenas no final do século XIX, afirma o professor Brungardt (1998). E Nye (2009), citada por Inocêncio (2013) assevera que recentemente foram compiladas 221 definições surgidas entre as décadas de 20 e 90 do século passado, onde as mais antigas destacam, especialmente, a capacidade do líder de demarcar a sua vontade, sendo que as obras mais recentes sobre a temática conferem uma maior reciprocidade às relações entre os líderes e os liderados.

Pese embora a existência de inúmeras definições de liderança, tantas como os autores que as tentaram definir, há suficiente sobreposição entre as diferentes definições, facto que permite uma melhor caracterização do conceito (Jesuíno, 2005).

Para Cunha *et al* (2007, p.332), a liderança representa um processo através do qual um membro de um grupo ou organização

Influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha de objetivos e estratégias, a organização das atividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objetivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização.

Silva (2010) diz que a liderança é a ação que garante a condução do grupo na direção definida, sendo o líder a pessoa que materializa a liderança, apontando o caminho, fortalecendo a unidade e a coesão do grupo, que resguarda a motivação e, igualmente, a unidade na ação de todos os constituintes. Entendendo que para haver liderança, impõe-se que haja alguém que lidere e alguém que se deixe, efetivamente, liderar, encontramos em Sergiovanni (2004, p.125), a perspetiva que defende que “a não ser que os seguidores queiram ser liderados, os líderes não podem ser líderes”, o que nos permite dizer que a liderança se traduz num processo recíproco de influências.

Temos em Fullan (2003) o entendimento de que a liderança não se assume como um exercício de mobilização de outras pessoas, objetivando a resolução de problemas, para os quais não se encontram soluções próprias, mas sim,

reverte-se num processo de apoio ou ajuda para enfrentar problemas não antes resolvidos. Corroborando, Marques (2010) discorre que a liderança eficaz se define pela capacidade de dotar os colaboradores de requisitos que permitam que os mesmos supram o que por si próprios não conseguiriam. Entendemos por isso, que a liderança pode ser definida como um processo efetivamente complexo, onde participam um líder, um grupo, há demarcação de uma tarefa e é definida uma situação concreta (Barracho & Martins, 2010).

Questionando o que a liderança envolve, temos Kinicki e Kreitner (2006) a considerarem que as discordâncias sobre a definição de liderança se substanciam na existência de uma interação complexa entre o líder, os seguidores e a situação. Os autores avançam que a liderança é definida como “um processo de influência social em que o líder busca a participação voluntária de subordinados num esforço de atingir objetivos organizacionais” (p.347), o que leva ao entendimento da liderança envolver, de facto, mais do que o uso do poder e do exercício de influenciar, ocorrendo portanto, em contextos diferenciados. Ainda na perspetiva de Kinicki e Kreitner (2006, p.347), no nível individual a liderança “envolve a orientação, treinamento, inspiração e motivação”, sendo que os líderes “constroem equipas, criam coesão e resolvem conflitos no nível grupal (...) constroem a cultura e criam mudança no nível organizacional”

Na ótica de Max Weber (1947) citado em Morais (2012), a liderança assume-se através do exercício do poder por parte de um indivíduo, associando-se às características psicológicas do líder e dos seus seguidores.

Para o nosso estudo tem especial relevância a perspetiva de Kouzes e Posner (2009), uma vez que a análise empírica vai ter como referência a abordagem proposta por estes autores, para os quais a liderança não se traduz num gene ou numa herança, mas sim num conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todas as pessoas. Os autores acrescentam que a liderança é uma relação estabelecida entre líderes e liderados, sendo desejável que essa relação perdure através do respeito mútuo

e da confiança, de maneira a que eventuais adversidades sejam, desse modo, suplantadas e sejam alcançados os propósitos pretendidos de forma duradoira.

Kouzes e Posner (2009, p.36) consolidaram a análise do processo dinâmico da liderança, a partir de cinco práticas comuns a seguir descritas, identificadas através de experiências de liderança, que efetivamente se assumem como regras e compromissos e que traduzem práticas de eleição a serem seguidas pelos líderes. Os autores entendem que tais práticas “estão disponíveis para todos que aceitarem o desafio da liderança” (p.35) e revelam que as mesmas permanecem válidas na atualidade. Assim, Kouzes e Posner (2009) avocam que os líderes devem:

- (i) **Mostrar o caminho**, que consiste na indicação do comportamento esperado por parte dos liderados através de princípios orientadores que favoreçam o desempenho dos mesmos. Isso implica e impõe que os líderes definam a sua atuação, mostrando no que acreditam e, falando em nome coletivo, promovam um consenso relativamente aos princípios e aos ideais, de modo a que efetivamente sejam comuns. Uma particularidade centra-se no facto de os atos dos líderes serem mais importantes do que apresentam ou expõem verbalmente importando, por isso, que tenham que ser coerentes nas suas ações e propósitos, ideia que se relaciona com a liderança através do exemplo.
- (ii) **Inspirar uma visão conjunta**, significando que, entanto que líderes, devem buscar que as realizações previstas efetivamente ocorram, que as mudanças aconteçam e que, sobretudo, substanciem-se em coisas não antes realizadas. Entretanto, “as visões que só os líderes têm não chegam para criar um movimento organizado ou uma mudança significativa numa empresa” (p. 39) porquanto, defendem os mesmos autores, “uma pessoa sem constituintes não é um líder, e as pessoas não vão seguir até que aceitem uma visão como sua. Os líderes não podem ordenar o compromisso, sem inspirar esse compromisso” (p.39). Nestes termos, importa que os líderes atraiam outras pessoas para uma

visão conjunta do que urge realizar.

- (iii) **Desafiar o processo**, ou seja, promover a busca de realizações com soluções inovadoras, onde os líderes estimulam as iniciativas a partir das oportunidades oferecidas pelo ambiente não temendo os riscos, o que pressupõe a existência de experimentos, mesmo porque “a chave que abre a porta da oportunidade é a aprendizagem” (p. 41).
- (iv) **Permitir que os outros ajam**, onde a palavra de ordem é necessariamente a realização de um trabalho de equipa o que pressupõe, para os autores, a existência de muita confiança e um salutar relacionamento. Cabe, deste modo, ao líder promover esse desiderato, induzindo aos liderados o sentimento de poder pessoal e de posse, permitindo, conseqüentemente, que os colaboradores atuem com confiança e competência.
- (v) **Encorajar a vontade**, onde se impõe, sobretudo, o imperativo dos líderes, que ao promoverem a cultura de equipa, destaquem os feitos dos liderados através da celebração de cada conquista, de cada vitória, portanto busquem incentivar/motivar os liderados para a prossecução de suas atividades.

Subsumido que o sucesso na liderança em qualquer contexto de atuação emerge das relações que as pessoas estabelecem, portanto da capacidade destas em “construir e manter relações humanas que permitam às pessoas alcançar feitos extraordinários de forma regular”, Kouzes e Posner (2009, p.47) definem dez mandamentos da liderança, que adstritos às cinco práticas da liderança exemplar, constituem formas de se aprender a liderar.

Conforme descrevemos no quadro 1, segundo Kouzes e Posner (2009, p.48), tais mandamentos permitem, como referenciado, observar e orientar o desempenho dos líderes.

Quadro 1 - As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança.

| <b>Prática</b>              | <b>Mandamento</b>   |
|-----------------------------|---|
| Mostrar o Caminho           | 1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns.<br>2. Dar o exemplo, ao agir de acordo com os ideais comuns.  |
| Inspirar uma Visão Conjunta | 3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecedoras.<br>4. Atrair os outros numa visão comum, ao apelar às aspirações comuns.   |
| Desafiar o Processo         | 5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar.<br>6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência. |
| Permitir que os Outros Ajam | 7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações.<br>8. Dar aos outros, aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo as competências.   |
| Encorajar a Vontade         | 9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual.<br>10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.  |

Fonte: Adaptado de Kouzes e Posner (2009, p.48).

Particularizando o contexto educativo, encontramos em Bolivar (2012) o entendimento de que a liderança educacional inclui as ações dos líderes da escola para ativar a qualidade do ensino em todas as aulas, tal como criar e trabalhar em proveito de uma visão comum do ensino. Igualmente, o autor consigna o imperativo de garantir que as práticas na sala de aulas sejam coerentes e ajustadas à respetiva visão, proporcionando desta forma os ensejos do crescimento profissional, sob suporte da informação entretanto recolhida, facto que contribui para uma efetiva qualidade de ensino ministrada através dos professores.

Para Inocêncio (2013), embora analisando um contexto educacional distinto do nosso, nomeadamente em termos do nível de escolaridade (a sua tese incide sobre o ensino secundário em Portugal), o papel dos líderes torna-se fulcral.

Contudo, as ações desenvolvidas pelos referidos líderes devem ir para além do âmbito das salas de aula, da escola, estendendo-se à comunidade de modo a que, da interação emergam processos de autorreflexão e efetiva aprendizagem. O autor acrescenta que os verdadeiros “líderes escolares” edificam comunidades profissionais de aprendizagem eficazes, que garantem o trabalho colaborativo e de partilha entre os demais membros na perspetiva do alcance dos propósitos comuns. Concomitantemente, elevam “o sentido de identidade da própria organização, criando uma cultura forte de ensino, com integração de todos os intervenientes” (p. 205). Continuando, Inocêncio (2013) refere-se à necessidade de aparecerem diversas lideranças nas escolas, porquanto assumem-se como fatores imprescindíveis nos processos de inovação e mudança, capazes, outrossim, de fazerem despontar lideranças coletivas.

Entendemos, deste modo, que a liderança educacional é orientada para a partilha, ou seja, é assumida como uma liderança distribuída, não no contexto de delegar, mas sim na abertura de espaço para a participação direta de outros atores educacionais. Nestes termos, Carvalho (2012, p. 205), atenta que esta distribuição, considerada como partilha, caracteriza um tipo de liderança “aberto, dinâmico e democrático que pode resultar em maior estímulo e envolvimento porque vai ao encontro das aspirações dos sujeitos”.

Anteriormente, também Hargreaves & Fink (2007) afirmam que a liderança distribuída nas escolas e noutras organizações não deve ser entendida apenas como sendo uma questão de bom senso, mas sim uma componente que, do ponto de vista da responsabilidade moral, dá indicação do que urge fazer-se. Os autores acrescentam que, historicamente, os que promovem e abraçam a liderança distribuída fazem-no sob inclinação teórica ou ideológica, e não pelo impacto da liderança distribuída sobre o grau de alcance dos resultados. Vemos em Hargreaves & Fink (2007) que as tendências ocorrem tendo por base o enquadramento distintivo, que as abordagens clássicas das teorias X e teoria Y reproduzem relativamente à motivação humana. Os autores acrescentam, nesse propósito, que os líderes que assumem a teoria X caracterizam as pessoas como sendo preguiçosas e menos confiáveis,

suscitando, por isso, ações de motivação para o trabalho sob um controlo mais direto e relegando qualquer participação das mesmas nas decisões organizacionais.

Ainda nos dizeres de Hargreaves & Fink (2007, p. 129), os princípios da Teoria X, conferem na atualidade uma forte presença no seio dos que assumem padrões de desempenho rigorosos, na aplicação de sanções pelo baixo desempenho, “em *rankings* públicos que envergonham as escolas que se desviam da norma e em extensos registos de prestação de contas que chamam a atenção para os erros e para as más condutas”. Para os mesmos autores, relativamente à teoria Y, tem-se que os líderes retratam as pessoas como honestas, empenhadas e capazes de participar nas decisões organizacionais, sendo que somente precisam de “condições, de oportunidades e encorajamento para revelarem o que têm de bom” (ibidem, p. 129). Na esteira dos autores referenciados, o legado da teoria Y, no que concerne à liderança, é ainda observável na atualidade, mormente nos “planos individuais de desenvolvimento profissional, na formação sobre a inteligência emocional e no empenhamento para com a colaboração, na tomada de decisões, na constituição de equipas, nas parcerias, nas relações de orientação, etc.” (p. 129).

Hargreaves & Fink (2007) defendem ainda a necessidade de um entendimento do porquê de os líderes abordarem o mundo como o fazem. Contudo, os autores asseveram que é importante rejeitar os pressupostos que conferem os estilos e as estratégias de liderança circunscritas às crenças pessoais e inclinações ideológicas dos líderes. Acrescentam que a liderança educativa, envolvendo aquela que é distribuída, deve ser pensada com base em evidências sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos e sobre a sua sustentabilidade global.

### **1.1. A evolução da importância da liderança nas organizações**

O processo evolutivo da liderança encontra-se em autores como Blanchard e

Hersey (1986) ou Bergamini (1994), que o discutem focando aspetos relacionados com a evolução das teorias organizacionais, mormente as teorias da Administração Científica e da Escola das Relações Humanas. Portanto, partem da perspectiva mecanicista dos líderes, cujo foco estava direccionado para a satisfação das necessidades das organizações para o contexto mais humano, ou melhor, da satisfação das necessidades humanas e sua motivação, sobretudo no que tange à produção e produtividade.

Assim, na ótica de Harsey (1986), citado por Marques (2010, p. 6), "a partir da concepção do homo social, surgiu a necessidade de um líder que facilitasse a relação das pessoas no grupo e que orientasse o grupo no alcance dos objetivos organizacionais". O líder passou realmente a concentrar-se nas necessidades das pessoas, enquanto seres sociais, com o fito de, a partir delas, obter os ganhos para a organização. Isto levou a que cada vez mais os estudiosos buscassem perceber o comportamento dos líderes eficazes.

Efetivamente, os cientistas têm manifestado muito interesse sobre a temática. Entendem Cunha *et al* (2007), que no início dos anos 80 o tema sofreu alguma desvitalização. Um século de investigação "legara um património de resultados triviais ou contraditórios, então emergindo a ideia de que o campo carecia de um paradigma sob o qual as investigações pudessem realizar-se" (p.332). Contudo, para os autores o alvito para o abandono do conceito não resultou devido a ideia generalizada de que a liderança se assume como um pressuposto essencial para o sucesso organizacional.

Corroborando, Parreira (2010) defendeu que a liderança não é um fenómeno irrelevante, adianta que o ser humano nasce e desenvolve-se em grupo, pelo que o fenómeno da liderança sempre existiu. Ainda segundo Parreira (2010), uma das críticas feitas à teoria dos traços ocorre pelo facto de ter sido ignorada a imperiosidade de haver interação no fenómeno de liderança. Para o autor, foram levadas a cabo pesquisas sobre liderança nas Universidades de Ohio e Michigan, a partir dos anos 50, que conferiram a importância da definição de objetivos e também das tarefas e todo o contexto de interdependência

mútua em prol dos interesses individuais e coletivos. Tais teorias foram denominadas como comportamentais e bidimensionais, sendo comportamentais, a partir da relevância dos comportamentos na relação intragrupo em que se corporificam, e bidimensionais, pelo relevo dado às duas categorias definidoras do processo. A partir das abordagens anteriores nasceram, assim, concepções teóricas que destacam as variáveis do meio na definição da liderança, sendo designadas, respetivamente, de tridimensionais, de contingência, situacionais, multidimensionais.

Podemos observar que o debate à volta da temática liderança discorre em amplas perspetivas e abordagens teóricas, em alguns aspetos concordantes entre si e noutros realmente divergentes, segundo proposições de Nelson & Sant`Anna (2010), que acrescentam que, tendo por base os níveis de análise, a liderança no contexto organizacional se evidencia em quatro grandes categorias:

- (i) Centradas no indivíduo: nesta perspetiva os estudos sobre liderança focam as características de personalidade do líder como fator preponderante para o exercício da liderança. Portanto, centram-se, efetivamente, na personalidade, em traços, perfil, motivação e em seu estilo de tomada de decisão (McClelland, 1965, *apud* Nelson & Sant`Anna, 2010). Os referidos autores assumem que se pode compreender e definir a liderança, sendo que o foco é dado pela teoria dos traços, pelo estilo de liderança carismática e pela liderança transformacional.
- (ii) Assentes nos processos diádicos: nos dizeres dos mesmos autores, no nível diádico o foco vai para o exame das relações interpessoais determinadas entre líder e liderado, tendo presente aspetos relativos ao comportamento, como cooperar, o grau de confiança estabelecida e a influência face aos objetivos delineados. Portanto, elege-se efetivamente uma relação vertical entre líder e liderado.

- (iii) Fundamentados no grupo: nesta perspetiva, segundo Nelson & Sant`Anna (2010), o foco está no entendimento da relação entre líder e liderado, subsumindo os aspetos dinâmicos de grupo, o papel do líder no desempenho e produtividade grupal, sendo que a liderança é circunscrita às teorias situacionais ou contingenciais. Os autores acrescentam que os estudos pioneiros foram desenvolvidos nas Universidades de Ohio e Michigan, nos Estados Unidos.
  
- (iv) Circunscritos no nível organizacional. O foco na organização caracteriza-se pela análise da influência de grandes grupos sobre outros, ou da ação direta de uma organização sobre outra (s) como, por exemplo, nos casos das relações entre organizações em rede, a partir da atuação do executivo (Nelson & Sant`Anna,2010), sendo que o imperativo é o da adaptação ao ambiente de inserção, impondo-se, por isso, a eleição de alternativas para a sobrevivência e desenvolvimento da organização, ou seja, a sua sustentabilidade.

Uma outra abordagem relativamente à temática de liderança, segundo Nelson & Sant`Anna (2010), discorre sobre as vertentes: (i) Clássicas e (ii) Emergentes:

- (i) Abordagens clássicas: comportam as teorias dos traços, a comportamental e a situacional. Igualmente, as teorias carismáticas, transformacional e transaccional, respetivamente. Os autores consagram à teoria dos traços, a definição do líder como a que reúne determinadas características de personalidade, através das quais os liderados são influenciados. Na teoria comportamental são evidenciadas as qualidades do líder no processo de tomada de decisão e a relação que o mesmo estabelece com os liderados. Configuram-se, neste desiderato, os estilos de liderança autoritário, democrático e liberal. Relativamente à teoria situacional, a figura do líder define-se pela capacidade de influenciar os seus seguidores, tendo presente a tarefa a ser realizada, o grau de relacionamento, a maturidade dos

elementos do grupo e a situação observada. Continuando, Nelson & Sant`Anna (2010) falam da teoria de liderança transformacional e apresentam o líder como a pessoa que consegue inspirar e encaminhar outras pessoas, dentro de um mesmo ideal. Por último, a liderança transaccional que confere que as recompensas promovem adequados comportamentos e desempenho por parte dos liderados.

- (ii) Abordagens emergentes: caracterizam-se pela perspectiva de aduzir, por exemplo, aspetos emocionais na análise da liderança, facto que as relaciona com a liderança transformacional. Nesta linha de pensamento, Nelson & Sant`Anna (2010, p.99), citando Kotter (1997), apresentam, como exemplo, oito etapas para liderar a mudança: (i) estabelecer senso de urgência; (ii) criar coalizão administrativa; (iii) desenvolver visão e estratégia; (iv) comunicar a visão da mudança, (v) investir no *empowerment*; (vi) realizar conquistas de curto prazo; (vii) consolidar os ganhos e produção de mais mudança e (viii) estabelecer novos métodos na cultura.

Podemos observar, efetivamente, que as abordagens emergentes, na ótica dos autores anteriormente referenciados, assumem as lideranças dentro de perspectivas mais emocionais. Assim, pese embora as mesmas apresentem perspectivas mais humanizadas, acreditando que num contexto educacional confirmam posições desejáveis para as diferentes lideranças, os propósitos da presente investigação, subsumindo as características da unidade empírica de análise e do contexto em que a mesma se insere, apontam também a adoção de análises que aliam o escopo clássico e as lideranças emergentes.

Ou seja, no contexto clássico, entendemos relevantes os seguintes elementos: (i) o contexto da teoria comportamental e os estilos de liderança democrático e participativos referenciados; (ii) a teoria situacional no que tange à capacidade de influenciar os seguidores tendo em conta a tarefa a ser realizada, o grau de relacionamento e a situação observada; (iii) os pressupostos da liderança transformacional, que têm no líder alguém que inspira e encaminha

os seguidores dentro de um mesmo ideal. Concomitantemente, no contexto das lideranças ditas emergentes, iremos reter: (i) o embasamento circunscrito no conhecimento técnico, competência e meritocracia; (ii) o despertar, no seio da equipa, do sentimento de grupo, reconhecimento e meritocracia; desejo de crescimento individual e grupal; (iii) o valor da perceção de fazer parte de um trabalho específico, sendo a entrega individual de livre e espontânea vontade.

## **1.2. O binómio Liderança e Gestão**

Pelo debate sobre Liderança e Gestão ficamos com o entendimento de serem conceitos efetivamente distintos, porquanto diferem em motivação, história pessoal e no modo de pensar e agir. Para Covey (2002) a liderança não é o mesmo que gestão, sendo que esta se define como uma visão dos métodos de alcançar determinado objetivo. Para o autor, a liderança relaciona-se com objetivos e metas desejadas. Estes dois pressupostos são complementados por Chiavenato (1999) quando assegura que o foco dos gestores está nos sistemas, processos e tecnologias, portanto assumidamente nas práticas de gestão/administração; enquanto o foco dos líderes se orienta para as pessoas, contexto e cultura, com o propósito último de servir os colaboradores da organização.

Sobre a questão, a participação de Marques (2010) incorpora o termo chefia, considerando para tanto que a liderança não deve ser entendida em termos de chefia ou gestão. A autora acrescenta que “um bom gerente ou chefe não deve ser, necessariamente, um bom líder. O líder nem sempre é um gerente ou chefe” (p.10). Adiciona, entretanto, que é na gestão onde se observa o papel e a ação das lideranças, porquanto a tradução dos objetivos organizacionais em metas, impõe que haja uma efetiva intermediação, no contexto da implementação dos programas de trabalho, entre os objetivos definidos pela cúpula da organização e os meios disponíveis pelo nível operacional, portanto dos executores.

Bento (2008) considera que a liderança e a gestão são realmente dois processos distintos, sendo que a liderança se afirma mais emocional, inovadora, inspiradora, visionária, promotora de interação, proativa e substanciada em valores; enquanto a gestão se assume mais calculista, eficiente, de procedimentos, imitadora, recreativa e seguramente menos assertiva. Importa notar que, apesar de existirem substanciais diferenças, ambas são necessárias para os propósitos organizacionais, sendo, por conseguinte, importantes as figuras de gestores e líderes nas organizações, podendo aceitar-se que uma mesma pessoa assuma ambos os processos.

Outros autores atestam igualmente com a distinção entre os termos gestão e liderança. Assim, Uribe (2005), *apud* Inocêncio (2013) considera que a gestão se ocupa em enfrentar a complexidade própria das organizações modernas, enquanto a liderança assume propósitos de mudança para projetar a organização num ambiente dinâmico. Afonso (2009), apoiando-se em diversos autores, menciona que a distinção entre líder e gestor se fundamenta na responsabilidade, sendo que a responsabilidade de um gestor assenta no domínio da lei, e a do líder consigna-se à ética.

Podemos assim afirmar que enquanto a gestão se relaciona com as competências técnicas, a racionalização e a operacionalização de programas e metas objetivando o alcance dos propósitos delineados, a liderança liga-se ao conjunto de competências num contexto emocional, visionário, de partilha de ideias, inovação e mudança. No quadro 2, abaixo, apresentamos as diferenças entre líder e gestor, segundo Caetano, Ferreira e Neves (2011, p.451).

Quadro 2 - Diferenças entre Líder e Gestor.

| Líder  | Gestor  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Inova</li><li>• É original</li><li>• Faz coisas novas</li><li>• Foco nas pessoas</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Administra</li><li>• É uma cópia</li><li>• Gere assuntos correntes</li><li>• Foco nos sistemas e estruturas</li></ul> |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Inspira confiança</li><li>• Perspetiva a longo prazo</li><li>• Questiona o quê e o porquê</li><li>• Orientado para fins</li><li>• Cria</li><li>• Faz o que é necessário</li><li>• Usa «chapéus redondos»</li><li>• Aprende pela educação</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Dirige</li><li>• Perspetiva a curto prazo</li><li>• Questiona o como e o quando</li><li>• Orientado para os resultados</li><li>• Imita</li><li>• Faz o que deve fazer</li><li>• Usa «chapéus quadrados»</li><li>• Aprende pela formação</li></ul> |
|--|---|

Fonte: Adaptado de Caetano, Ferreira e Neves (2011).

Encontramos, entretanto, nos estudos de Cunha e Rego (2007), buscando conferir maior profundidade às abordagens acima descritas, o questionamento se, face as distinções efetivas entre a liderança e a gestão, os termos podem ser conciliados numa mesma pessoa. Os autores referem-se ao pensamento de Zaleznik (1977) como sendo de uma perspectiva negativa, acrescentando que tal pensamento “preconiza que a génese da diferença radica em diferentes experiências de vida e personalidades” (p. 181). Os mesmos autores discorrem, igualmente, sobre a ótica de Etzion (1964) que, corroborando, garante que “as competências não são transferíveis e de que há incompatibilidade psicológica entre as duas dimensões” (p.182). Continuando, Cunha e Rego (2007) introduzem Kotter (1992) que, em concordância com os autores sobre o assunto referenciado, diz que “ninguém pode ser bom, simultaneamente, a liderar e a gerir” (p. 182).

Há, entretanto, autores que discordando desta perspectiva negativista, defendem ser possível assumir-se o papel de gestor e, concomitantemente, o papel de um líder (House e Aditya, 1997, citado por Cunha e Rego, 2007). Os mesmos autores buscam em Rowe (2001) a harmonização dos dois papéis, associando-os à figura do líder estratégico. Assim, Cunha e Rego (2007, p. 183) apresentam os elementos do quadro 3, denominado “A liderança estratégica como resultante da conciliação das lideranças visionária e gestionária.

No desenvolvimento da abordagem encontramos em Caetano, Ferreira e Neves (2011) a posição de que liderança representa uma variável organizacional que

infern das práticas de gestão. Citando Jesuíno *et al.* (1989), os autores defendem que “a liderança exercida aos níveis operacionais pode ser considerada como uma atividade subsidiária da atividade de gestão”, acrescentando que ao se elevar o nível de análise, adotando conseqüentemente uma perspectiva organizacional, “a liderança deverá ser considerada como a atividade mais importante dos executivos de topo, enquanto as atividades de gestão passam a um nível subsidiário” (p.445).

Quadro 3 - A liderança estratégica vs lideranças visionária e gestionária.

| Liderança   | Liderança gestionária   | Liderança estratégica  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem uma atitude sobretudo proativa;</li> <li>• Relaciona-se com pessoas de modo intuitivo e empático;</li> <li>• Trabalha na organização, mas não pertence à organização;</li> <li>• Orienta-se para o desenvolvimento das pessoas e com o futuro da organização. Acredita no elevado desempenho das pessoas;</li> <li>• Decide frequentemente com base em valores;</li> <li>• Orienta-se para a inovação, o capital humano e o fomento de uma cultura que assegura a viabilidade a longo prazo;</li> <li>• Acredita nas escolhas estratégicas, isto é, nas que fazem a diferença na sua organização e no ambiente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem uma atitude sobretudo reativa;</li> <li>• Os seus objetivos radicam na necessidade, mais do que em desejos ou sonhos;</li> <li>• Vê-se a si próprio como conservador e regulador da ordem no processo decisório;</li> <li>• Envolve-se em situações e contextos característicos das atividades quotidianas;</li> <li>• Raramente decide com base em valores;</li> <li>• Orienta-se para os comportamentos de curto prazo e baixo custo, fitando o desempenho financeiro;</li> <li>• Acredita no determinismo, isto é, que as escolhas que faz são determinadas pelo ambiente interno e externo;</li> <li>• Utiliza o pensamento linear.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Combina sinergicamente as lideranças visionária e gestionária;</li> <li>• Enfatiza o comportamento ético e as decisões baseadas em valores;</li> <li>• Concilia as operações quotidianas com as responsabilidades de longo prazo;</li> <li>• Formula e implementa estratégias com impacto imediato, mas que preservam a estabilidade e o desenvolvimento organizacional a longo prazo;</li> <li>• Tem elevadas expectativas de desempenho acerca dos superiores, dos pares, dos subordinados e dele próprio,</li> <li>• O pensamento linear e não linear,</li> <li>• Usa metáforas, analogias e modelos que permitem a justaposição de conceitos aparentemente contraditórios;</li> <li>• Acredita nas escolhas estratégicas, isto é, nas que fazem a diferença na sua organização e no ambiente</li> </ul> |

Fonte: Adaptado de Cunha e Rego, 2007, p. 183.

Ainda na ótica de Caetano, Ferreira e Neves (2011), a liderança emerge na perspetiva de gestão, num contexto de responsabilização pela condução e motivação de colaboradores, promovendo desse modo a integração das necessidades individuais aos objetivos organizacionais, o que confere um processo de avaliação da reciprocidade de interesses. Na esteira de tais pensamentos, os mesmos autores referem-se a Kotter (1990), que aborda a relação entre a gestão e liderança através de um conjunto de conceitos:

a rede social (interações pessoais e institucionais assentes na base da troca e da reciprocidade) e a agenda (um plano que traduz a visão do gestor a propósito do horizonte temporal da sua atividade), o suporte que condiciona a eficácia da atividade do gestor (Caetano, Ferreira e Neves, 2011, p.446).

Enfatizam entretanto que, nessa perspetiva, a liderança assume um papel efetivamente inovador, porquanto vai para além da conceção limitada da relação líder-liderado, pressupostos inerentes à direção e motivação dos colaboradores, envolve a criação de uma mais-valia no âmbito estrito de gestão, considerando que a complexidade atual tem o foco direcionado para a mudança, que inclui redes sociais efetivamente favoráveis à implementação das estratégias e, igualmente, um conjunto de colaboradores predispostos para a realização dos planos. Nesses termos, a liderança “pode expressar-se mediante quatro atividades principais de gestão: criar e manter relacionamentos, obter e fornecer informação, influenciar as pessoas e tomar decisões” (Caetano, Ferreira e Neves 2011, p.445). Os autores, citando Yukl (1989), destacam oito princípios orientadores da atividade de gestão, que promovem o exercício da liderança (p.446), descritos no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Princípios orientadores da atividade de gestão.

| <b>Princípios orientadores</b>               | <b>Descrição dos princípios</b>  |
|--|--|
| Tirar partido das atividades não programadas | A natureza imprevisível da envolvente obriga a interrupções de atividades programadas e à realização de atividades não programadas, o que deve ser aproveitado no sentido de implementar agendas informais, descortinar problemas, obter informações, etc. |

|   |  |
|---|--|
| Promover redes alargadas de contactos                   | A necessidade de informação permanente e atualizada aconselha ao estabelecimento de uma rede interna e externa de contactos  |
| Identificar ligações entre problemas                    | A necessidade de lidar com muita informação, de compreender em profundidade a complexidade de cada problema, de reconhecer oportunidades de resolução integrada e de permanecer flexível e aberto à resolução dos problemas recomenda uma abordagem integrada da resolução de um problema        |
| Aprender a partir dos insucessos e dos imprevistos      | Tomar atenção à informação é até menos agradável, contribui para que os erros cometidos possam ser emendados e os problemas possam mais facilmente ser reconhecidos.   |
| Desejar arriscar e experimentar                         | A inovação é muitas vezes função da capacidade de experimentar e de analisar o <i>feedback</i> informativo da experimentação.  |
| Hierarquizar e priorizar os problemas                   | A incapacidade decorrente das limitações de qualquer pessoa em resolver depressa e bem todos os problemas com que se confronta recomenda que se avalie a importância e urgência dos problemas.   |
| Compreender a forma como é usado o poder organizacional | A introdução de qualquer plano requer a colaboração de todos os intervenientes. Contudo, em virtude dos recursos de poder que cada um detém e do modo como os utiliza, torna-se necessária uma avaliação desta dimensão organizacional, identificando o que é facilitação e o que é resistência. |
| Guardar tempo para reflexão e planificação estratégica  | As elevadas interdependências funcionais, geográficas e temporais do trabalho requerem cada vez mais análises e planificações com incidência temporal de médio/longo prazo.  |

Fonte: Adaptado de Caetano, Ferreira e Neves (2011, p.447).

Ainda na esteira da relação entre liderança e gestão, Caetano, Ferreira e Neves (2011) discorrem sobre dois outros aspetos, que substanciam as modalidades que a liderança pode efetivamente assumir, mormente Liderança Transaccional *versus* Transformacional e ainda a Liderança Carismática. Estas abordagens são destacadas, no presente estudo, nas subsecções 1.3.1.e 1.3.2., respetivamente.

### 1.3. Teorias de liderança – breve perspetiva

Os estilos de liderança são efetivamente teorias, que se debruçam sobre os comportamentos ímpares que os líderes manifestam perante seus liderados. No entendimento de Marques (2010) existem vários estilos de liderança: (i) a

afetiva; (ii) a autoritária; (iii) a democrática; (iv) a liberal; (v) a *coaching*; (vi) a diretiva; (vii) a modeladora; (viii) a participativa; (vix) a visionária, entre outras. Para o autor não é, porém, fácil identificar qual dos estilos é o mais adequado, o que significa que os estilos são definidos pelos contextos e circunstâncias que formalizam as relações de reciprocidade entre líderes e liderados.

Sobre a matéria, Chiavenato (1999) destaca no contexto de liderança três estilos anteriormente mencionados, nomeadamente, (i) o autocrático; (ii) o liberal; (iii) o democrático. Existem efetivamente várias abordagens relativamente ao assunto e com denominações diferentes, mas no nosso estudo entendemos destacar os estilos de liderança a seguir descritos.

### *1.3.1 Liderança carismática ou transformadora*

Com frequência, ouvimos referências ao carisma de certas pessoas. Carisma é um conceito estudado por Robert House (1977) ao analisar líderes políticos e religiosos e que são caracterizados por autoconfiança e confiança nos subordinados, altas expectativas relativamente a tais subordinados, visão ideológica e o uso do exemplo pessoal. Assim, um líder é carismático quando “oferece recompensas de conteúdo moral e tem seguidores fiéis, fazendo que seus seguidores superem seus próprios interesses e trabalhem para o alcance dos objetivos da organização” (Maximiano, 2008, p. 266).

A liderança carismática está relacionada com a força das características pessoais, que permitem um profundo e extraordinário efeito sobre os seguidores. Assim, os seguidores dos líderes carismáticos identificam-se com o líder e com a missão do líder, exibem extrema lealdade e confiança no referido líder, emulam os seus valores e comportamento e derivam autoestima a partir do seu relacionamento com o líder.

Podemos, por isso, dizer que a liderança carismática é uma interação entre vários indivíduos e não apenas a qualidade de um indivíduo. Jesuíno (2005) apresenta, entretanto, House (1977) como sendo quem propôs uma nova

teoria da liderança carismática, substanciada na revisão da literatura sobre ciência política, sociologia e psicologia social. Jesuíno (2005) acrescenta que, para House (1977),

as variáveis dependentes da teoria seriam: a confiança do seguidor na justeza das convicções do líder, a afeição pelo líder, a aceitação inquestionável do líder, a pronta obediência ao líder, o envolvimento emocional dos seguidores na missão, e o sentimento por parte dos seguidores da sua capacidade para realizar ou contribuir para a realização da missão. (Jesuíno, 2005, p.37)

No contexto dos estudos de House (1977), Jesuíno (2005, pp. 37; 38) destaca as proposições que consignam as condições de emergência dos líderes carismáticos, as suas características de personalidade e de comportamento: (i) as características que diferenciam os líderes que têm efeitos carismáticos nos subordinados, são a dominância e a autoconfiança, a necessidade de influenciar, e uma forte convicção na justeza moral das suas convicções; (ii) quanto mais favoráveis forem as percepções do potencial do líder para ser seguido, mais o seguidor adotará: a) as valências do líder, b) as expectativas do líder de que a execução eficaz se reduzirá nos resultados antecipados pelo seguidor; c) as reações emotivas do líder aos estímulos relacionados com a tarefa; e, d) as atitudes do líder para com a tarefa e para com a organização; (iii) os líderes com efeitos carismáticos terão maior probabilidade de se empenharem em comportamentos destinados a criar a impressão de competência e de sucesso; (iv) os líderes com efeitos carismáticos têm tendências mais acentuadas para definir objetivos ideológicos; (v) os líderes que simultaneamente inspiram altas expectativas e confiança nos seguidores terão maior probabilidade de dispor de seguidores que aceitam os objetivos do líder e que acreditem que podem contribuir para a sua realização; (vi) o líder com efeitos carismáticos empenhar-se-á, mais provavelmente, em comportamentos que despertam motivos relevantes para a realização da missão; (vii) uma condição necessária para que um líder tenha efeitos carismáticos é que o papel dos seguidores seja definível em termos ideológicos com impacto para o seguidor.

Caetano, Ferreira e Neves (2011), sintetizam no quadro 5, seguinte, o conjunto

de atribuições decorrentes dos comportamentos consignados na liderança carismática.

Quadro 5 - Comportamentos de liderança carismática.

| <b>Comportamentos de liderança carismática</b> | <b>Descrição dos comportamentos</b>   |
|--|---|
| Grande capacidade de visão estratégica         | Advogar uma visão discrepante em relação ao <i>status quo</i> e dentro da latitude de aceitação pelos liderados   |
| Elevado assumir de risco pessoal               | Fazer sacrifícios, correr riscos pessoais, incorrer em custos elevados para fazer partilhar a visão definida, numa perspetiva de interesse dos liderados mais do que do próprio interesse |
| Uso de estratégias pouco convencionais         | Atuar de forma não convencional para alcançar a visão partilhada  |
| Avaliação precisa da situação                  | Avaliar as oportunidades e ameaças da envolvente para implementar adequadamente as estratégias  |
| Desencanto dos liderados                       | Mesmo na ausência de uma crise, o líder ser capaz de criar insatisfação nos liderados com o estado atual de coisas e fornecer uma visão de um futuro promissor                            |
| Comunicar autoconfiança                        | Contagiar os liderados pela autoconfiança e entusiasmo postos na visão a partilhar  |
| Uso do poder pessoal                           | Influenciar os liderados com base no poder de competência e na dedicação percebida pelos liderados  |

Fonte: Adaptado de Caetano, Ferreira e Neves (2011, p.449).

Estes autores entendem que a liderança carismática “é um tipo de liderança mais apropriado sempre que a tarefa solicitada aos colaboradores possui uma elevada componente ou referência ideológica” (2011, p. 449), sendo, conseqüentemente, explicada a sua frequência em líderes religiosos, políticos e militares. De igual modo em organizações em que ocorrerem processos radicais de alteração de produtos ou com iminente ameaça de uma crise de qualquer índole.

### *1.3.2 Liderança transacional e liderança transformacional*

Entre as formas de liderança que têm assumido mais relevo em diferentes contextos, nomeadamente o educacional, destacam-se a liderança transacional e a liderança transformacional. O modelo de liderança transacional reconhece e envolve apenas uma relação de intercâmbio entre líderes e seguidores, sendo que a transformacional se baseia em mudanças de valores, crenças e necessidades de seus seguidores, com o fito de recompensar os comportamentos mais apropriados e punir, prevenir ou desencorajar os comportamentos inapropriados (Morais, 2012). Para o mesmo autor, a liderança transacional apega-se mais a valores instrumentais, como a honestidade, a coragem e a responsabilidade.

Encontramos também em Kinicki e Kreitner (2006) o entendimento de que as lideranças transacional e transformacional, respetivamente, são “ambas positivamente relacionadas a uma variedade de atitudes de funcionários e comportamentos e representam aspetos diferentes de ser um bom líder” (p.358). Nessa perspetiva, os autores defendem que a liderança transacional busca esclarecer o papel e obrigações dos colaboradores, fornecendo aos seguidores recompensas positivas e negativas inerentes aos desempenhos alcançados. Entendemos, assim, que os pressupostos da liderança transacional se centram na motivação extrínseca, promovendo a capitalização do binómio produção e produtividade, através das atividades englobando, por isso, a definição de metas, monitorização face aos objetivos pretendidos, premiação/punição.

Relativamente ao modelo transformacional, temos o papel do líder como alguém que pode moldar e elevar os fundamentos e valores dos liderados, ou seja, pode exercer uma liderança pedagógica que se traduz numa definição de novos objetivos, de níveis mais elevados de ambição, de novas normas de ação e harmonização coletiva (Morais, 2012, citando Jesuíno, 2005). Ainda na perspetiva de Morais (2012), o líder transformacional obtém melhores resultados, porque: (i) a sua influência é exemplar para os seus colaboradores; (ii) inspira e motiva efetivamente os colaboradores, dando significado ao trabalho que desenvolvem, (iii) estimula intelectualmente, promovendo a

inovação e a criatividade.

Nos dizeres de Kinicki e Kreitner (2006), os líderes transformacionais geram confiança, desenvolvem a liderança em outros e “exibem o auto-sacrifício e servem como agentes morais, concentrando-se e fazendo os seguidores focalizarem objetivos que transcendem as necessidades mais imediatas do grupo de trabalho”. (p.359). Encontramos, nestes termos, na liderança transformacional, o contexto efetivamente intrínseco do processo motivacional, caracterizado, igualmente, por uma mais elevada confiança, comprometimento e fidelidade dos seguidores. No quadro 6 apresentamos as diferenças entre esses dois tipos de liderança.

Quadro 6 - Características das ações dos líderes transacionais e transformacionais.

| <b>Liderança transacional</b>   | <b>Liderança transformacional</b>   |
|---|---|
| <u>Recompensas contingentes</u> : Troca de recompensas por esforços ou promessas de recompensas pelo bom desempenho, reconhecimento de sucesso. | <u>Carisma</u> : Proporciona visão e senso de missão, impulsiona o orgulho, ganha respeito e confiança.   |
| <u>Administração por Exceção (ativa)</u> : Procura e identifica desvios das regras e dos padrões para provocar ações corretivas.                | <u>Inspiração</u> : comunica elevadas expectativas, utiliza símbolos para focalizar esforços, expressa importantes propósitos através de meios simples. |
| <u>Administração por exceção (passiva)</u> : Intervêm somente quando os padrões não são alcançados.   | <u>Estimulação</u> : promove inteligência, racionalidade e uma cuidadosa solução de problemas.  |
| <u>Liberalidade (laissez-faire)</u> : Abdica da responsabilidade; evita tomar decisões, omite.  | <u>Consideração pessoal</u> : dá atenção pessoal; trata cada pessoa individualmente, assessora e impulsiona.  |

Fonte: adaptado de Morais (2012)

Buscando o cruzamento entre os pressupostos da liderança transformacional e da liderança transacional, Cunha e Rego (2007) colaboram nas discussões a volta da abordagem, destacando que a reciprocidade de interesses gerada na relação entre as pessoas e a organização pode apresentar vetores contraditórios, circunscritos, por exemplo, na avaliação feita ao que cada

trabalhador espera receber em troca do seu empenho, dedicação e competências.

Por isso, os autores asseguram que tais aspetos podem afetar o nível de satisfação das partes e se consignam, por vezes, nos pressupostos do contrato psicológico. Nesta perspetiva, Cunha e Rego (2007, p. 235) apresentam (cf. quadro 7, abaixo) os processos de influência da liderança transformacional *versus* transacional, subordinados a indicadores que relacionam as pessoas às organizações.

Quadro 7 - Os processos de influência da liderança transformacional vs transacional.

|  | <b>Liderança transacional</b>   | <b>Liderança transformacional</b>  |
|--|---|--|
| Estratégias de influência  | Controlo e manipulação das pessoas  | <i>Empowerment</i> das pessoas, induzindo os seus níveis de autoeficácia e auto valor.   |
| Objetivo do líder em matéria de comportamentos dos colaboradores | Ênfase no comportamento de obediência ao líder  | Ênfase na mudança das atitudes, crenças e valores dos colaboradores  |
| Táticas de influência  | Recompensas, punições, ameaças, e recurso à posição (“devido à minha posição, deves obedecer-me”)   | O líder baseia-se nas suas competências especializadas, nas boas relações de lealdade entre ele e os colaboradores.  |
| Conceções projetadas sobre os membros organizacionais            | Os colaboradores são tratados como propiciadores de conhecimentos, competências e aptidões de que o líder necessita para alcançar os seus objetivos. Na pior das versões, as pessoas são tratadas como meros instrumentos ou apêndices dos equipamentos- cujo preço é ou não atrativo | Os colaboradores são encarados como pessoas com uma identidade espiritual, que visam a realização das suas próprias virtudes e forças, o autodesenvolvimento e o desenvolvimento dos outros. |
| Relação superior-colaborador                                     | Baseada no interesse mútuo  | Baseada na confiança e justiça   |
| Mecanismo psicológico subjacente                                 | Troca social de recursos valorizados por ambas as partes (e.g., melhor salário em troca de maior produtividade). A lógica é: “toma lá, dá cá”.  | Incremento da autoeficácia, da autonomia, da autodeterminação, da autorealização e do auto valor.  |

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
| Processo de influência | Obediência instrumental (o colaborador cumpre porque deseja obter recompensas ou evitar punições) | Identificação (a pessoas imita o comportamento do líder ou adota as mesmas atitudes porque deseja agradar-lhe e/ou necessita de ser aceite e estimado) e internalização (o colaborador adere porque interpreta o pedido/ordem como intrinsecamente desejável e correto, do ponto de vista das suas crenças, valores e atitudes) |
| Efeitos possíveis      | As pessoas obedecem, mas não se empenham, não internalizam os valores do líder e da organização   | As pessoas empenham-se, desenvolvem o seu potencial, incrementam os seus níveis de autonomia como pessoas.  |
| Implicações morais     | Não é ética   | É ética   |

Fonte. Adaptado de Cunha e Rego (2007, p. 235)

### 1.3.3 Teoria de liderança situacional

Tannenbaum e Schmidt foram os precursores da teoria situacional da liderança, mas tiveram em Paul Hersey e Kenneth Blanchard autores que desenvolveram o estudo, que alcançou reconhecimento internacional e vem sendo usado em programas de treinamento de lideranças em muitas organizações.

Para Hersey e Blanchard (1986), *apud* Marques (2010), um líder não será eficaz se não souber ajustar o seu estilo de liderança às demandas do ambiente. Embora todas as variáveis situacionais sejam consideradas como relevantes, o foco continua sendo o comportamento do líder em relação ao liderado.

A liderança situacional baseia-se numa inter-relação entre: (i) a quantidade de orientação e direção (comportamento de tarefa) que o líder oferece; (ii) a quantidade de apoio sócio emocional (comportamento de relacionamento) dado pelo líder; e, (iii) o nível de prontidão, ou seja, maturidade dos subordinados no desempenho de uma tarefa, função ou objetivo específico (Hersey & Blanchard, 1986, citados por Marques, 2010). Ainda na ótica dos

mesmos autores, os liderados são de suma importância para o líder exercer a liderança, não só porque individualmente aceitam ou rejeitam o líder, mas porque, como grupo, efetivamente determinam o poder pessoal que o líder pode ter e/ou manifestar.

Logo, pode-se conferir que não há uma forma ideal de os líderes influenciarem os seus liderados, pois o estilo (E) a ser escolhido pelo líder dependerá do nível de maturidade (M) daqueles que ele pretende influenciar (Maximiano, 2008), subsumindo que a maturidade é entendida como a capacidade e disposição dos liderados para assumirem a responsabilidade e coordenação do seu próprio comportamento. Contudo, é nosso entendimento que se torna importante destacar que o nível de maturidade do liderado relaciona-se com a tarefa específica a ser realizada, admitindo-se, conseqüentemente, que para uma determinada tarefa o liderado não esteja suficientemente capaz de a executar, mas possa estar adequadamente preparado para uma outra. Assim, ao líder cabe a responsabilidade de avaliar o nível de maturidade do liderado e do seu grupo de trabalho.

#### *1.3.4 Teoria dos traços de personalidade*

Entendemos que a teoria dos traços parte do pressuposto de que certos indivíduos possuem uma combinação especial de traços de personalidade, que podem ser definidos e utilizados para identificar futuros líderes potenciais. Representa efetivamente o marco inicial dos estudos sobre liderança, dando ênfase às características pessoais do líder.

Assim, tem-se que os líderes deveriam possuir certas características de personalidade especiais, que seriam basicamente as principais facilitadoras no desempenho do papel de liderança. Passariam, por isso, a ser entendidos como seres diferentes das demais pessoas, pelo facto de possuírem alguns traços de personalidade considerados como profundamente responsáveis, não só por fazê-los emergir como tal, como também por mantê-los em suas

posições. Isso permite pensar que os líderes já nascem como tal, não havendo a probabilidade de "fazê-lo", posteriormente, por meio do uso de técnicas de desenvolvimento pessoal, facto discutível nos pressupostos de outras teorias (Marques, 2010).

No dizer de Bergamini (1994), existem cerca de 120 projetos nesse sentido, listando aproximadamente 34 traços de personalidade, considerados como características típicas da amostragem dos líderes eficazes: (i) Sociabilidade; (ii) habilidades interpessoais; (iii) autoconfiança; (iv) ascendência e domínio, (v) participação; (vi) fluência verbal; (vii) equilíbrio emocional; (viii) controlo e busca de responsabilidade são alguns exemplos de traços apontados pela teoria que estamos a analisar.

Como discorreremos, a teoria dos traços de personalidade é uma das mais antigas a respeito da liderança, sendo que um traço é uma qualidade ou característica da personalidade. Segundo esta teoria, o líder é aquele que possui alguns traços específicos de personalidade que o distinguem das demais pessoas. São características marcantes, através das quais ele pode influenciar o comportamento das demais pessoas.

## **2. LIDERANÇA E MUDANÇA NO ENSINO SUPERIOR**

O nosso estudo tem como foco a liderança no contexto do ensino superior, tendo a Universidade Politécnica como unidade empírica de análise. Assim, nesta seção abordamos a liderança na perspetiva do ensino superior, tema que não tem sido muito trabalhado fora do contexto anglófono<sup>2</sup>, sendo uma problemática nova no âmbito específico que estudamos. Um dos nossos propósitos de análise é também a questão da mudança e do papel das tecnologias nesse âmbito, pelo que dedicaremos igualmente um subcapítulo a esse tópico mais específico.

---

<sup>2</sup> Nos Estados Unidos da América a área de Estudos sobre Liderança (*Leadership Studies*) é comum, havendo inclusive disciplinas dedicadas especificamente ao estudo da liderança no ensino superior (por exemplo, "Leadership and the Future of Higher Education", na Universidade de Richmond).

A focalização na liderança no ensino superior, particularmente no contexto moçambicano, reverte-se de extrema importância considerando, sobretudo, o estágio de desenvolvimento do Ensino Superior nos países do continente africano, tendo igualmente em conta os desafios que se projetam para os mesmos no domínio do subsistema de Ensino Superior, onde atuam em acirrada competitividade IES Públicas e Privadas<sup>3</sup>.

Recorde-se que em 1998 estiveram reunidos em Paris 182 países na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, objetivando dar um novo impulso às políticas nessa área, tendo sido aprovada no referido encontro a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”<sup>4</sup>. Nessa declaração, vários aspetos são destacados, sublinhando-se aqui a urgência de se ampliar o acesso à educação superior e promover a igualdade de oportunidades; a importância da qualidade, da gestão sustentável e do financiamento; e as potencialidades e os desafios colocados pela tecnologia, tanto na perspectiva do ensino como na aprendizagem. Neste tema em concreto, é mencionado que

é importante assinalar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior. (...) As instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional.

As conferências realizadas posteriormente, em 2003<sup>5</sup> e 2009<sup>6</sup>, continuam a colocar a tónica em aspetos como inovação e necessidade de mudança para responder aos desafios sociais. Neste contexto, naturalmente que as lideranças

---

<sup>3</sup> Elementos analisados no capítulo 3.

<sup>4</sup> Documento acedido em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

<sup>5</sup> Resoluções acedidas em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>

<sup>6</sup> Resoluções acedidas em : [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192)

assumem um papel de destaque.

## **2.1. Desafios das lideranças no contexto do ensino superior**

As instituições de ensino superior, como bem mencionam Blitzer e Koen (2010), são diversas nas suas dinâmicas e processos de desenvolvimento: “Recent studies not only highlight the diversity of universities, departments and leaders but also the constant change, adjustments and turbulent environment of higher education during the past few years” (s.p.), pelo que também se torna particularmente complexo abordar os desafios que essas lideranças em geral enfrentam, mas procuramos fazê-lo selecionando algumas dimensões que nos pareceram com maior relevo.

É importante ter em consideração que na construção de uma “cultura de qualidade” nas IES, que promova a melhoria contínua, Harvey (2008) identifica um conjunto de fatores que facilitam esse processo, entre os quais, naturalmente, a questão da liderança, apontando “um estilo de liderança que seja inspirador e motivador” (p. 84), mas “associado a um conjunto largo de outros elementos, como por exemplo: incentivo à parceria e cooperação; focar menos no desempenho individual e permitir o envolvimento da comunidade e o trabalho em equipa; acolhimento da avaliação crítica externa; construção de um processo integrado e contínuo de autorreflexão” (p. 85).

No contexto europeu, num recente relatório elaborado para a Comissão Europeia e intitulado *New modes of learning and teaching in higher education* (2014), salientam-se vários desafios que as IES europeias enfrentam, sendo que o desafio tecnológico é um deles, para o qual é fundamental uma visão e uma liderança estratégica. Neste âmbito, os líderes dessas instituições desempenham um papel essencial, pela forma como encaram esta questão e pelas capacidades que demonstram em criar condições e motivar para o enfrentamento desses desafios.

The integration of new technologies and pedagogies needs to be placed at the heart of institutions’ teaching and learning strategies, and they should become an integral

component of everyday institutional business. Institutional leaders need to consistently communicate the expectation that all staff - while recognising the scope for doing so will differ across disciplines - must become more active, skilled and experienced in using new, innovative pedagogical tools and provide the support they need to meet that expectation (p. 27)

Mas como é que estes processos podem ser desenvolvidos? Focando a abordagem da questão da liderança no contexto universitário, ou num contexto mais geral, que entendemos poder ser o das Instituições de Ensino Superior, alguns autores diferenciam as lideranças em contexto empresarial, focadas nas estruturas de liderança verticalizadas, e as proposições das formas mais horizontalizadas de práticas de liderança, consignadas, mormente, às lideranças distribuída e compartilhada (Adriano e Ramos, 2015).

Adriano e Ramos (2015) apontam ainda que diversos autores abordam os conceitos de liderança distribuída e de liderança compartilhada enquanto sinónimos, mencionando que a origem da liderança compartilhada, por exemplo, surge nos estudos da liderança substanciada em equipas, sendo por isso desenvolvida numa perspetiva de equipas “em que todos os participantes agem como líderes, compartilhando do processo decisório entre si, assim como das ações necessárias para o alcance dos objetivos perseguidos” (p. 4). Esta visão conduz ao empoderamento do grupo/equipa, permitindo-lhes a manifestação de um sentimento de efetiva liderança, sendo, por conseguinte, criadas as condições para que exista um equilíbrio nas relações de liderança no seio do grupo, facto que reforça “as relações multilaterais, que têm por resultado uma infraestrutura de liderança mais robusta, flexível e dinâmica, do que aquela representada pelas diversas propostas de liderança vertical” (p. 4).

Subsumindo os propósitos da liderança compartilhada, de promoção da coesão grupal e alcance dos objetivos comuns, tem-se a liderança distribuída, centrada na organização como um todo, portanto não vista em contexto de equipa. Adriano e Ramos (2015) defendem que a liderança distribuída procura compreender a emergência das práticas de liderança no contexto grupal. Os autores, citando Spillane e Zuberi (2009), consideram que essa perspetiva se

orienta em dois aspetos, mormente: (i) *leader-plus*, que assume que a liderança nas organizações pode envolver variadas pessoas, podendo ser líderes formais e informais; (ii) foco nas práticas de liderança, substanciado na interação entre líderes e liderados, circunscrita a determinada situação ou contexto.

Partindo dos fundamentos das lideranças compartilhada e distribuída, Adriano e Ramos (2015) introduzem a noção de Liderança Híbrida, relacionando-a com o contexto da liderança universitária. Os autores destacam os estudos de Gronn (2009, 2011), no âmbito das pesquisas sobre liderança distribuída, que considera ser mais adequado abordar a liderança como um fenómeno híbrido do que distributivo, porquanto a perspetiva de liderança híbrida descreve melhor o papel dos líderes no contexto individual e grupal, quando atuam circunscritos a uma liderança coletiva. Continuando, os autores, apoiando-se em Gronn, defendem que o objeto de análise da liderança não se circunscreve à liderança distribuída, “mas sim a configuração da liderança, que dentro de si poderá abarcar tanto aspetos de liderança vertical, quanto de liderança distribuída (horizontal)” (p.5).

Para consolidar esta perspetiva, Adriano e Ramos (2015, p. 59) remetem para um estudo qualitativo realizado com 152 líderes universitários da Grã-Bretanha, que concluiu que a liderança universitária deve ser caracterizada como sendo híbrida, sendo-lhe atribuídas cinco dimensões, conforme descritas na figura nº 1, nomeadamente.

- (i) Pessoal, cujo enfoque são as qualidades e experiências pessoais, bem como a preferência dos líderes, com particular realce para a necessidade de líderes providos de crédito e abertura às ideias de outras pessoas. Entendemos que os pressupostos da dimensão conferem efetivamente o imperativo de se assumir o papel de líder;
- (ii) Social, onde se identifica a importância das redes sociais e das relações dentro da Universidade, que consagram a efetiva partilha da liderança, ou seja, a imprescindível reciprocidade entre os líderes e os seguidores;
- (iii) Estrutural, em que se destaca os sistemas organizacionais, processos

e estruturas relacionados com as finanças, relações humanas, tecnologia da informação, planeamento estratégico e ambiente físico, fatores que permitem a consolidação das estratégias;

- (iv) Contextual, que se refere ao ambiente externo, onde se destaca os ambientes social, cultural e político, respetivamente, e ao ambiente interno, centrado na cultura organizacional, história e as prioridades da organização. Nesta dimensão podemos conferir os resultados económicos e o papel social das universidades, numa perspetiva do que efetivamente ocorre (presente) e do que se prevê que venha a acontecer (futuro);
- (v) Desenvolvimento, cuja abordagem está nos aspetos inerentes ao desenvolvimento das lideranças da universidade, mormente: o contexto pessoal, ou seja, dos recursos humanos com o foco na capacidade criada para fazer emergir verdadeiros líderes; a promoção do desenvolvimento de liderança nas universidades; o desenvolvimento organizacional, num contexto efetivamente mais amplo.

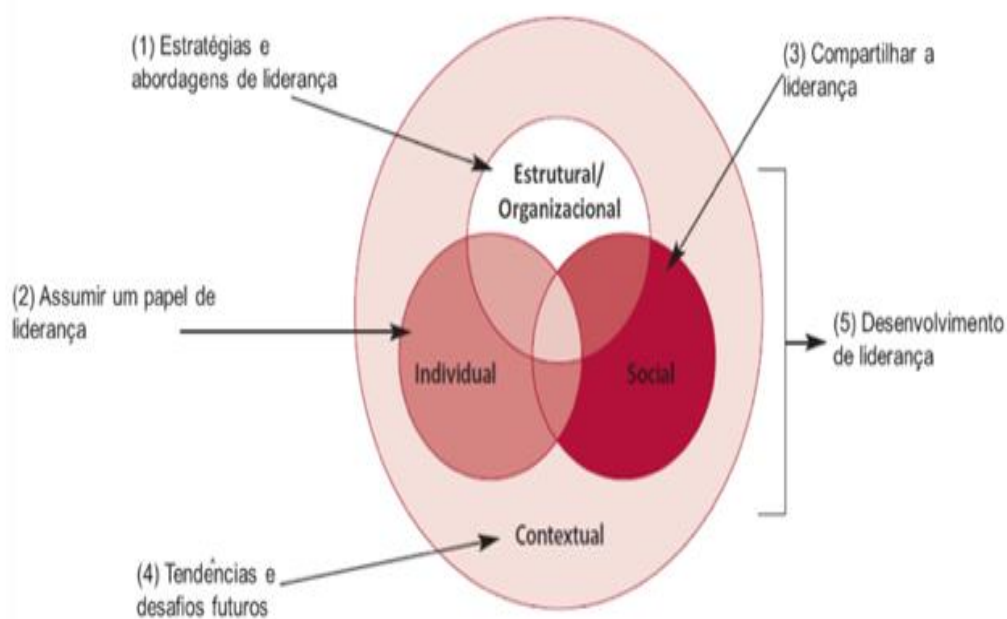


Figura 1 – Dimensões da liderança híbrida

(Fonte: Adriano e Ramos, 2015).

As dimensões representadas na figura em apreço, caracterizam uma perspetiva de liderança multifacetada, que aponta para um entendimento da importância e relevância da interação entre as diversas áreas de atuação no contexto das organizações educativas superiores. Aponta-se, assim, para uma abordagem numa base sistémica e holística. E espera-se que estas perspetivas sejam elementos coadjuvantes face aos desafios permanentes que as lideranças enfrentam, designadamente na dimensão mais específica que examinamos, ou seja, a problemática da mudança e da inovação ligada à presença das tecnologias no ensino e na aprendizagem.

Refira-se que para o nosso estudo, as dimensões propostas pelos autores, tornam-se importantes porquanto permitem cruzar as abordagens individuais dos entrevistados e situá-las no contexto das dinâmicas organizacionais da Universidade Politécnica.

## **2.2. Mudanças e inovação tecnológica no ensino superior**

Um aspeto que constitui, de facto, um desafio maior, sobretudo se considerarmos o nosso contexto de análise, é a questão da inovação. Já antes mencionámos como a sociedade atual questiona a educação superior e a responsabilidade que as universidades e outras instituições têm em encontrar as respostas adequadas a essas novas necessidades.

Neste âmbito, importa considerarmos, em primeiro lugar, alguns aspetos relacionados com o conceito de inovação e, em seguida, perspetivarmos o papel da tecnologia na inovação pedagógica.

Dantas e Moreira (2011) definem inovação como a prática de criar coisas novas, fazendo-as de forma diferente. Para os mesmos autores nas empresas o facto pressupõe, necessariamente, a implementação de novas ideias relacionadas com novos produtos, processos produtivos, comerciais e, principalmente a identificação de novas oportunidades de negócio. Pensando no contexto educativo, para Bolivar (2012) a inovação pode ser entendida como sendo um desafio permanente por ser considerado um processo social - onde intervêm

diferentes atores – e autónomo, diverso e efetivamente imponderável.

Ainda nos dizeres de Dantas e Moreira (2011, p.5), Schumpeter (1934) foi o precursor do processo ao apresentar um dos conceitos de inovação mais vasto, substanciado no seguinte: (i) a introdução de um novo bem ou de um tipo e bem no mercado, para os quais os consumidores não estão familiarizados; (ii) a introdução, num tipo de indústria, de um novo sistema de produção; (iii) o desenvolvimento de um novo mercado; (iv) a obtenção de novas fontes de fornecimento e matérias-primas ou de produtos, (v) a implementação de uma nova estrutura de mercado, como por exemplo a criação de um monopólio.

De forma mais simples, Barbosa *et al.* (2016) definem a inovação como sendo a exploração bem-sucedida de novas ideias. Os mesmos autores apresentam a perspetiva de Drucker (1970), que defende que “a inovação é um instrumento específico dos empreendedores, o processo pelo qual eles exploram a mudança como uma oportunidade para ter um negócio diferente ou um serviço diferente” (p.49). Avançam ainda que existem várias maneiras de inovar, sendo que as que se referem a inovação de produtos ou de processos podem ser designadas como inovações tecnológicas. Destacam, entretanto, outras formas de inovações relacionando-as com novos mercados, novos modelos de negócio e novos processos organizacionais. Assim, citam Zaltman *et al* (1973), que define a inovação como sendo “uma ideia, uma prática ou um artefacto material percebido como novo, relevante e único adotado num determinado processo, área ou por toda a organização” (p. 49).

Na ótica de Dantas e Moreira (2011), pode-se diferenciar a inovação organizacional em duas vertentes: (i) relacionando-a com as mudanças condicionadas e favorecidas pelo meio ambiente, sendo incontrolláveis as relativas ao ambiente externo; (ii) adoção de inovações ofensivas que possibilitem às instituições o desenvolvimento de mudanças internas, que efetivamente promovam substanciais alterações no meio envolvente, por exemplo a relação com os *stakeholders*.

O entendimento dos autores, entretanto, é de que a promoção da inovação não

depende do fator tecnologia, sendo que se assume inovação tecnológica “apenas quando depender da aplicação industrial e das descobertas científicas” (p.7). Mas, Dantas e Moreira (2011) asseguram que o contexto tecnológico e de mudança impõem, necessariamente, a mudança de estratégias por parte das empresas, olhando-se assim para o vetor tecnológico quanto ao relacionamento produto-mercado, porquanto a tecnologia promove a aceitação do produto no mercado, por via da satisfação das necessidades dos clientes, tornando-o, outrossim, mais competitivo. Conferem os autores, que se torna importante que as empresas com sucesso saibam que as tecnologias não são imperecíveis, ou seja, em determinadas circunstâncias deve-se substituir as obsoletas e investir na aquisição de novas tecnologias. Todavia, a opção por inovar é assumidamente um risco, mas, também o é não inovar, porquanto “não inovar significa morrer, significa ficar a mercê dos principais concorrentes e, irremediavelmente, relegada a posições e a mercados subalternos. A luta pela sobrevivência far-se-á apenas entre aqueles que consigam ser inovadores” (Dantas e Moreira, 2011, p. 2). Quando transportamos estes raciocínios para as instituições de ES, estabelecidos os necessários distanciamentos, designadamente face aos objetivos diferentes dos de uma empresa, não podemos, no entanto, deixar de estabelecer alguns paralelismos, como a importância da inovação como motor de mudanças internas na organização, ou como a inovação ligada ao uso de novas tecnologias pode estar ao serviço e favorecer a satisfação dos clientes (neste caso estudantes e, por extensão, a sociedade).

Dantas e Moreira (2011, p. 17 e 18), a partir das propostas de Baptista (1999), apresentam os principais riscos inerentes à inovação, cujo enfoque está no contexto externo das organizações, no geral admitem: (i) o produto não satisfazer as necessidades do cliente, não sendo adequadamente aceite pelo mercado; (ii) a inovação acarretar elevados investimentos com dificuldades de rentabilização ao longo do ciclo de vida do produto; (iii) a concorrência aproveitar a inovação, através de imitações mais ou menos eficientes ou através da incorporação de alguns distintivos; (iv) existir escassez de meios financeiros para implementar uma ideia inovadora; (v) verificar-se incapacidade

para implantar a inovação; (vi) Assumir um risco demasiado elevado que leve os financiadores do projeto a exigir uma remuneração superior, difícil de satisfazer; (vii) risco de perda de *Know-how* quando a inovação é feita em parceria; (viii) a empresa tornar-se dependente do novo produto.

Na estreita perspetiva das IES, os pressupostos encontrados nos autores mencionados podem ser admitidos, porquanto, no geral, as proposições defendidas e genericamente relacionadas com contextos empresariais são igualmente válidas para o caso específico do Ensino Superior. Entendemos que os investimentos em inovação tecnológica pressupõem a existência de mudanças, que podem não ser aceites/assumidas pelos atores do sistema educativo, internos e externos, não garantindo, conseqüentemente, o retorno sobre tais investimentos. Podem, inclusive, fazer emergir focos de resistência, sobretudo, em se tratando de inovações disruptivas, em que se entende, como refere Audy (2017, p. 5), quando assevera que “as instituições de educação estão em uma encruzilhada, ou incorporam essa inovação, ou serão superadas ou desafiadas pelas novas instituições que surgem ou por aquelas que incorporam essas novas tecnologias”.

Para o autor, a perspetiva disruptiva de uma inovação na área de educação, ao romper com o modelo vigente, transforma-o e gera transformações significativas que afetam, por exemplo o *status quo*, quer das pessoas envolvidas quer da própria instituição. As IES devem, nestes termos, avaliar se incorporam inovações disruptivas ou incrementais (de sustentação). Segundo Audy (2017, p. 5), o balanço entre a inovação incremental e a disruptiva é deveras importante, sobretudo para as instituições que lideram no mercado do ES, “pois essas tendem a reforçar seu domínio por meio de inovações incrementais, mas a comparação com as novas entrantes ou instituições mais inovadoras, são conservadoras e ineficazes na exploração de inovações disruptivas”.

Considerando os riscos de inovação como desafios, encontramos em Rodrigues *et al* (2010), citando Riscarolli (2007) que os desafios de inovação

são tão ou mais significativos e complexos quanto os que apoquentam as organizações do segundo sector. São, por isso, muitas as variáveis que atuam sobre o ambiente universitário com influência sobre a sustentabilidade e continuidade das IES. Entendemos, assim, que no confronto entre a aceitação de uma nova oportunidade, que resulta na quebra do paradigma em que se sustenta a inovação disruptiva, e que fundamenta a inevitabilidade de assumir mudanças advindas do uso de tecnologias e faz repensar sobretudo o modelo tradicional de educação, emergem as inovações incrementais ou de sustentação, que podem ser mais facilmente aceites pela organização, avançando com mais segurança e evitando correr demasiados riscos (sobretudo de investimento) em prol das mudanças, consequência de novas demandas.

Dantas e Moreira (2011) apresentam, entretanto, a perspectiva que decorre da opção de não inovar, considerando que os riscos atinentes não podem ser considerados menores. Destacam-se: (i) a obsolescência dos produtos/serviços, tornando-os desajustados do mercado, (ii) a diminuição da rentabilidade, devido à redução do valor dos produtos/serviços e/ou da diminuição das receitas; (iii) a perda de imagem da empresa e dos produtos; (iv) a perda de competitividade; (v) a perda de quota de mercado; (vi) a perda de novas oportunidades de negócio; (vii) o não acompanhamento dos novos padrões tecnológicos; (viii) a redução do ciclo de vida expetável para o produto.

Na esteira das proposições acima arroladas, Dantas e Moreira (2011) defendem, em jeito conclusivo, que ao não inovar a empresa (e podemos mais uma vez fazer um paralelo com uma instituição de ES) concorre efetivamente para não aproveitar oportunidades de negócio, e os ganhos financeiros ficam adstritos em benefício da concorrência mais inovadora. Nestes termos os mesmos autores, citando Bessant, Tidd e Pavitt (1997), avançam que a inovação não pode ser entendida como particularizada, mas sim como um procedimento, uma ação contínua, intencional e sistemática, que não só mantenha a operacionalidade da empresa como a sua sustentabilidade a longo prazo. Portanto, a inovação pode ser assumida como um risco, mas que vale a pena

enfrentar, constituindo um processo continuado, de procura de melhoria constante e de novas respostas face aos desafios que vão surgindo.

Assumindo a inovação como a ação que consiste em modificar algo que se traduza numa novidade, sejam ideias, processos, ferramentas ou serviços, Nunes *et al* (2014) recordam igualmente que a mesma pode ocorrer de forma incremental, ou seja, agregando melhorias a processos ou produtos já existentes, ou de maneira disruptiva, rompendo com o que existe e propondo novos paradigmas. No mundo da educação, particularmente, Nunes *et al* (2014, p. 5) asseguram que o processo se assume de forma semelhante, porquanto muitas tendências orientam para inovações sustentadas no “uso de tecnologias que, inicialmente, propõem melhorias, incrementais, as quais, gradualmente, vão provocando ruturas mais profundas”.

A inovação arroga-se, deste modo, como um desafio permanente porquanto representa um processo social, autónomo, diverso e imprevisível (Bolivar, 2012), que implica diferentes atores, destacando-se na perspetiva de uma inovação pedagógica, os professores, alunos, direções e os pais.

Tem-se que a inovação efetivamente faz parte das políticas educacionais e programas específicos de governação de muitos Estados, que procuram introduzir melhorias nos seus sistemas educativos para a promoção do desenvolvimento profissional dos seus cidadãos, entanto que condição essencial para o progresso sustentável dos respetivos Estados. Assim, ao se refletir sobre os processos inovadores no contexto pedagógico e sobre as práticas educacionais, busca-se, fundamentalmente, garantir que tais inovações pedagógicas promovam mudanças organizacionais visíveis, num contexto prático e concreto e que se traduzam numa efetiva transformação qualitativa dos sistemas educativos.

O contexto inovador é desenvolvido por diversos autores (Fullan, 2007; Owston, 2007; Dias, 2013; Oliveira & Courel, 2013), que centram as suas abordagens numa perspetiva educacional, cujo foco se consubstancia num processo

aberto e multidimensional direcionado para a melhoria dos processos educacionais, tendo em atenção as substanciais diferenças entre a inovação, as reformas e as mudanças. Messina (2001), no contexto de um projeto da Unesco na América Latina, aponta os dois componentes que distinguem a inovação: “a) a alteração de sentido a respeito da prática corrente e b) o caráter intencional, sistemático e planejado, em oposição às mudanças espontâneas” (p. 226), tratando-se sempre de um processo “multidimensional”. Mas, alerta também para o facto de que no mundo global em que se vive, a inovação educacional assume-se cada vez mais como uma estratégia que parte do centro, acabando de certa forma por traduzir um mecanismo mais de regulação social e pedagógica, operando, outrossim, como um mecanismo de recentralização e uniformização. Todavia, a inovação educacional é fundamental, deve ser planificada e as mudanças que implica devem sobretudo envolver fortemente os professores, já que estes são atores fundamentais nesse processo. Neste âmbito, acrescentamos que é também fundamental perspetivar a ação das lideranças, no papel de promotores e facilitadores da inovação pedagógica.

No contexto específico do ES, gostaríamos de mencionar os resultados obtidos no *Study on Innovation in Higher Education: Final Report* (Brennan et al, 2014). Partindo de uma definição mais focada de inovação, a partir do conceito apresentado no Manual de Oslo, documento da OCDE, os autores entendem inovação no ES como “A new or significantly improved product, process, organisational method or an organization itself developed by or having a significant impact on the activities of a higher education institution and/or other higher education stakeholders” (p. 35). Esse relatório apresenta ainda o conceito de “sistemas de inovação” aplicado ao ES. Neste sentido, os 3 elementos considerados para os sistemas de inovação – Funções, Componentes e Relações – são desdobrados face às características das IES, resultando na tabela 1, que a seguir reproduzimos.

Tabela 1 – Estrutura do sistema de inovação nas Instituições de ensino superior

| Higher Education innovation system  |  |   |
|---|--|---|
| Functions   | Components   | Relationships   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Education</li><li>• Research</li><li>• Engagement ('third mission')</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Direct and indirect actors</li><li>• Institutional and individual actors</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Collaboration/conflict moderation</li><li>• Substitution</li><li>• Networking</li></ul> |

Fonte: Adaptado de Brennan *et al* (2014, p. 37).

Focando na primeira função referida – Educação –, embora considerando a forma dinâmica como se interage com as restantes funções, bem como os diferentes elementos que a integram (atores individuais e institucionais, etc.), e a partir da análise de um conjunto de casos, o relatório aponta como desafios mais significativos no campo da inovação no ES os seguintes:

Three challenges emerge as particularly relevant in driving innovation in the higher education sector: (i) challenges from globalisation; (ii) challenges from the changing supply of and demand for higher education; and (iii) challenges from changes in higher education funding. These challenges are linked to deep changes not only at local, national and global levels, but also at the level of institutional organization, management, funding, interaction with business, government and other partners, education provision, content and delivery methods. These various challenges determine the development and implementation of various innovative practices to address them. (Brennan *et al*, 2014, p. 81)

Embora a análise esteja localizada no contexto europeu, podemos considerar que estes aspetos se repercutem igualmente no contexto africano e mais especificamente no moçambicano. As IES enfrentam múltiplas dificuldades e desafios face às exigências do mundo atual, que os seus estudantes conhecem e também colocam nas instituições, e ainda as dificuldades financeiras que são uma realidade e que impõem limitações severas ao seu desenvolvimento. Mas, como o próprio relatório menciona, é importante que as IES olhem de frente esses desafios e encontrem formas inovadoras de os resolver.

Para que isso aconteça têm sido propostos vários instrumentos de análise interna das instituições, com vista à identificação das suas condições para responder a estes desafios que temos estado a identificar. Uma dessas ferramentas, com algum destaque no contexto europeu, é a HEInnovate

(<https://heinnovate.eu/en>), que resultou de um projeto conjunto da OCDE e da Comissão Europeia. A HEInnovate é apresentada do seguinte modo:

is a self-assessment tool for Higher Education Institutions who wish to explore their innovative potential. It guides you through a process of identification, prioritisation and action planning in eight key areas. HEInnovate also diagnoses areas of strengths and weaknesses, opens up discussion and debate on the entrepreneurial / innovative nature of your institution and it allows you to compare and contrast evolution over time. You can have instant access to your results, learning materials and a pool of experts.

Esta ferramenta incide sobre oito áreas no processo de autoavaliação, tendo uma tradução em português<sup>7</sup>:

- Liderança e Governança
- Capacidade organizacional: financiamento, pessoas e incentivos
- Ensino e Aprendizagem do Empreendedorismo
- Preparar e Apoiar os Empreendedores
- Transformação e capacidades digitais
- Partilha de Conhecimentos e Colaboração
- A instituição internacionalizada
- Medição do impacto

Também diversos estudos académicos a que tivemos acesso, realizados sobretudo no contexto brasileiro, abordam igualmente a temática da inovação no ES a partir de diversos prismas. Um desses prismas é a problemática da investigação. Por exemplo, Oliveira (2014) analisa a questão da inovação na sua relação com a tecnologia, sobretudo no campo da investigação e da ligação às empresas, considerando que este é um fator promotor da inovação. Elayne Silva (2019) analisou também a mesma questão, na Universidade Federal da Paraíba, organizando as condicionantes em três fatores: fatores institucionais, fatores de gestão do processo inovativo e fatores inerentes ao produto, tendo concluído que é sobretudo ao nível dos fatores institucionais que surgem os maiores obstáculos à inovação neste campo.

---

<sup>7</sup> [https://heinnovate.eu/sites/default/files/heinnovate\\_8d\\_portuguese.pdf](https://heinnovate.eu/sites/default/files/heinnovate_8d_portuguese.pdf)

A inovação na prática pedagógica é abordada por Cunha (2008), que constrói um quadro analítico interessante para descrever exemplos concretos de inovação em universidades do Brasil. Estabelece assim, as seguintes condições ou categorias para analisar essas práticas:

- A rutura com a forma tradicional de ensinar e aprender;
- A gestão participativa;
- A reconfiguração dos saberes;
- A reorganização da relação teoria/prática;
- A perspectiva orgânica no processo de conceção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- A mediação;
- O protagonismo.

Como menciona Cunha (2008), o estudo das experiências descritas pelos professores “favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macros e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos” (p. 28), mas que geralmente partem da identificação de situações-problema para as quais se procuram soluções novas.

Lacerda (2020) examina uma universidade pública, procurando identificar quais os elementos que favorecem e dificultam a inovação, a partir de um quadro conceptual orientado para o sector público, verificando que houve sobretudo mudanças organizacionais e que a capacidade de inovação depende muito do ambiente da instituição, que no caso em apreço era pouco favorável a estimular a inovação. Note-se que esta questão do ambiente é um fator abordado por outros autores já mencionados, como Fullan e Hargreaves.

A pesquisa de Machado (2018) tem um foco um pouco diferente, buscando compreender a relação entre a inovação e a disponibilização de recursos para esse efeito, designadamente para ações no plano pedagógico. O autor, a partir da revisão da literatura que faz sobre inovações pedagógicas, nomeadamente com base nas tecnologias, apresenta um quadro bastante interessante onde

sistematiza os elementos focados por cada autor consultado (cf. pp. 149-153). Partindo do estudo efetuado, através de questionário, verifica que existem várias limitações de recursos que poderiam consistir em possíveis barreiras ou obstáculos, comprometendo a aplicação das práticas inovadoras. Identificou-se então três tipos de recursos, de naturezas humanas, técnicas e económicas, e que caso fossem limitados, poderiam ocasionar um efeito restritivo na performance das IES (p. 125). Essas restrições são maiores quando se situam no plano tecnológico, o que significa que algumas inovações pedagógicas, como o trabalho por projeto ou práticas ativas similares, sofrem menos limitações do que práticas inovadoras que impliquem o uso de tecnologias.

A ligação da inovação ao prisma tecnológico é na verdade um dos aspetos mais focados. Neste âmbito, Brennand e Brennand (2012) associam as inovações tecnológicas à expansão do ensino superior no Brasil, refletindo como o uso das TIC permitiu a ampliação da oferta, nomeadamente através da educação a distância. O uso das tecnologias possibilitou, a esse nível, “experiências que caminham na direção da construção de um tipo de aprendizagem mais dinâmica e inovadora” (p. 195).

Vidal (2015), na sua tese de doutoramento, procura exatamente compreender como é realizada a incorporação das TIC na prática pedagógica que leva à inovação da aprendizagem no ensino superior, referindo que esta é uma temática que aparece constantemente nos documentos que tratam de políticas públicas educacionais, sendo abordada numa perspetiva de mudança nos contextos educacionais e na própria formação docente: “É relevante identificar como as inovações pedagógicas podem agregar valores às interfaces tecnológicas já existentes e suas múltiplas possibilidades, conferindo significado à prática docente e provocando modificações na rotina pedagógica no contexto da educação” (p. 31).

Do estudo realizado com base em narrativas de professores do ES que já desenvolviam atividades de pesquisa associadas ao papel das tecnologias na educação, foram identificadas algumas dificuldades ante a utilização das TIC

numa perspetiva inovadora: “falta de estrutura física adequada, resistência de alguns docentes, medo de que os estudantes saibam mais que os próprios docentes e falta de formação inicial e formação continuada precária em relação às TDIC” (Vidal, 2015, p.179). Todavia, os docentes narradores compreenderam que a mudança é necessária e que a integração é possível sem grandes ruturas.

De facto, como já mencionámos, perante os desafios do mundo digital, os decisores e os professores nas IES não podem deixar de conceber essa realidade e trabalhar neste sentido, aproveitando os ganhos que as TIC podem trazer para a educação.

As possibilidades de inovação no campo educacional assumindo esse desiderato por parte da Unidade Empírica de Análise, ou seja, da Universidade Politécnica, podem encontrar eco nos dizeres de Fullan (2001), citado por Garcia (2009, p.4), quando confere que existem três possibilidades de inovação nessa área, relacionando-se à “utilização de novos materiais, currículos e tecnologias; o uso das novas abordagens de ensino, estratégias e atividades e, a possibilidade de mudança nas crenças e pressupostos, que são subjacentes às práticas pedagógicas”.

A importância da tecnologia no âmbito educacional, sobretudo no ensino superior, evidencia-se, seguramente, no seu papel de promoção/facilitação da construção do pensamento crítico, social e humano, porquanto se avoca como uma ferramenta pedagógica subsidiária e de suporte às intervenções/ações desenvolvidas pelos atores educacionais (Mendanha & Silva, 2014). Portanto, entanto que ferramenta educacional que objetiva o alcance de determinado resultado, temos como um processo contínuo e interativo através do qual o ser humano define a sua essência, a sua forma de ser e estar. Porque o desenvolvimento da ciência associou-se ao desenvolvimento tecnológico (Brito, 2008, citado por Mendanha & Silva, 2014, p.3), a ciência e a tecnologia interferem de forma marcante nos rumos das sociedades, e a educação se vê no mínimo, pressionada a reestruturar-se num processo inovador no que tange à formação de um ser humano universal. Efetivamente, a educação é o

elemento chave do processo interativo entre a ciência e a tecnologia, conseqüentemente, promotora de salutaras transformações das sociedades (Mendanha & Silva, 2014).

### **2.3. Inovações pedagógicas de base tecnológica**

A importância das inovações pedagógicas nas práticas educativas assenta no facto de representarem a possibilidade concreta de o sistema educacional resgatar as organizações escolares de um conjunto de constrangimentos resultantes de algumas políticas governamentais, aliadas às demandas por melhorias na qualidade do processo educativo. Sob esta ótica, temos a inovação, particularmente a pedagógica, como o veículo transformador dos processos e práticas educativas nas organizações escolares, tendo presente os atores diretos e indiretos.

As inovações em educação traduzem-se, deste modo, num processo que ultrapassa o contexto de uma mera incorporação de tecnologias nas práticas existentes. A decisão de uma determinada organização escolar, ao assumir a imperiosidade de adotar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, apesar das evidências que mostram ser esta uma tendência dominante na atualidade e com referenciadas manifestações no âmbito pedagógico, moldados nas políticas e pensamento das organizações escolares, afigura-se premente para o enquadramento e sustentabilidade das referidas organizações (Dias, 2013).

Owston (2007) garante que a sustentabilidade exigida consubstancia-se em quatro características inter-relacionadas: (i) que comportam a melhoria da aprendizagem para o benefício de todos e não apenas para a organização escolar ou seus modelos de gestão; (ii) devem ser suportadas pelos recursos disponíveis ou alcançáveis; (iii) não devem impactar negativamente em outras organizações escolares, desperdiçando recursos em projetos inconsistentes; (iv) devem centrar-se na criação de ambientes que promovam o desenvolvimento a longo prazo. Tornam-se, igualmente, indispensáveis no âmbito da reflexão e investigação educacional, consequência de múltiplos

fatores, positivos ou negativos, dos quais se destaca a emergência de novos desafios no contexto particularmente escolar, aos quais urge responder de forma eficaz, com o fito de as práticas educativas promoverem mudanças/transformações conducentes à melhoria da qualidade dos sistemas educativos (Flores & Flores, 1998).

Na atualidade, a inovação é manifestamente um assunto que vem despertando a atenção das organizações escolares a todos os níveis, que têm, desenfreadamente, buscado refletir e investigar os seus pressupostos a partir de diferentes estratégias. Tais organizações escolares, subsumem, certamente, os múltiplos fatores que concorrem para o alcance de seus propósitos, podendo ser destacados no rol de tais fatores, a emergência de novos desafios no contexto escolar, cenários para os quais as organizações procuram responder com eficiência e, concomitantemente, buscam transformar as práticas educativas em prol da almejada eficácia, ou seja, da real qualidade de ensino. Neste campo, podemos referenciar o papel que novas formas de trabalho têm vindo a assumir, como as estratégias de aula invertida (*flipped classroom*) ou a aprendizagem móvel (*mobile learning*).

Um parêntese, entretanto, se pode introduzir relativamente à politização deste advento por parte dos governos, ao tomá-lo como um *slogan*, isto através de reformas intencionalmente anunciadas, mas que resultam em ações não promovidas/realizadas. Outrossim, ocorrem (Garcia, 2009) algumas inovações não desejadas que sendo impostas politicamente, estão desconetadas do contexto da organização escolar. No dizer de Oliveira & Courel (2013), as reformas não são efetivamente sinónimo de mudança, inovação e melhoria. Para as mesmas autoras, a inovação “surge associada à renovação pedagógica e à mudança e melhoria” (p.104). Na senda desse pensamento, as autoras atestam que os condicionantes nos contextos “socioculturais, das conjunturas económicas e políticas e o grau de envolvimento dos vários agentes educativos” (p. 104), permitem definir a inovação como sendo

uma série de intervenções, decisões e processos, com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas,

conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino aprendizagem, modelos didácticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula (p.104)

A importância da inovação é desta forma validada a partir dos pressupostos da citação de Oliveira & Courela (2013), porquanto é realçado o facto de a inovação permitir a realização de uma reflexão cujo suporte teórico incide sobre as experiências, visualizando, necessariamente, os objetivos educacionais e os respetivos contextos, ou seja, sendo um processo aberto e multidimensional, há efetivo espaço para a congregação de pluralidade de olhares e opiniões (Fullan, 2007).

Entretanto, fomentar a inovação na educação e mormente no ES, inovar as práticas educativas e encontrar as respostas mais adequadas a cada contexto são aspetos que pressupõem a consideração do professor como agente curricular, porquanto e de facto, os desafios que atualmente se colocam ao sistema escolar em geral, e à universidade em particular, ditam a necessidade de se encarar a função docente para além do tradicional papel de transmissor de conhecimentos circunscritos às disciplinas e ajustada para uma perspetiva profissional mais ampla.

Nestes termos, as conceções de educação traduzidas em tendências (por força de posicionamentos políticos e socioculturais) estão subjacentes nas práticas dos professores, independentemente do nível de ensino, entanto que atores diretos do processo de ensino-aprendizagem adotado, caracterizando-se a partir dos enfoques: (i) tradicionais: onde o professor é o transmissor do conhecimento e da cultura acumulada pela sociedade relativamente ao processo; (ii) técnico: onde a relevância recai tanto na instrumentalização do professor como na técnica aplicada; (iii) prático: em que a ênfase centra-se no contexto das competências desenvolvidas, associadas aos aspetos comportamentais; e, (iv) crítico/reflexivo: circunscrito ao processo de tomada de decisão por força da reflexão realizada. (Silva & Ramos, 2006).

Na essência, podemos dizer que o escopo das concessões de educação, subjacentes às práticas, objetivam reconstruir o modelo de participação do

professor, aduzindo os fatores que efetivamente podem impulsionar o seu desenvolvimento como profissional, considerando, inquestionavelmente, os seus saberes, habilidades, atitudes, princípios e valores.

Corroborando, Costa (2013) defende que desenvolver inovação pedagógica é fulcral na atualidade, sendo que, por isso, urge desenvolver-se condições para que os professores e a escola alterem as práticas pedagógicas tradicionais, objetivando introduzir melhorias no aprendizado dos estudantes e o inerente desenvolvimento técnico-profissional dos professores. A autora acrescenta que

a inovação pedagógica com o que envolve de atualização de práticas e representações, de novas estruturas e organização constitui-se como um caminho importante para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional de alunos e professores. A comunidade educativa é a meia que tem de se organizar de forma a propiciar a inovação e os professores aqueles que a devem promover nas suas salas de aula. (p.79)

Ainda na perspectiva de Costa (2013), que situa o seu estudo no ensino secundário em Portugal, as novas tecnologias fazem parte do quotidiano dos jovens que frequentam as escolas. E sabemos que, mesmo num país como Moçambique, que tem problemas económicos reconhecidos, este aspeto também é uma realidade, eventualmente não tão abrangente, mas que importa considerar. O recurso às tecnologias deve ser adequadamente compreendido e aceite pelo conjunto de atores educativos, de modo a que possam constituir ferramentas que tragam efetivo benefício aos utilizadores e ao sistema educativo em geral, considerando que podem promover, dentre outros, o desenvolvimento pessoal e o trabalho em equipa.

As inovações tecnológicas promovem a qualidade e equidade dos sistemas educativos (Nunes *et al.*, 2014). Para os autores, o uso das tecnologias pode promover a qualidade da educação:

- (i) No contexto de expansão do acesso à informação, traduzindo-se numa efetiva abertura ao acesso da informação por via de pesquisas e programas. Assim, no contexto do ensino superior, entendemos que o livre acesso a informação se torna fulcral pois permite que os principais

atores do processo, ou seja, estudantes e docentes, aumentem, seletivamente, o seu manancial de conhecimento, possam partilhá-lo e aplicá-lo criteriosamente, no âmbito da sua formação e atividade profissional.

- (ii) Através da aproximação da experiência escolar da linguagem do aluno. Se considerarmos o conhecimento detido pelo aluno/estudante, portanto a sua formação e domínio cultural e académico, o que a escola proporcionar pelo advento das tecnologias e inovações adstritas, certamente, permitirá que o referido estudante apreenda mais e melhor os conteúdos relacionados com a sua formação.
- (iii) No apoio aos professores, quer na sua formação, quer na preparação de suas aulas. Nesta proposição podemos assumir que a eficiência e eficácia dos programas curriculares se tornam efetivas quando os atores, os docentes, tenham abertura de uso das tecnologias e através delas aprimorem e inovem os seus métodos de transmissão e partilha do conhecimento.
- (iv) Na possibilidade dada aos alunos com mais limitações para um aprendizado à medida de suas condições, isto através de processos de recuperação e recapitulação de matérias. Significa, efetivamente, criar condições para que no contínuo processo de aprendizagem, sobretudo, num contexto individual e fora do ambiente escolar, o estudante/aluno possa debruçar-se de novo sobre as matérias ministradas e possa reter o conhecimento partilhado na sala de aulas.
- (v) Na aprendizagem compartilhada, por exemplo na preparação de matérias, O uso das novas tecnologias permite a partilha de informação num contexto presencial e não presencial, o que significa que o processo de formação se configura aberto, bastando para tal que os autores façam adequado uso da referida tecnologia.
- (vi) Nas possibilidades dadas à educação inclusiva. A educação inclusiva centra-se, sobremaneira, na atenção que deve ser dada às necessidades que advém das condições específicas que os alunos ou estudantes possam ter, por exemplo, diferentes tipos de deficiências, dificuldades económicas e /ou socioculturais, fatores que, entendemos, impõem a

criação de sistemas educativos que efetivamente salvaguardem, sem discriminação, a participação no processo de aprendizagem coletiva. No contexto do ES estas premissas são igualmente válidas, tornando-se fundamental que as IES abram espaço para as introduzir na gestão das instituições, devendo, para tanto, estar providas de recursos institucionais, humanos e materiais, atinentes.

Portanto, os mesmos autores conferem o uso de tecnologias como uma vantagem, mas alertam para a necessidade de integração da inovação tecnológica nas metodologias de ensino eficazes, que assumam que o aluno é efetivamente o centro do processo de ensino aprendizagem. Por outro lado, que desenvolvam competências importantes para o século XXI e provoquem reflexões sobre o papel do professor, dos estudantes, das avaliações e da própria escola. Consideramos que estes aspetos são particularmente importantes no ES, pois sabemos, pela nossa própria experiência, que o ensino a esse nível continua a assentar num paradigma essencialmente transmissivo.

Nunes *et al* (2014) avançam ainda que as redes de ensino devem prestar atenção à necessidade de se planear o uso de inovações tecnológicas para o alcance da desejada qualidade de ensino. Assim, importa que possa ser realizado um diagnóstico que permita identificar: (i) como estão sendo utilizadas as tecnologias no contexto da rede e quais os resultados alcançados; (ii) quais as limitações e soluções para o aporte infraestrutural e respetiva manutenção; (iii) quais as dificuldades dos principais atores relativamente à utilização das tecnologias; (iv) qual a perceção dos referidos atores, incluindo-se os gestores; (v) quem são os potenciais parceiros e qual o estágio do relacionamento com os mesmos. Igualmente, ainda segundo os autores, deve haver clareza nos propósitos e análise cuidada do estágio em que a rede se encontra; mapeamento das contribuições e sistematização por via documental dos objetivos, princípios, propostas e resultados esperados e, acrescentam, a viabilização orçamental das ações.

Perseguindo o desiderato da qualidade de ensino através do uso de tecnologias,

Nunes *et al* (2014, p. 9) discorrem, a partir de alguns princípios, sobre como promover o uso de tecnologias na escola:

- (i) Foco na aprendizagem, em que as decisões sobre quais recursos serão adotados e como serão utilizados dependem de uma reflexão objetiva sobre como contribuirão para o desenvolvimento de habilidades e para a aprendizagem dos alunos;
- (ii) Integração, em que se torna importante dosear a articulação entre atividades com e sem tecnologia, *online* e *offline*, presencial e virtual;
- (iii) Personalização, onde a seleção dos recursos tecnológicos e das atividades pedagógicas a serem utilizadas em cada circunstância deve basear-se em informações sobre como cada estudante apreende e seus resultados de aprendizagem;
- (iv) Autonomia, assumindo que os alunos precisam ter espaço para fazer escolhas e aprender no seu ritmo e do seu jeito;
- (v) Colaboração, onde as tecnologias devem permitir que os alunos troquem informações entre si, mas também com os professores;
- (vi) Motivação, em que se torna fundamental que o uso das tecnologias permita a realização de atividades mais estimulantes, que desenvolvam competências importantes para o século XXI e que motivem os alunos para aprender;
- (vii) Reflexão/avaliação, onde o uso das tecnologias deve ser avaliado continuamente.

Resume-se, relativamente a abordagem, segundo Nunes *et al* (2014), que a adoção de tecnologias na educação apresenta resultados positivos quando os profissionais da área promovem o planeamento pedagógico juntamente com o corpo docente e o responsável pedagógico, objetivando avaliar as condições infraestruturais associadas às práticas educativas, com o fito de aumentar a contribuição para a aprendizagem dos alunos. Está-se, assim, verdadeiramente perante um processo de inovação pedagógica, mas assente no uso de tecnologias, devendo, por isso, “envolver a aceitação e compreensão da importância do desenvolvimento tecnológico na sociedade bem como de todas

as mudanças que lhe são adjacentes” (Costa, 2013, p. 99).

No contexto do Ensino Superior, as proposições dos autores referenciados (Costa, 2013; Nunes *et al.*, 2014), que conferem importância às inovações tecnológicas para a promoção da qualidade e equidade dos sistemas educativos, revelam-se de extrema importância, portanto um imperativo. Imperativo este que identificamos, igualmente, nas recomendações do relatório a que já nos reportámos, *New modes of learning and teaching in higher education* (2014): “The integration of digital technologies and pedagogies should form an integral element of higher education institutions’ strategies for teaching and learning” (p. 30).

Entendemos que o livre acesso à informação se torna fulcral pois permite que os principais atores do processo, ou seja, estudantes e docentes, aumentem, seletivamente, o seu manancial de conhecimento, possam partilhá-lo e aplicá-lo criteriosamente, no âmbito da sua formação e atividade profissional. Sabemos que a experiência escolar promove uma maior e melhor aproximação ao conhecimento detido pelo aluno/estudante, ou seja, o histórico da sua formação, contexto sociocultural e académico, encontram no uso das inovações tecnológicas as premissas para uma melhor apreensão relativamente à sua formação.

Assim, entanto que atores principais do processo educativo, entendemos que estas ferramentas são, de todo, mais-valias para os professores quer no contexto da sua formação, ou seja, na elevação da sua proficiência académica, como elementos que facilitam e melhoram a preparação e a disseminação do conhecimento, sobretudo nos momentos letivos. Podemos assumir que a eficiência e eficácia dos programas curriculares tornam-se efetivas quando os atores, no caso os docentes, passam a ter abertura de uso das tecnologias e através delas aprimoram e inovam seus métodos de transmissão e partilha do conhecimento.

No ensino superior, aos estudantes emergem as condições para que, no seu contínuo processo de aprendizagem, sobretudo num contexto individual e fora do ambiente escolar, possam debruçar-se, quanto necessário, sobre as

matérias ministradas e possam, nestes termos, reter o conhecimento partilhado na sala de aulas.

O uso das novas tecnologias numa perspetiva inovadora, inquestionavelmente, permite a partilha de informação num contexto presencial e não presencial, o que significa que o processo de formação se configura efetivamente aberto, bastando para tal que os atores façam adequado uso da referida tecnologia. Outrossim, as inovações de base tecnológica assumem-se cruciais para uma educação inclusiva, que permeie o acesso indiscriminado à educação superior, sobretudo em sociedades onde não exista relevante equidade no desenvolvimento socioeconómico.

É entendimento generalizado de que as tecnologias de informação e comunicação (TIC) assumem um papel deveras importante na promoção dos processos educativos. Barbosa *et al* (2016), a propósito, asseguram que “é no séc. XXI que as TIC penetraram a escola obrigando-a a incorporá-las nos seus processos pedagógicos e administrativos”. Os autores garantem que as TIC “revolucionaram e continuam a revolucionar a organização escolar” (p.36), sendo que as escolas se tornam mais eficientes nos seus processos administrativos e pedagógicos, que incluem o desempenho dos atores, alunos e professores, quando efetivamente fazem uso adequado das TIC.

Entendemos assim, entanto que centros por excelência de produção de conhecimento, sobretudo a partir de investimentos na investigação científica e tecnológica, que as universidades devem participar ativamente na inovação de base tecnológica através da elaboração e desenvolvimento de produtos e soluções tecnológicas que possam resolver os seus problemas e os das comunidades.

### **3. O CONTEXTO MOÇAMBICANO DO ENSINO SUPERIOR**

O ensino superior em Moçambique tem a sua génese em 1962, quando por força do decreto 44.530 de 21 de agosto foram criados os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), como resposta à pressão dos movimentos nacionalistas das colónias portuguesas, que exigiam atenção para o desenvolvimento das referidas colónias. Posteriormente, ou seja, em 1968, pelo decreto-lei 43.799 de Dezembro, o Conselho de Ministros cria a Universidade de Lourenço Marques (ULC) que, após a independência nacional de Moçambique, em 25 de Junho de 1975, passou a designar-se Universidade Eduardo Mondlane (UEM) (Governo, s/d).

Até meados de 1980 a UEM era a única IES em Moçambique. A partir desse período surgem outras IES, nomeadamente, o Instituto Superior Pedagógico, que em 1995 passou a designar-se Universidade Pedagógica (UP), e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI). O referido número de IES veio a alterar, de forma significativa, a partir de 1995, por força do contexto macropolítico e económico assente na paz, estabilidade, democracia e crescimento económico (Langa, 2014). Nestes termos, destacam-se três fatores impulsionadores do crescimento das IES.

O primeiro fator relaciona-se com a escassez de pessoal qualificado e também reduzida possibilidade de frequência do ES, contrariando a elevada procura por pessoal qualificado.

O segundo fator diz respeito à aprovação da Lei n.º1/93, de 24 de junho, lei do Ensino Superior que definiu o quadro legislativo para o estabelecimento de instituições de ensino superior, público e privado. Segundo Langa (2014), a premissa permitiu às organizações não governamentais (ONG) a criação de dois tipos de IES, sendo que umas foram idealizadas por comunidades religiosas (islâmica e cristã); e outras que representam um grupo composto por empresas de negócios ou sociedades de capital. Para o mesmo autor, a partir de 2010, a maioria das 21 instituições de ensino superior não governamentais pertenciam a entidades religiosas ou a corporações com fins lucrativos. A partir de 2011,

outros agentes, especialmente partidos políticos, também entraram na corrida para a abertura de IES, sendo citado o partido Frelimo e a criação da Universidade Nachingwea (UNA).

O terceiro fator representa a vontade e intervenção do Governo no sector, dando abertura, por exemplo, a que as ONG criassem IES, mas concomitantemente, a extensão da referida premissa ao sector público. Surgiram, por essa via, em 2006 a Universidade de Zambeze (Unizambeze) e a Universidade de Lúrio (Unilúrio).

A esteira do desenvolvimento do Sistema de Ensino em Moçambique cresceu consideravelmente nos últimos anos. Após a independência nacional, portanto, a partir de 1975, foi criado o Sistema Nacional de Educação (SNE), que instituiu, pela Lei 4/83 de 3 de março de 1983, posteriormente alterada pelas disposições da Lei 6/92 de 6 de maio, o dever e o direito, livre, de todos os cidadãos à educação, como forma de desenvolvimento das pessoas e, simultaneamente, do país.

A partir da referida lei foram estabelecidos os critérios para o estabelecimento dos diferentes níveis de ensino, definindo-se deste modo que o SNE se regula em três subsistemas, mormente: (i) Subsistema de Ensino Primário, que se define por um ensino gratuito nas instituições de ensino públicas, comportando três ciclos: primeiro ciclo, 1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> classe; segundo ciclo, 3.<sup>a</sup> à 5.<sup>a</sup> classe; terceiro ciclo, 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup> classe (ii) Subsistema de Ensino Secundário Geral e Técnico-Profissional, que comporta como primeiro ciclo da 8.<sup>a</sup> à 10.<sup>a</sup> classe; e, como segundo ciclo, as 11.<sup>a</sup> e 12.<sup>a</sup> classes; (iii) Subsistema do Ensino Superior, que compreende as Universidades, Escolas Superiores e Institutos Superiores públicos e privados, e academias, com autonomia científica, pedagógica e administrativa.

### **3.1. Regulamentação do ES em Moçambique**

Para o Governo de Moçambique, o subsistema de Ensino Superior que elegemos para o presente estudo, objetiva garantir a formação de técnicos e

especialistas nos diferentes domínios do conhecimento científico, condição indispensável para o desenvolvimento económico, político e social.

Este subsistema regista uma crescente expansão de Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, facto que impõe ao Governo o estabelecimento de um conjunto de normativos que promovam uma adequada organização do Ensino Superior no país. Assim, o Estado/Governo tem vindo a produzir legislação, geral e específica, objetivando garantir uma gestão eficiente e eficaz das IES, sobretudo o alcance de resultados sustentáveis e de qualidade reconhecida. Nesta perspetiva, têm sido produzidos mecanismos que procuram conferir uma efetiva melhoria da qualidade e relevância dos serviços prestados.

No presente estudo destacamos as seguintes Leis, Decretos e Regulamentos que caracterizam as ações mais recentes visando uma mais clara regulação do ES:

- (i) Lei do Ensino Superior, Lei n.º 27/2009, publicada no BR n.º 38, I Série, de 29 de setembro de 2009;
- (ii) Regulamento de Licenciamento e Funcionamento de Ensino Superior, Decreto n.º 48/2010, publicado no BR n.º 45, I Série, de 11 de novembro de 2010.
- (iii) Regulamento do Conselho Nacional de Ensino Superior, Decreto n.º 29/2010, publicado no BR n.º 32, I Série, de 13 de agosto de 2010;
- (iv) Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior, Decreto n.º 63/2007, publicado no BR n.º 52, I Série, de 31 de dezembro de 2007;
- (v) Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior, Decreto n.º 30/2010, publicado no BR n.º 32, I Série, de 13 de agosto de 2010;
- (vi) Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos, Decreto n.º 32/2010, publicado no BR n.º 34, I Série, de 30 de agosto de 2010;

- (vii) Qualificadores Profissionais de Funções Específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior, Resolução n.º 23/2009, publicado no BR n.º 49, I Série, de 10 de dezembro de 2009;
- (viii) Regulamento de Inspeção às Instituições de Ensino Superior, Decreto n.º 27/2011, publicado no BR n.º 29, I Série, de 25 de julho.

O número de documentos de cunho legislativo referenciados confirma a preocupação do Estado moçambicano em regular a atividade do ensino Superior no País, por um lado e, por outro, a premência na fixação de parâmetros que passem a orientar as práticas de ensino, investigação e extensão da atividade universitária por forma a aduzir melhorias na qualidade de ensino. Por isso, não obstante o esforço referenciado, devido a conjuntura cada vez mais dinâmica que prevalece nas últimas décadas, parte do pacote legislativo tem merecido revisão e/ ou revogação.

Nos termos do acima descrito, apresentamos as principais incidências das leis e decretos que se assume terem relevância para o estudo em causa.

**(i) *Lei n.º 27/2009, de 29 de setembro - lei do Ensino Superior***

A Lei em apreço consagra e fixa o conteúdo do desenvolvimento do Ensino Superior em Moçambique, os princípios pedagógicos atinentes, os órgãos de gestão e suas respetivas competências. Igualmente, a tipologia das Instituições de Ensino Superior, os Ciclos de Formação definidos e os graus académicos consignados. Assim:

- a) No que concerne aos Princípios Gerais e Pedagógicos, esta lei defende: (i) a democracia e o respeito pelos direitos humanos, (ii) a igualdade e não discriminação, (iii) valorização dos ideais da pátria, ciência e humanidade; (iv) liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica; (v) participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, região e do mundo; (vi) autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica.

- b) Relativamente aos objetivos, no contexto do Ensino Superior, a lei define os seguintes: (i) formar, nas diferentes áreas do conhecimento, técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação; (ii) incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade; (iii) assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de atividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; (iv) realizar atividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico; (v) realizar ações de atualização dos profissionais graduados pelo ensino superior; (vi) desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior, em serviço nos vários ramos e sectores de atividade; (vii) formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação, (viii) difundir valores éticos e deontológicos; (ix) prestar serviços à comunidade, (x) promover ações de intercâmbio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras; (xi) reforço da cidadania moçambicana e da unidade nacional; (xii) criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e sentido de Estado.
- c) No que tange ao acesso ao Ensino Superior, embora admita exceções para outras formas de acesso, quando requeridas ao Ministro de tutela, a lei prevê os seguintes parâmetros: (i) enquadramento legal existente e políticas nacionais do sector; (ii) preferência do candidato, o seu nível de conhecimento científico e aptidões; (iii) capacidade da respetiva instituição.
- d) Por outro lado, a lei dota as IES de autonomia, subsumindo as missões e as obrigações de natureza administrativo-financeira, patrimonial e científico-pedagógica, que promovam o alcance da liberdade académica e intelectual, em conformidade com as políticas e planos nacionais.
- e) Especificamente, esta lei prevê que as IES gozam de autonomia científica e pedagógica que lhes confere a capacidade de: (i) definir as áreas de estudo, planos, programas, projetos de investigação científica, cultural, desportiva e artística; (ii) lecionar, pesquisar e investigar de acordo com as convicções do

- corpo docente e independentemente de qualquer forma de coerção; (iii) criar, suspender e extinguir cursos; (iv) elaborar os currícula dos cursos e desenvolver os programas; (v) definir os métodos de ensino, escolher os processos de avaliação e introduzir novas experiências pedagógicas.
- f) Relativamente à autonomia administrativa, financeira e patrimonial, a lei enquadra as IES Públicas no quadro da legislação geral, sendo particularmente a autonomia financeira inserida no quadro da lei do Sistema de Administração Financeira do Estado moçambicano.

A Lei n.º 27/2009, lei do Ensino Superior, apresenta ainda os termos gerais relativamente ao processo de articulação e coordenação das atividades do Ensino Superior, definindo-o como subsistema do Sistema Nacional de Educação, com diferentes tipos e processos de ensino aprendizagem. Igualmente, no que tange aos órgãos de articulação e coordenação, como se descreve:

**a) Conselho do Ensino Superior (CES)**, sendo um órgão de coordenação e articulação do subsistema do ensino superior, de consulta e assessoria ao Ministro que superintende o sector, tem como membros o Ministro que superintende o sector do ensino superior, que o preside, os Reitores das IES e os dirigentes com funções e equivalentes nas IES públicas e privadas de ensino superior.

São competências deste órgão: (i) proceder à análise periódica dos constrangimentos e oportunidades do sector; (ii) propor as bases do sistema de créditos académicos; (iii) propor as linhas gerais da política de acesso ao ensino superior; (iv) analisar as questões de mobilidade dos docentes e discentes.

**b) Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES)**, é um órgão consultivo do Conselho de Ministros que funciona no Ministério que superintende o sector do ensino superior e exerce a função de articulação e planificação integrada do ensino superior. Tem como membros o Ministro que superintende a área do ensino superior, que o preside, e: (i) seis membros do Conselho de Reitores e dirigentes de IES, (ii) quatro personalidades do corpo docente e

discente das IES; (iii) cinco membros representantes de ministérios designados pelo Governo; (iv) três representantes do sector produtivo; (v) três representantes da sociedade civil.

Compete ao CNES: (i) pronunciar-se sobre políticas dos sectores ligados ao ensino superior; (ii) pronunciar-se sobre os financiamentos públicos destinados às IES; (iii) supervisionar e garantir a qualidade e a normalização dos sectores ligados ao ensino superior; (iv) apresentar propostas e recomendações visando aumentar a qualidade e eficiência das IES; (v) pronunciar-se sobre a criação ou encerramento de IES; (vi) pronunciar-se sobre as propostas ou pedidos de início de funcionamento das IES, bem como as respetivas propostas de estatutos orgânicos.

A lei 27/2009, no seu capítulo II, define e classifica, entre outros, os tipos de Instituições de Ensino Superior. Nestes termos, as IES são consideradas pessoas coletivas de direito público ou privado, com personalidade jurídica, que gozam de autonomia científica e pedagógica, administrativa, disciplinar, financeira e patrimonial. São particularmente definidas como IES privado as instituições pertencentes a pessoas coletivas privadas ou mistas, cujas fontes principais de receita são privadas, podendo-se classificar em lucrativas e não lucrativas e revestir a forma de associação, fundação, sociedade comercial ou cooperativa.

Em Moçambique as IES e suas unidades orgânicas classificam-se em:

- (i) **Universidade:** quando dispõem de capacidade humana e material para o ensino, investigação científica e extensão em vários domínios do conhecimento;
- (ii) **Institutos Superiores,** instituições especializadas filiadas ou não a uma Universidade, que se dedicam à formação e investigação no domínio das ciências e da tecnologia ou das profissões, bem como à extensão e que estão autorizadas a conferir graus e diplomas académicos;
- (iii) **Institutos Superiores Politécnicos:** instituições de ensino superior filiadas ou não a uma Universidade, que oferecem estudos gerais ou uma formação profissional e que estão autorizadas a conferir certificados e

- todos os graus académicos, excluindo o de Doutor, reservando-se a atribuição de graus de pós-graduação aos institutos politécnicos filiados;
- (iv) **Academias:** instituições de ensino superior que se dedicam ao ensino em áreas específicas, nomeadamente, as artes, a literatura. Habilidades técnicas tais como militares e policiais, a formação especializada e o comércio, estando autorizadas a conferir graus e diplomas académicos;
- (v) **Faculdades:** unidades académicas primárias de uma universidade ou de um instituto superior, que se ocupam do ensino, investigação, extensão e aprendizagem num determinado ramo do saber, envolvendo a interação e vários departamentos académicos e a provisão de ensino conducente à obtenção de um grau ou diploma.

A lei do Ensino Superior, supra referenciada, apresenta no seu capítulo III a forma de estruturação do ensino superior, os ciclos de formação, os graus académicos, dentre outros.

Assim, consta que o Ensino Superior está estruturado em três ciclos de formação, nomeadamente o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, os quais correspondem aos graus académicos de Licenciado, Mestre e Doutor, respetivamente. Neste sentido, em muitos aspetos, segue-se a regulamentação e terminologia estabelecida internacionalmente, nomeadamente no contexto europeu.

O Ciclo de Formação é considerado como o período de aprendizagem em que, através da acumulação de um conjunto de créditos académicos, se adquirem determinados conhecimentos, habilidades e competências. Os referidos ciclos têm a seguinte duração: (i) O 1.º Ciclo de formação tem uma duração formal de 3 a 4 anos ou um número de créditos correspondentes; (ii) O 2.º Ciclo de formação tem uma duração formal de 1 ano e meio a 2 anos ou um número de créditos correspondentes; (iii) O 3.º Ciclo de formação tem uma duração mínima de 3 anos ou o número de créditos correspondentes.

No que concerne aos graus académicos, nas IES, a conclusão com êxito de um ciclo de formação confere os seguintes graus: (i) Licenciatura, qualificação com carácter predominantemente académico ou profissional, obtida após o 1º ciclo de formação; (ii) mestre, qualificação com carácter predominantemente académico

ou profissionalizante, obtida no final do 2º ciclo de formação; (iii) Doutor, qualificação com caráter predominantemente académico que se obtém numa Universidade, no final do 3º ciclo de formação.

**(ii) Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições do Ensino Superior**

O regulamento de Licenciamento das Instituições do Ensino Superior (RLFIES), fixa a missão, áreas científicas, clarifica e institui os procedimentos para licenciamento. Sendo aplicável a todas as IES públicas e privadas, o Regulamento define a missão das IES, como segue:

- a) **Missão da Universidade:** realização do ensino superior teórico e aplicado, e investigação científica fundamental e aplicada em todos os domínios do conhecimento na sua plenitude ou universalidade, e atividade de extensão, nomeadamente: (i) Educação; (ii) Humanidades e Artes; (iii) Ciências Sociais, Negócios e Direito; (iv) Ciências Naturais e Tecnologias; (v) Engenharias, Indústria e Construção; (vi) Agricultura; (vii) Saúde e bem-estar; (viii) Serviços.
- b) **Missão do Instituto Superior:** realização do ensino superior teórico especializado num dos domínios do conhecimento, teórico ou aplicado, ou profissionalizante, nomeadamente: (i) Educação; (ii) Humanidades e Artes; (iii) Ciências Sociais, Negócios e Direito; (iv) Ciências Naturais e Tecnologias; (v) Engenharias, Indústria e Construção; (vi) Agricultura; (vii) Saúde e bem-estar; (viii) Serviços.
- c) **Missão da Escola Superior:** realização do ensino superior num determinado ramo em algum dos domínios do conhecimento referenciado como missão da Universidade e do Instituto Superior.
- d) **Missão do Instituto Superior Politécnico:** oferta de formações profissionalizantes e práticas em domínios como Engenharias, Indústria, Construção, Agricultura entre outros.

O regulamento em referência prevê, ainda, que as IES não podem realizar o ensino ou formação conducente à obtenção de graus académicos fora das suas missões ou vocações.

Relativamente à Dimensão, Designação e Direção das IES, no seu capítulo II, o RLFIES indica que as IES se constituem nas seguintes classes:

- a) Classe A: enquadram-se as Universidades e Academias Militares e Policiais;
- b) Classe B: comporta os Institutos Superiores;
- c) Classe C: onde se insere os Institutos Superiores Politécnicos;
- d) Classe D: formada pelas Escolas Superiores;
- e) Classe E: Outras Academias.

No contexto de **designação**, a **IES de natureza privada** não pode conter o nome do local onde se encontre situada, a menos que contenha algum aspeto modificador ou distintivo que marque, claramente, a natureza privada da mesma. Igualmente, a IES de natureza privada não pode usar o nome oficial do país se não contem algum aspeto modificador ou distintivo que marca claramente a natureza privada da mesma.

No que tange à Direção, o RLFIES define que: (i) As Universidades e Academias Militares e Policiais são dirigidas por Reitores; (ii) No exercício das suas funções, os Reitores são coadjuvados por vice-reitores; (iii) As faculdades são dirigidas por diretores ou decanos e diretores adjuntos; (iv) Os Reitores e vice-reitores são cidadãos com qualificação académica de Doutor; (v) Os Institutos Superiores, Institutos Superiores Politécnicos, Escolas Superiores e outras Academias são dirigidos por diretores gerais de Instituto Superior; (vi) No exercício das suas funções, os diretores gerais de Instituto Superior são coadjuvados por diretores gerais adjuntos de Instituto Superior; (vii) Os diretores gerais e os diretores gerais adjuntos de Instituto Superior são cidadãos com qualificação académica de doutor; (viii) O ensino superior realiza-se com docentes altamente qualificados, habilitados com o grau académico de Doutor, na área técnica ou artística a que se candidatam para lecionar.

O Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior discorre, entre vários aspetos, sobre o processo de licenciamento, as competências para autorização do início de funcionamento das IES, criação de IES Públicas e Privadas, institucionalização de comissões de IES privadas; requisito para criação de IES por entidades nacionais e estrangeiras; criação de novas unidades orgânicas nas IES; introdução de novos cursos e/ou programas.

Assim, o **processo de licenciamento** das IES compreende duas fases: (i) a autorização para a criação; e (ii) autorização para o início do funcionamento.

Nos termos do Regulamento, a autorização para a criação de uma IES é concedida para a preparação de condições que têm em vista a construção, o apetrechamento das instalações e todas as atividades conducentes ao início do seu funcionamento.

Relativamente ao Funcionamento da Instituição de Ensino Superior, a autorização é concedida para o início das atividades de ensino, investigação e extensão, sendo indispensável que todos os requisitos legalmente estabelecidos para a organização e ciclos de formação, acumulação e transferência de créditos e garantia da qualidade tenham sido reunidos pelo proponente e verificados através de um processo de avaliação externa, para efeitos de acreditação prévia dos cursos e de uma vistoria. Assim, nenhuma IES pode iniciar o seu funcionamento antes de lhe ser comunicada a autorização pela entidade licenciadora.

No que se refere às **competências para a autorização do início de funcionamento** das IES, compete ao Ministro que superintende o ensino superior autorizar o início do funcionamento da IES, mediante: (i) Apresentação da declaração de acreditação prévia dos cursos, passado pela entidade competente; (ii) Aprovação da vistoria pela entidade licenciadora. Compete, outrossim, ao Conselho Nacional da Avaliação de Qualidade do Ensino Superior, conferir a Declaração de Acreditação Prévia, para início de funcionamento de instituições de ensino superior. Ao Instituto Nacional de Educação à Distância

cabe conferir a Declaração de Acreditação Prévia, para início de funcionamento de Instituições de Ensino Superior na modalidade à distância.

O Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior é o órgão que estabelece os procedimentos e ferramentas de avaliação para efeitos de acreditação prévia na base dos indicadores de qualidade estabelecidos no Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade do Ensino Superior. No caso do ensino a distância, compete ao Instituto Nacional de Educação à Distância estabelecer esses procedimentos, na base do regulamento do Ensino à Distância.

Em Moçambique, as IES públicas são criadas por iniciativa de instituições do Estado, cabendo ao Governo a competência da sua criação e a garantia do seu funcionamento e desenvolvimento. Todavia, pessoas coletivas de direito privado podem apresentar ao Ministério que superintende a área de ensino superior, iniciativas de criação de IES privadas, nos termos do presente regulamento e de mais legislação aplicável. Porém, a legislação moçambicana não permite a criação e funcionamento de IES em regime de franquia. Portanto, assenta nesta base legal a criação do ex-ISPU, atual Universidade Politécnica.

A ponderação do Conselho de Ministros para autorização da criação de instituições de ensino superior privadas inclui, entre outros critérios: (i) A credibilidade e a idoneidade da entidade que toma iniciativa de criação de uma IES privada; (ii) As provas sobre a relevância e sustentabilidade da instituição; (iii) O cumprimento integral das normas legalmente estabelecidas para a organização do processo documental instruído para o pedido de autorização para a criação da IES.

O RLFIES prevê o licenciamento de entidades estrangeiras, devendo para o efeito obedecer ao contexto da legislação de investimento estrangeiro vigente no País, mas sempre em parceria com entidades nacionais.

Sem prejuízo da autonomia pedagógica e científica da IES, compete ao Ministro que superintende o ensino superior autorizar a criação de novas unidades orgânicas de ensino, investigação e da declaração de acreditação prévia passada pela entidade competente e realização de vistoria. Relativamente à fiscalização, compete ao órgão de inspeção do Ministério que superintende o ensino superior e outros órgãos competentes proceder à fiscalização das IES e das atividades por elas desenvolvidas. Em termos gerais, as IES, obrigam-se, à luz do referido Regulamento, a:

- (i) Fornecer informações estatísticas sobre os efetivos escolares, o corpo docente, o corpo técnico-administrativo, os espaços educativos, o aproveitamento académico e o relatório anual, de acordo com as instruções, modelos e prazos consignados no sistema estatístico do Ministério que superintende o ensino superior;
- (ii) Facultar o acesso a informação aos técnicos do Ministério que superintende o ensino superior, quando estejam em serviço;
- (iii) Implementar os planos de estudo e programas de forma correta.
- (iv) Fornecer informações, sempre que ocorram situações de grave anomalia surgidas no processo de ensino e aprendizagem;
- (v) Divulgar no seio da comunidade académica as disposições que regulam o seu funcionamento, assim como todas aquelas que são emanadas pelo Ministério que superintende o ensino superior.

**(iii) Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior**

A lei do Ensino Superior nº 27/2009, de 29 de setembro, cria o Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior, em Moçambique, substanciado no Decreto n.º 29/2010 de 13 de agosto, publicado no BR n.º 32, I Série.

O Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES) é um órgão de natureza consultiva do Conselho de Ministros de Moçambique, que funciona no Ministério

da Educação<sup>8</sup> e exerce a função de articulação e planificação integrada do Ensino Superior.

O Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior (RCNES) fixa e consagra, entre outras, as competências, a estrutura orgânica (composição, competências do Presidente do CNES e o mandato), e o funcionamento do CNES (o secretariado, funções, sessões, deliberações, dentre outros aspetos).

No que tange às competências, o Regulamento define que compete ao CNES: (i) Pronunciar-se sobre as políticas e demais instrumentos normativos ligados ao ensino superior; (ii) Pronunciar-se sobre os financiamentos públicos destinados às IES; (iii) Pronunciar-se sobre as políticas e os mecanismos que assegurem a qualidade e normalização dos sectores ligados ao ensino superior; (iv) Apresentar propostas e recomendações visando aumentar a qualidade e eficiência das instituições de ensino superior; (v) Pronunciar-se sobre os pedidos de criação, início de funcionamento e encerramento das instituições de ensino superior, bem como as respetivas propostas de estatutos orgânicos.

O RCNES define, ainda, como competências do CNES: (i) aprovar o plano de atividades do CNES; (ii) apresentar comentários e contribuições escritos sobre os pontos de discussão e/ou matérias objeto de parecer; (iii) aprovar as actas das sessões do CNES; (iv) propor emendas ao Regulamento do CNES.

O CNES é composto pelo Ministro da Educação<sup>9</sup>, que o preside e por representantes das seguintes entidades, nomeados pelo Primeiro-Ministro: (i) 6 membros do Conselho de Reitores e dirigentes de instituições de Ensino Superior; (ii) 4 personalidades do corpo docente e discente das IES, (iii) 5 membros representantes de Ministérios designados pelo governo; (iv) 3 representantes do sector Produtivo; (v) 3 representantes da sociedade civil.

---

<sup>8</sup> Atualmente designa-se por Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior

<sup>9</sup> Atualmente designa-se por Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior

O CNES tem um mandato válido por um período de cinco anos. O CNES é assistido por um Secretariado, que é um órgão técnico e executivo, assegurado pelo Ministério da Educação<sup>10</sup>, sendo dirigido por um Secretário Executivo.

**(iv) Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)**

O Decreto n.º 63/2007 de 31 de dezembro foi criado pelo facto de o Governo ter observado, face à crescente expansão de IES aliada à necessidade de harmonização do ensino superior a nível nacional, regional e internacional, e o imperativo de estabelecer mecanismos que assegurem a melhoria da qualidade e relevância dos serviços prestados pelas IES.

Em termos gerais, o SINAQES define os conceitos de SINAQES; Autoavaliação; Avaliação Externa e Acreditação. Apresenta o âmbito de atuação e as atribuições do órgão e os subsistemas abrangidos, bem como os princípios gerais relativos a autoavaliação, a avaliação externa e a acreditação. Igualmente, fixa a estrutura do sistema, dentre outros.

Assim, o SINAQES é um sistema que integra normas, mecanismos e procedimentos coerentes e articulados que visam concretizar os objetivos da qualidade no ensino superior e que são operados pelos atores que nele participam.

A autoavaliação é definida como um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos que são operados pelas próprias instituições do ensino superior para avaliarem o seu desempenho.

A avaliação externa é um conjunto de normas, mecanismos e procedimentos que são operados por entidades externas às instituições do ensino superior, para avaliarem o seu desempenho.

---

<sup>10</sup> Idem.

A acreditação é o culminar do processo de avaliação externa que consiste na certificação pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, da qualidade de uma instituição de ensino superior ou dos seus cursos e programas.

O SINAQES tem âmbito geral, ou seja, aplica-se a todas as IES públicas e privadas, que exerçam atividades de ensino superior em Moçambique, sendo as seguintes as principais atribuições: (i) desenvolver e promover o princípio da cultura de procura constante da qualidade dos serviços prestados pelas IES à sociedade; (ii) Identificar, desenvolver e implementar normas e indicadores de qualidade, (iii) informar à sociedade sobre a qualidade do ensino nas instituições de ensino superior; (iv) apoiar na identificação de problemas do ensino superior e no esboço de mecanismos da sua resolução, assim como na definição das políticas do Estado para o sector; (vi) concorrer para a integração do ensino superior moçambicano na região e no mundo.

O SINAQES comporta os seguintes subsistemas:

- a) Subsistema de autoavaliação, que integra normas, mecanismos e procedimentos que são operados pelas próprias instituições de ensino superior, objetivando: (i) aferir a qualidade da instituição; (ii) cursos ou programas ministrados; (iii) criar e desenvolver uma cultura de qualidade; (iv) contribuir para a identificação de problemas concretos da IES; (v). Fornecer informação e dados necessários ao processo de avaliação externa.
- b) Subsistema de avaliação externa, que integra normas, mecanismos e procedimentos operados por entidade externa às instituições de ensino superior. A avaliação externa tem por objetivos: (i) contribuir para a identificação de problemas concretos da instituição visada, em particular, e do ensino superior, em geral; (ii) avaliar a qualidade da instituição, dos cursos e/ou programas, tendo por referência a sua missão, os padrões preestabelecidos e os objetivos estratégicos do ensino superior em Moçambique; (iii) aferir a qualidade da autoavaliação realizada pela instituição visada; (iv) fornecer os elementos para o processo de

acreditação, pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, da instituição de ensino superior visada.

Os indicadores da avaliação externa são definidos e aprovados pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, auscultadas as instituições de ensino superior e outros atores do sistema, tendo em conta, sobretudo, as dimensões da qualidade do ensino superior, mormente: missão, gestão, currículos, corpo docente, corpo discente, corpo técnico-administrativo, pesquisa e extensão, infraestruturas.

- c) Subsistema de acreditação: Sendo a culminação do processo de avaliação externa, que permite a certificação, pelo órgão implementador e supervisor do SINAQES, da qualidade de uma IES, dos seus cursos e/programas, tem por objetivos, fundamentalmente: (i) oficializar e tornar público o estado da qualidade da IES visada; (ii) fornecer bases independentes e objetivas para o estabelecimento de uma sã concorrência entre IES; (iii) contribuir para a identificação de uma base de critérios de apoio estatal ou privado às IES, (iv) fornecer ao público informações que permitam um critério de escolha de uma IES.

Os princípios orientadores do SINAQES compreendem: (i) princípios gerais; (ii) princípios da autoavaliação; (iii) princípios da avaliação externa; e, (iv) princípios da acreditação.

No que concerne aos princípios gerais, o SINAQES rege-se por: (i) Educação; (ii) Integração; (iii) Globalidade; (iv) Participação; (v) Continuidade; (vi) Isenção; (vii) Legitimidade; (viii) Adequação interna; (ix) Adequação externa; (x) Autoridade técnica.

Dentro dos princípios orientadores do SINAQES, a autoavaliação rege-se pela: (i) Participação: que consubstancia a participação de todos os intervenientes no funcionamento da IES; (ii) Transparência: cumprimento das normas, procedimentos e mecanismos, previamente estabelecidos e divulgados; (iii) Regularidade e incrementalidade: ação pontual, mas regular e progressiva; (iv) Obrigatoriedade: no pressuposto da qualidade desejada no ES, a autoavaliação

assume o caráter de obrigatoriedade; (v) Divulgação: os autores das IES devem conhecer os resultados da autoavaliação.

Os princípios da avaliação externa regem-se por: (i) Objetividade: baseiam-se nos indicadores da avaliação previamente estabelecidos; (ii) Igualdade: todas as IES são tratadas de igual forma, salvaguardando as suas especificidades; (iii) Transparência: as normas, os mecanismos, os procedimentos, os padrões, os indicadores e os resultados da avaliação externa são de conhecimento público; (iv) Participação: A IES visada na avaliação é envolvida no processo; (v) Regularidade e periodicidade: a avaliação é periódica e tem em conta os avanços conseguidos pela instituição visada; (vi) Confidencialidade: enquanto a avaliação externa estiver em curso e até que os resultados produzidos sejam tornados públicos pelo órgão competente, esta reveste-se de um caráter confidencial, sendo os seus agentes vinculados aos deveres de sigilo profissional.

Relativamente à acreditação, o subsistema rege-se pelos seguintes princípios: (i) Objetividade: a acreditação baseia-se e observa critérios de avaliação previamente estabelecidos; (ii) Igualdade: a acreditação garante igual tratamento a todas as IES; (iii) Transparência: as normas, os mecanismos, os procedimentos e os resultados da acreditação são do conhecimento público e gozam, em especial, do reconhecimento dos atores do SINAQES;

A estrutura do Sistema define os órgãos do SINAQES e os respetivos intervenientes. Assim, o CNAQ é o órgão implementador do SINAQES e rege-se por estatutos próprios.

São intervenientes do SINAQES as instituições e entidades que diretamente intervêm ou são visadas pelo sistema: (i) O Conselho Nacional do Ensino Superior: na sua qualidade de órgão consultivo do Conselho de Ministros; (ii) as Instituições de Ensino Superior: com a participação de todos os seus "sub-atores", nomeadamente, gestores, estudantes, professores, investigadores e corpo técnico-administrativo; (iii) os Empregadores: participam no sistema, fornecendo e recebendo dados relevantes sobre o impacto dos graduados do ES; (iii) A Sociedade Civil: participa no sistema por meio de diálogo e partilha de

dados relevantes sobre o funcionamento do ensino superior; (iv) As Ordens e organizações socioprofissionais: colaboram com o órgão implementador e supervisor do SINAQES, podendo participar nas equipas de avaliação externa, nos termos do Regulamento de Avaliação Externa e Acreditação.

### ***(V) – Regulamento de Inspeção às Instituições de Ensino Superior***

O Regulamento de Inspeção às IES (RIIES) fundamenta-se em mecanismos de controlo do funcionamento e inspeção permanente das atividades das IES, visando garantir a qualidade de ensino, bem como dos serviços prestados, no quadro das políticas governamentais atinentes, superiormente expressas na Constituição da República e, mais particularmente, na Lei 27/2009, Lei do Ensino Superior. Assim,

- a) No que tange às disposições gerais, o RIIES estabelece as normas e os respetivos procedimentos atinentes à realização e inspeção às IES, destacando: (i) como âmbito de atuação e objeto, a superintendência, organização e funcionamento das IES públicas e privadas; (ii) a criação e composição da comissão de inspeção, colégio composto por individualidades de reconhecida competência científica e técnica nas referidas matérias, que sendo nomeada pelo Ministro que superintende o Ensino Superior, não tem caráter permanente; (iii) as competências da referida comissão, nomeadamente: proceder à inspeção nos pressupostos do Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES; realização de visitas de inspeção; recolha de informações, produção de relatórios e propostas de medidas com o fito de correção de anomalias e melhoria do funcionamento das instituições inspecionadas; remeter os relatórios às instituições inspecionadas; verificar o cumprimento e aplicação das normas e procedimentos administrativos e académicos consignados na legislação; atender e apreciar as queixas dos utentes e agentes do ES, com a devida averiguação; (iv) os tipos de inspeção, designadamente inspeção ordinária, enquadrada no plano geral do sector, e extraordinária, relativamente a situações definidas por mandado específico ou de não enquadramento no plano geral do sector; (v) as

formas de atuação, que se regem por princípios de ética e respeito pela legalidade, isenção, igualdade e não discriminação. Nestes pressupostos torna-se relevante a prévia comunicação da inspeção, do seu término e da não divulgação dos resultados da mesma.

### **3.2. Desenvolvimento e qualidade no ES em Moçambique**

Entendemos que a forma como o sistema se tem vindo a desenvolver relaciona-se, de alguma maneira, com a capacidade de consolidação e de inovação revelada pelas instituições. Podemos assim dizer que em Moçambique, as IES têm autonomia para a gestão administrativo-financeira, patrimonial e científico-pedagógica, devendo, contudo, atuar sob os normativos, ou seja, as Leis, Decretos e Regulamentos, emanados dos Ministérios de tutela, mormente o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, para os subsistemas Primário e Secundário e o Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-profissional<sup>11</sup>, para o ensino superior. Como indicamos anteriormente, o nosso estudo incide sobre as IES, portanto, os normativos e disposições legais atinentes consubstanciam-se efetivamente ao MCTESTP<sup>12</sup>.

Observamos que o número de IES vem crescendo continuamente, sendo que até 2019, segundo o MCTESTP (2019) totalizavam 53, nomeadamente 22 públicas e 31 privadas.

O número de instituições educativas referenciadas confirma um efetivo aumento do número de IES em Moçambique. Paralelamente, o número de estudantes tem também vindo a crescer, representando a possibilidade de um maior número de jovens poder prosseguir os seus estudos de nível superior, apesar das muitas dificuldades que ainda se verificam no acesso ao ES. Se no *Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020* (MINED, 2012) se previa um universo de 158,000

---

<sup>11</sup> EM 2020, o subsistema técnico-profissional passou para o MEDH

<sup>12</sup> Foi extinto em 2020 o MCTESTP e criado o MCTES.

estudantes em 2020 (p. 4), a realidade tem mostrado que a pressão sobre as IES é considerável, já que os dados estatísticos mais recentes e que se reportam a 2017 apontam para um número global de estudantes que já ultrapassou largamente essa meta, referenciando-se, desse modo, o número de 200.649 entre estudantes de IES públicas e privadas, conforme apresentamos no quadro 8, que se segue.

Quadro 8 - Evolução do número de IES e Estudantes de 2012 a 2017.

| Ano  | Nr de IES Publicas | Estudantes em IES públicas | Nr de IES Privadas | Estudantes em IES privadas | N.º Total de IES | Total Estudantes |
|------|--------------------|----------------------------|--------------------|----------------------------|------------------|------------------|
| 2012 | 17                 | 81.576                     | 22                 | 42.203                     | 39               | 123.779          |
| 2013 | 18                 | 97.104                     | 23                 | 30.969                     | 41               | 128.073          |
| 2014 | 18                 | 104.979                    | 24                 | 52.452                     | 42               | 157.431          |
| 2015 | 18                 | 116.037                    | 26                 | 58.765                     | 44               | 174.802          |
| 2016 | 18                 | 119.522                    | 28                 | 77.279                     | 46               | 196.801          |
| 2017 | 19                 | 119.944                    | 34                 | 80.705                     | 53               | 200.649          |

Fonte: Elaboração do autor a partir das estatísticas do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional e o artigo “Desafios do Ensino Superior em Moçambique e suas implicações na Qualidade de Ensino” de Cossa, Buque e Premugy (2018).

O quadro acima certifica o incremento de IES, mas, sobretudo, o desenvolvimento em número de estudantes que o ES em Moçambique tem vindo a conhecer, quer nas IES públicas quer nas privadas. Contudo, atesta-se que no longo período a expansão do ES pode ser considerada como sendo fragmentária e sem massificação, uma vez que uma percentagem ainda significativa de jovens continua sem poder aceder à educação superior<sup>13</sup>. Esta questão ocorre por razões diversas e centradas nos contextos de diferenciação

---

<sup>13</sup> Edgar Barroso (2017) menciona dados da *African Economic Outlook* para referir que a taxa de participação no ensino superior na África subsaariana é de apenas 6%, contra 58% na Europa ou Ásia Central, ou 81% na América do Norte.

e diversificação dos programas e do tipo de instituições de ensino, bem como descentralização geográfica e institucional (Langa, 2014). Para o mesmo autor, o facto é substanciado pelo predomínio do critério político na decisão sobre a expansão, sustentada por documentos de natureza política, como sejam plano estratégico, planos de ação, plano económico-social, alguns dos quais elaborados por académicos sem o necessário aporte científico.

Ademais, apesar destes problemas, observa-se no sistema educativo moçambicano o incremento do acesso à educação como uma efetiva premissa à frequência de uma IES (aos diferentes níveis), constituindo, por isso, um “desafio do ensino superior encontrar um equilíbrio entre a necessidade política de aumento do acesso equitativo, sem, no entanto, comprometer outros parâmetros tais como a qualidade da experiência educativa ao nível superior” (Langa, 2014, p.377). Esses pressupostos, obviamente, caracterizam o estágio do ensino superior moçambicano, que nos permite considerar que embora existam os diversos regulamentos que descrevemos anteriormente, a qualidade não está totalmente garantida, ou seja, não se pode afirmar que existe qualidade nos sistemas de educação.

Langa (2014) assevera que “as condições materiais de provisão de serviços educacionais em que funcionam algumas IES constituem não só um atentado à qualidade do Ensino superior, mas uma defraudação ao cidadão” (p. 377).

Podemos, assim, admitir como razão óbvia para esse entendimento a gritante inobservância de elementos infraestruturais básicos, mormente espaços adequados para a prática da aprendizagem, observando-se, por exemplo, o recurso a garagens de prédios, a utilização de instalações antiquadas e sem o mínimo de condições, a falta de equipamentos básicos, a inexistência de um acervo bibliográfico atualizado e diversificado, dentre outras condições indispensáveis ao processo de aprendizagem. No mesmo diapasão, entendemos que a falta de rigor na aplicação dos normativos atinentes ao licenciamento e monitoria do processo de ensino, conferidos, por exemplo, pelas diretrizes do SINAQES, do CNAQ, do RLFIES e do RIIES, certamente interferem com os serviços e o produto oferecido pela IES.

Podemos deste modo, dizer que no contexto de políticas públicas, a perspetiva do governo moçambicano relativa à expansão e qualidade do ensino, portanto o aprimoramento da qualidade da educação, pública e privada, decorre de ações de mudança que têm sido introduzidas, sobretudo pela criação de órgãos de supervisão e controlo do processo educativo, em geral, e produção de legislação atinente visando, sobretudo, aduzir melhor qualidade ao sistema educativo, conforme descrito nas abordagens anteriores desta secção. Neste aspeto, concordamos com Angst (2017) quando este refere que

a qualidade da educação não é, necessariamente garantida, nem melhorada com a multiplicação de leis e decretos. De facto, as orientações para a ação não garantem, por si sós, a transformação da realidade. No entanto, os referenciais normativos também não são necessariamente inócuos, podendo até ser alavancas de desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas. (p. 49)

Encontramos, igualmente, em Rosário (2013, p.52), o pensamento, que entendemos estar harmonizado com a posição da Angst (2017), que relativamente a qualidade no ES nos revela “ que é dentro dessa promiscuidade entre bons projetos públicos ou privados e um número considerável de trabalho de má qualidade que surge a avaliação do senso comum de que tudo está mal”, por isso “ a questão do ensino superior e das universidades em Moçambique não é meramente uma questão estrutural, é também uma questão de mentalidades” (p.52).

Entendemos que estes factos podem interferir com a qualidade do ensino revelando, simultaneamente, que os instrumentos de garantia de qualidade em Moçambique, substanciados pela criação em 2007 do CNAQ, pelo menos até 2014, não têm tido a eficácia desejada no que tange à avaliação da qualidade do ensino superior.

Na esteira desse pensamento, Buque, Cossa e Premugy (2018), apresentam um estudo que confere que as ações do Governo moçambicano, objetivando estruturar um ensino superior extensivo e de acesso a todos, não foi de início “devidamente acompanhado pelo processo de regulamentação e garantia de qualidade, o que ditou a necessidade de sua normação” (p. 9). Os mesmos

autores recordam a aprovação da 1.<sup>a</sup> lei do ES, lei 1/93, de 24 de junho, que “embora tenha permitido a abertura do mercado para o ES pecou pela falta de regulamentação” (p.9), ou seja, de fixação de normas específicas para garantir a qualidade de ensino superior. Este facto, nos dizeres dos autores citados, determinou a revogação da lei 1/93, dando lugar em 21 de janeiro de 2003, à lei n.º.5/2003, focada na “harmonização e regulamentação de aspetos ligados ao Controlo da Qualidade no subsistema do ensino superior”, acontecimentos que são associados à criação, em 2000, do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT), atual MCTESTP, e a aprovação e implementação do PEES-2000-2010. Mas, a busca de cada vez maior aprimoramento da qualidade de ensino, assumindo a complexidade de todo o sistema de ensino superior do país, sobretudo face à demanda de acesso ao ES, manteve ao governo o imperativo de estabelecer continuamente formas mais eficazes de regulamentação.

Assim, em setembro de 2009, é aprovada a lei n.º 27/2009 – Lei do Ensino Superior, que efetivamente revoga a lei 5/2003, como já abordámos anteriormente e, em 2012, é aprovado o Plano Estratégico do ES 2012-2020, instrumento que destaca a necessidade de formação em pós-graduação do corpo docente (Buque, Cossa e Premugy, 2018). Globalmente, este Plano Estratégico suporta o imperativo de crescimento do ES, o aprimoramento da qualidade, a promoção da expansão e acesso equitativo dentro dos padrões internacionais de qualidade, o incremento de bolsas de estudo, o aumento do uso de tecnologias de educação e a melhoria permanente do parque infraestrutural (Natha e Terenciano, 2016, p. 84). Portanto, o processo de procurar o aprimoramento da qualidade de ensino, manteve-se por parte do governo, como podemos justificar pela criação dos seguintes órgãos, alguns dos quais já descritos no nosso estudo: (i) Conselho Nacional de Avaliação e Garantia de Qualidade do ES, em 2007; (ii) Estratégia de Formação de Professores do ES, em 2009; (iii) Conselho Nacional do ES, em 2012, agregando os dirigentes das IES públicas e privadas; e, (iv) Conselho Nacional do ES, em 2012, entanto que órgão de assessoria ao Conselho de Ministros.

Nos dizeres de Buque, Cossa e Premugy, (2018), a criação dos órgãos a que nos referimos acima, subsumindo a crescente demanda pelo ES, representou a efetiva premissa para o estabelecimento de instrumentos reguladores capazes de garantir a qualidade dos diferentes programas educativos, confirmando o desiderato governamental de promoção de mecanismos de fiscalização e regulação do ES. Para tanto, os mesmos autores destacam na legislação em vigor e atinente à melhoria da qualidade de ensino os seguintes aspetos: (i) definição de qualificação mínima para os dirigentes das instituições de ensino superior das classes B, C, D e E, mormente Institutos Superiores, Institutos Superiores Politécnicos, Escolas Superiores e outras Academias; (ii) prazo para o início do funcionamento das IES; (iii) prazos para submissão de projetos de criação das IES e respetivas vistorias, incluindo abertura de unidades orgânicas e novos cursos.

Entretanto, devemos igualmente associar ao conjunto de fatores arrolados e de efetiva inferência com a qualidade de ensino, a componente ou variável relacionada ao financiamento ao Ensino Superior em Moçambique. Assim, distinguindo-se as bases de funcionamento das IES, mormente serem públicas ou privadas, entendemos que as bases para obtenção de recursos financeiros são diferenciadas. As IES públicas em Moçambique são enquadradas no Orçamento do Estado, embora já se observem ações conducentes à obtenção de recursos, em formato de gestão independente, como referem Natha e Terenciano (2016).

Entendemos, no cômputo geral, que as fragilidades que as IES apresentam no que tange aos recursos indispensáveis ao seu desenvolvimento e crescimento, que passam por potenciar a qualidade dos seus serviços, advêm também da incapacidade financeira das mesmas. Essa incapacidade resulta da redução da participação nas receitas das referidas IES, dos estudantes ou dos seus responsáveis financeiros (pais e organizações). Matos e Mosca (2010, p.312) a propósito do financiamento ao ES, sugerem que o Governo, premeie a competitividade entre as IES públicas e privadas, determinando que as “formas de financiamento das instituições de ensino superior sejam semelhantes entre

si, apenas ponderadas pelo número de estudantes e critérios de valorização da qualidade das instituições e dos cursos”.

Entendemos, contudo, que o contexto das IES privadas é completamente diverso, porquanto estas condicionam-se, inteiramente, às provisões de receitas advindas dos estudantes angariados. Ou seja, as IES privadas contam exclusivamente com o interesse revelado para os seus produtos, por parte dos cidadãos individualmente, das famílias e das organizações que atribuem bolsas de estudos a seus quadros e outros, fixando deste modo os seus limites de investimento na atividade, num mercado de concorrência aberta ou perfeita, facto que lhes confere um grau maior de dificuldades.

Este aspeto, como veremos no estudo empírico, terá naturalmente consequências em termos da liderança e sobretudo na capacidade das instituições para aprofundar certas dimensões de inovação, designadamente no plano tecnológico, reconhecidamente oneroso.

Podemos dizer, como também defendem alguns autores, que “sem mecanismos institucionais e criteriosamente estabelecidos, o programa da qualidade formula-se com recurso ao conhecimento experiencial” (Langa, 2014, p. 379), o que significa que a perceção sobre a qualidade do ensino superior é subjetivamente individual. É neste sentido que Angst (2017) salienta a importância dos processos de avaliação institucional, começando pela própria autoavaliação, foco do seu estudo:

No âmbito da globalização e da internacionalização do ensino superior, é imprescindível considerar as práticas de avaliação institucional. A avaliação é concebida como um processo necessário face à exigência de assegurar a compreensão, o conhecimento e em consequência a qualidade educativa. (p. 49).

No que concerne às IES, estas, buscando posicionamentos privilegiados no mercado, desdobram-se em campanhas de marketing, que são, não raras vezes, legitimadas ou homologadas por entidades que não têm adequada competência nem autoridade científica para a apreciação dos programas e conteúdos educativos. Outrossim, subsumindo os debates académicos disseminados por

diferentes espaços de comunicação social, particularmente nacional, há o entendimento de que o ensino superior “é a base do desenvolvimento, que a qualidade resultará da quantidade. Defende-se com convicção a existência ou não da qualidade do ensino superior, mesmo sem se estabelecer conceptualmente o que se entende por qualidade” (Langa, 2014, p.368).

Barbosa *et al* (2016) refletem sobre a relação que por vezes é feita de forma simples entre qualidade e os resultados alcançados pelos estudantes incluindo a “utilidade cultural, social e económica do conhecimento obtido no contexto escolar” (p.38). Assumindo-se esta como uma perspetiva simplificadora da educação efetiva através dos currículos e dos conteúdos adstritos a determinadas disciplinas, os mesmos autores avançam que no processo educativo acabam por ser ignorados “os objetivos, as estratégias, os métodos, as relações humanas e as finalidades da avaliação” (p. 39). Asseveram que os resultados escolares que advêm de tais processos não são suficientes para conferir o aprendizado do estudante<sup>14</sup>. Logo, avocam o imperativo de a abordagem sobre qualidade ser efetivamente considerada numa perspetiva sistémica e holística, ou seja, como um todo, que possa consignar a fórmula” insumos-processos-resultados” (p.40), e onde

os insumos são os alunos e os recursos que são introduzidos no sistema escolar para serem transformados em algo de mais utilidade para eles próprios e para a sociedade. Os processos incluem o tratamento e conveniência que os alunos têm quando estão na escola (...) os resultados são os alunos escolarizados, transformados em seres competentes para uma melhor convivência e participação na sociedade (p.40).

Na esteira da visão da qualidade baseada na análise das condições imprescindíveis à aprendizagem, mormente infraestruturas, acervo bibliográfico, qualificação do corpo docente, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, Barbosa *et al* (2016) questionam se a qualidade da escola pode ser entendida como qualidade de ensino. Ou seja, se a qualidade de ensino passa necessariamente pela condição detida pela escola. Concluem os mesmos autores, que as escolas e as universidades (vamos assumir como IES) que

---

<sup>14</sup> Os autores referem-se a alunos.

apresentam melhor imagem e impressão aos *stakeholders*, no geral, são consideradas como tendo qualidade, mas este facto pode ser efetivamente suportado pela “reputação dos proprietários, pela reputação dos seus gestores, pelas primeiras opiniões dos alunos, dos encarregados, dos empregadores ou da sociedade em geral” (p.41).

Nesta perspetiva, em que podemos perfeitamente inserir o contexto moçambicano já descrito, as escolas cuja imagem à partida é considerada negativa, mesmo que realizem melhorias no seu funcionamento, a curto e médio prazos, transportam a imagem negativa do ambiente em que estão inseridas. Entendemos que a perspetiva dos autores define que a qualidade advém da perceção que os diferentes atores educativos têm de todo o processo, sendo por isso que os autores consideram que a qualidade de educação depende de vários fatores, que conjugados e avaliados adequadamente podem promover a eficiência e eficácia desejada ao processo educativo. Para tanto, conferem, que os gestores escolares competentes são

os que têm conseguido combinar adequadamente os insumos, alinhar os processos, definir claramente os resultados esperados, mobilizar as pessoas e promover a imagem institucional através de boas práticas de atendimento e relacionamento com o público interno e externo, altos padrões de segurança, condições de trabalho e de aprendizagem ajustadas, reconhecimento, remunerações e promoções justas e uma constante preocupação com as necessidades e as expectativas dos alunos, dos encarregados de educação e de toda a sociedade (Barbosa *et al*, 2016, p.42).

Cabe aqui incluir uma referência às conclusões do trabalho de investigação realizado por Omar (2014) que, a partir do resultado de entrevistas efetuadas a diversos atores sobre diferentes dimensões da ação das IES em Moçambique, considera várias fragilidades, nomeadamente, em termos do trabalho pedagógico realizado, aspeto que, como já mencionámos, é determinante para o discurso sobre a qualidade:

parece ter surgido uma impossibilidade quanto ao desenvolvimento de outras dimensões que conferem mais solidez ao sistema, a saber: a organização adequada do processo de ensino/aprendizagem, a quase inexistência de nexos entre o ensino e a investigação, a dificuldade de produzir conhecimento científico que suporte o próprio ensino e a escassez de relações estabelecidas com o mundo empresarial e do trabalho. (p. 258)

Recordamos, finalmente, as recomendações da UNESCO na visão que traça para a educação no século XXI (Delors, 1997), onde a qualidade de ensino/educação para o século XXI não se pode circunscrever à promoção de competências básicas tradicionais, que proporcionem os elementos indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, contribuindo, outrossim, para uma cultura de paz e transformação da sociedade. Destaca o articulado da UNESCO como pilares para a aprendizagem: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos. Em especial para o ensino superior, são mencionados explicitamente os desafios que enfrentava no início deste novo século e que continuam a colocar-se, sendo, portanto, fundamental, ao mesmo tempo que se luta pelo alargamento do acesso, que se pugne pela qualidade da educação e das instituições.

Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento, se tornam cada vez mais importantes do que os recursos materiais a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior. (p. 140).

### **3.3. O ES no contexto Africano**

Não podemos esquecer que a situação de Moçambique dialoga também com o contexto africano e, nesse sentido, consideramos relevante caracterizar, com brevidade, alguns aspetos mais importantes neste âmbito.

O continente africano, com cerca de 30 milhões de Km<sup>2</sup>, é o segundo mais populoso, com uma estimativa de 1,5 mil milhões de pessoas em 2025<sup>15</sup>. Apresenta um contexto cultural, étnico, linguístico, religioso, económico, político e social muito diversificado, que é evidenciado para cada um dos 55 Estados africanos que o compõem, sub-regiões e as respetivas diásporas no mundo.

---

<sup>15</sup> Perspetiva apresentada em <https://population.un.org/wpp/DataQuery/>

Os sistemas educativos africanos, pela diversidade sociopolítica e cultural dos Estados e seus agregados sociodemográficos, substanciam-se em realidades complexas, onde o acesso à educação é restrito, e o seu desenvolvimento encontra-se condicionado por fatores que efetivamente interferem com a missão, particularmente das IES, desde algumas posições de natureza político-legislativo até às precárias condições de infraestruturas básicas, factos que contrastam com o crescimento observado em termos de números de IES e até de estudantes.

O problema do Ensino Superior em África (Varela, 2015) ocorre como resultado das crises económicas associadas a políticas inadequadas, “que evidenciam o fraco protagonismo dado às universidades africanas, mormente na dinamização do desenvolvimento do continente” (p.1); perspectiva que contrasta com os governos que aludem à importância das Universidades para o futuro do continente africano, proposições que, entretanto, nos levam ao questionamento sobre as iniciativas, ou falta de iniciativas, que têm sido desenvolvidas para a promoção de alianças num contexto sinérgico e holístico entre as universidades africanas. Entendemos que, existindo tais práticas, estas assentam, como defende Varela (2015, p.1), na “condição prévia, que os decisores, as elites e os intelectuais africanos, em particular os docentes universitários, assumam o compromisso ético de se engajarem na causa do progresso dos respetivos povos”, entanto que condição imprescindível para a promoção de um ensino superior de efetiva qualidade.

A análise conceptual sobre universidade e IES, no contexto africano, apresenta entendimentos diferentes relativamente aos enfoques circunscritos ao conhecimento, investigação e à cultura em geral (Varela, 2015). O mesmo autor (p.6) entende que na perspectiva de se distinguir a Universidade de outras IES, pode-se evidenciar que

- (i) frequentemente, umas e outras são tomadas como sinónimas; (ii) algumas legislações, mesmo quando apresentam diversas denominações de instituições de ensino superior, não fazem uma distinção precisa e essencial entre elas; (iii) o estatuto jurídico da Universidade tende a estar associado à exigência de maior grau académico (doutoramento, em regra) para se exercer a carreira docente, à prerrogativa de oferta de cursos de pós-graduação (em especial, o doutoramento), à vinculação da obrigatoriedade de realizar a investigação fundamental (produção

de conhecimento de ponta) e à promoção da alta cultura, sem prejuízo das demais funções.

Em África, os debates sobre as funções das IES recaem sobre o papel das referidas instituições, emergindo, grosso modo, de três funções nucleares que devem ser assumidas como interdependentes e, por isso, complementares: (i) a investigação, no contexto do conhecimento que é produzido pelos atores educacionais; (ii) o ensino, na perspetiva da sua disseminação e partilha do que é efetivamente produzido nas academias; (iii) a extensão, entanto que o ganho/benefício de âmbito social para as universidades, através das diversas formas de interação com a sociedade, mormente os serviços adstritos e diversificados que são colocados à disposição dos *stakeholders* (Varela, 2015).

Todavia, como refere Barroso (2017), a concretização destas dimensões apresenta múltiplos desafios, face aos condicionalismos que muitos países continuam a enfrentar. Esses condicionalismos projetam-se também na questão da internacionalização, que na maioria dos casos não se concretiza. As questões internas e as dificuldades regionais acabam por impor processos de desenvolvimento mais limitados. Nestes termos,

a realidade mostra que o ensino superior em África tende a estar mais virado para agendas nacionais de desenvolvimento, marcadamente sociais, do que para a sua internacionalização e orientação para o mercado global. Tal é o caso da generalidade das universidades moçambicanas, por exemplo, que funcionam quase que exclusivamente em contextos sub - nacionais e viradas para a colmatação de desafios internos como os da massificação do ensino, da democratização no acesso e da qualificação de recursos humanos. (p. 151)

Entretanto, numa breve perspetiva evolutiva que se justifica considerar, podemos assegurar que as Universidades em África, conforme referem vários autores citados por Varela (2015), surgem no período pós 1945, consequência de um longo período de resistência imposta pelas potências colonizadoras, que entendiam não ser viável a criação de universidades em África, apreensivas, sobretudo, pela experiência de educar ao mais alto nível os nativos da Índia.

Até então, os africanos que almejavam a formação universitária faziam-no com

recurso às universidades europeias ou da América do Norte, promovidas individualmente ou favorecidas por missionários (Varela, 2015). Todavia, no entendimento dos mesmos autores, o período caracterizado pela libertação de muitos países africanos do jugo colonial, portanto alcance de suas independências, referencialmente as décadas de 1960 e 1970, embora tenha sido considerado como sendo o período de excelência da universidade africana, substanciadas pelas ações do movimento nacionalista africano emergente, tal facto efetivamente não perdurou por muito tempo. Assim, com efeitos a partir de 1980, iniciaram-se as crises que se refletiram nas décadas seguintes.

No contexto africano, importa, igualmente, discorrer sobre o acesso ao ensino superior, que não sendo manifestamente diferente do moçambicano, apresenta, por exemplo, pelo estudo do Banco Mundial em 2010 (Varela, 2015), evidências de um aumento considerável no acesso à educação terciária, ou seja, do nível superior, sendo o referido crescimento em média anual de 8,7%, contra um aumento ao nível mundial de 5,1%. Portanto, o acesso à educação terciária em África foi, no período em referência, acentuadamente superior à média mundial. Contudo, embora se tenha registado o referido incremento, o acesso ao ensino superior nas diversas sub-regiões africanas, não se traduz num processo igualitário, conforme revelam os dados da UNESCO (1999), que destacam que dos 82 milhões de estudantes do ES no mundo, a África Subsaariana deteve a quota de somente 1.926.000, facto que se mantém, na atualidade, sem alterações significativas (Varela, 2015). Porém, na ótica do mesmo autor, comparativamente às demais regiões de África, a subsaariana, embora apresente indicadores de menor acesso, teve uma taxa de crescimento relativamente maior nas duas últimas décadas. Refira-se, como exemplo deste crescimento, os dados que antes mencionámos referentes a Moçambique.

Embora se possa acreditar na vontade dos governos africanos e dos cidadãos em geral (até pelas iniciativas individuais para busca de formação em outros continentes) de obterem níveis de escolaridade mais elevados, como confere Varela (2015, p.10), observamos que na generalidade, “o acesso ao ensino superior no conjunto dos países africanos não acompanha o ritmo de

crescimento das matrículas no ensino primário e no ensino secundário”. Podemos acrescentar o facto, também característico do continente africano, de as raparigas representarem um número menor, por força de condicionalismos socioculturais, nomeadamente casamentos prematuros, exigência para atenção às atividades domésticas, dentre outros.

Por outro lado, a posição das instituições financeiras internacionais, particularmente do Banco Mundial, influenciaram em certa medida a situação de menor acesso e o desenvolvimento do ensino superior em África, ao inviabilizarem durante muitos anos (finais da década de noventa e início da atual) o financiamento de projetos, considerando o ensino superior não prioritário, uma despesa supérflua e demasiado elevado para os países, sendo, inclusive, o referido ensino encarado “como um serviço público dispendioso, concorrente com os outros níveis de ensino no acesso aos recursos orçamentais e servindo sobretudo as classes privilegiadas” (Varela, 2015, p.11).

Todavia, com efeitos a partir do início da presente década, a evolução do Ensino Superior passou a contar com o apoio das instituições internacionais de financiamento. O Banco Mundial, passando a admitir, como prioridade, que as IES deveriam ter acesso aos recursos orçamentais do Estado, assume também válido e importante a perspetiva concorrencial entre as universidades públicas e privadas no acesso ao financiamento público, conforme podemos conferir pela conclusão do estudo do Banco Mundial (2010), focado na África Subsaariana (ASS), que reconhece o imperativo no foco à educação primária universal, mas garante que “negligenciar a educação terciária poderia prejudicar seriamente as perspetivas de desenvolvimento a longo prazo dos países da ASS” (Varela, 2015, p.13), facto que impactaria, concomitantemente, com “o progresso na consecução dos ODM (Objetivos do Desenvolvimento do Milénio), muitos dos quais requerem, para a sua implementação, formação de nível terciário” (*idem*). Acrescentamos que, com o mais recente lançamento dos ODS (Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável), a educação de nível superior está explicitamente mencionada como uma área de ação, como já explicitámos noutra momento deste trabalho.

Relativamente à qualidade do Ensino Superior em África, suas limitações e desafios, encontramos em Varela (2015) um primeiro enfoque nas dificuldades financeiras encaradas pelas referidas IES, resultantes do contexto de agudização da crise económica internacional, que não ocorre e impacta apenas com a qualidade do ensino superior, mas com o contexto macroeconómico dos países africanos. Ou seja, os exíguos orçamentos disponibilizados à educação em geral concorrem negativamente para a qualidade da educação, nos níveis primário, secundário e terciário, respetivamente, proposição que já apresentamos especificamente para o caso moçambicano.

Paralelamente, na apreciação do panorama da qualidade do ES em África, para além dos aspetos referenciados, a problemática do crescimento do ES, particularmente, do exponencial crescimento do número de IES, sobretudo privadas, Varela (2015, p.14), citando Olukoshi e Zeleza (2004), salienta que o acesso à Universidade por parte dos diferentes interessados num contexto em que “aumentam as universidades privadas, impulsionadas pelo lucro, estreiteza profissional e considerações sectárias, demanda a implementação de políticas de ação afirmativa, flexíveis e inovadoras”, que permitam e favoreçam a inclusão dos cidadãos que tenham sido preteridos por razões relacionadas com o género, classe social, região, etnia e religião.

Essa discussão, entendemos, encontra bastantes evidências no contexto moçambicano, conjugando, por isso, plenamente, a necessidade de serem assumidas perspetivas mais inovadoras dos sistemas de educação. Outrossim, torna-se exigível que o foco dos referidos sistemas se centre também na prática investigativa, elemento que a literatura africana atinente entende ser deficiente, como nos apresenta Varela (2015), ao defender as proposições de Olukoshi e Zeleza (2004) que não só salientam o facto de se multiplicarem as universidades que não apostam efetivamente na pesquisa, sendo na maioria privadas, como também defendem que tais IES são “produtos resultantes da crise de produção de conhecimento nas universidades públicas” e, na sua maior parte, são alimentados, de uma forma ou de outra, por pessoal docente das universidades públicas (p.15).

No contexto docente, na perspetiva particularmente moçambicana, entendemos que a assertiva dos autores anteriormente referenciados é um facto que infere com a qualidade de ensino, subsumindo o conjunto de IES em que alguns docentes vão acumulando atividades, sem que haja evidências (por exemplo, controlo e registo) do tempo necessário para a preparação dos conteúdos académicos a levar ao domínio dos estudantes, sendo, por isso, comumente apelidados de “Docentes-Turbo”. A reduzida aposta na investigação pode ser conferida, igualmente, pelos discursos políticos e *performance* socioeconómica, como argumentam e garantem atualidade os autores Imam e Mama (1994), citados por Varela (2015), quando indicam que

os fundos provenientes dos governos e de organizações independentes são muito limitados, razão porque, apesar de as universidades serem tidas como instituições de ensino e investigação, quase todas são subfinanciadas e só uma ínfima parte de seus orçamentos vai para a pesquisa (p.15).

Mantendo-se o paralelismo que buscamos fazer com o cenário moçambicano, no contexto africano, os autores também destacam as degradantes condições das infraestruturas educativas, a falta de acervo, serviços de apoio administrativo e demais elementos de suporte logístico institucional, factos que limitam o desenvolvimento educativo, reduzem a capacidade de investigação e inviabilizam, conseqüentemente, que a investigação seja otimizada por combinação com as experiências adquiridas, capazes de promover a inovação e a permanente capacidades de solucionar problemas. Este mesmo panorama é confirmado alguns anos antes por Noa (2011), que também menciona as dificuldades sentidas pelas universidades na África subsariana, a sua dependência de ajuda externa e as grandes limitações sentidas pelos países no desenvolvimento de sistemas robustos, designadamente como o caso de Moçambique, sendo que “esta dependência é explicada, em parte, pelo facto de as universidades africanas serem, em geral, incapazes de atrair, diferentemente do que acontece no Ocidente, recursos significativos do sector privado, governo e sociedade” (p. 229).

Efetivamente, é nosso entendimento que o cenário descrito não caracteriza a falta de competências, ou seja, inexistência de capacidades humanas, mas sim

que as condições detidas pelos centros universitários não são suficientemente capazes de impulsionar o desenvolvimento e os serviços prestados pelas IES. A esse propósito Varela (2015, p.17) confere que as IES africanas “têm potencial para serem contribuintes para a geração de conhecimento nacional”, mas como descreve o estudo do BM (2010),

muitos dos institutos nacionais de investigação são frágeis e dotados de poucos recursos, ao sabor de acontecimentos políticos e das frequentes mudanças governamentais na área das ciências e tecnologia, e, presos à sua própria subsistência produzem conhecimento em grande medida para uso próprio, pouco contribuindo para as suas sociedades e para o mundo (Varela, 2015, p.17)

O desenvolvimento institucional e, conseqüentemente, o aprimoramento da qualidade dos produtos e serviços prestados pelas IES em África, não as coloca em lugares de destaque no panorama mundial (Varela, 2015). No ranking das 100 melhores universidades africanas, em 2015,

constata-se o predomínio de universidades sul-africanas e do Egipto. Das universidades dos países africanos de língua portuguesa, apenas constam de um desses rankings a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique (27º lugar), e a jovem Universidade de Cabo Verde, no 79.º lugar, mais 16 degraus que em 2013 (95º). (p.17)

Podemos dizer que as IES e os Governos são conhecedores da posição e das fraquezas com que se deparam, tanto no contexto africano como no mundial, mas convergem entre si no diagnóstico de tais problemas e na inquestionável importância que, entanto que IES, têm para o desenvolvimento sustentável do continente, onde se inserem. Assim, conforme desenvolve Varela (2015), o estudo do BM (2010) revela que as IES para melhorarem as atividades de investigação e conseqüentemente, o seu desempenho, devem: (i) prestar especial atenção à necessidade de atrair e reter os académicos e investigadores, com melhor *background*, “incluindo quadros do exterior, através de um sistema salarial que compense desempenhos superiores mediante a atribuição de um vínculo funcional efetivo e de um significativo aumento das remunerações”; (ii) fazer “o uso de fundos de inovação avaliados em sistema de concurso”, com o fito de melhorar a qualidade do ensino, a investigação, as atividades de prestação de serviços aos *stakeholders*, promovendo e fortalecendo parcerias com outras Universidades. (p.18).

Na globalidade, podemos assumir a acentuação de crises no contexto universitário africano no corrente século, obviamente, das crises económicas (promovidas também pela corrupção e assimetrias no desenvolvimento das sub-regiões de cada país) e políticas (sobretudo resultantes de lutas pelo poder, entre partidos políticos, que relegam para um terceiro plano a atenção ao desenvolvimento económico e social das populações, cada vez mais empobrecidas). Assim, cremos que as IES se vêem incapazes de financiar os seus programas, sendo levadas ao domínio das «lutas de afirmação nos mercados», factos que condicionam a sobrevivência das mesmas, como referenciam Olukoshi e Zeleza (2004), citados por Varela (2015, p. 19), quando defendem que “a universidade africana do século XXI é claramente confrontada com uma grave crise de sobrevivência, que tem a ver tanto com a sua viabilidade e credibilidade como com o seu sentido de identidade e missão”.

Varela (2015) avança que autores africanos têm procurado as melhores soluções para a crise das universidades africanas, entendendo ser importante que haja aprofundamento dos debates “sobre um conjunto de temas críticos, como a visão social, a missão, a autonomia, a democratização, o financiamento, a investigação, as tecnologias, a cooperação, a fuga de cérebros, entre outros” (p.19). Contudo, a resolução dos problemas das universidades africanas passa pela perspetiva das mesmas, ou seja, o que entendem ser melhor para elas próprias, e não por mera sujeição aos ditames do mercado, que inclui posicionamentos de organizações internacionais, tais como o BM. Entendemos, a partir desse desiderato, ser premente que as universidades na atualidade assumam a necessidade de definirem a sua real missão, tendo em conta o que o ambiente de inserção efetivamente espera delas, o que se traduz em maior responsabilidade na qualidade do produto oferecido ao mercado e, conseqüentemente, garantia de plena aceitação.

A propósito, o estudo do BM que temos vindo a referenciar destaca (Varela, 2015, p. 20) que “uma educação irrelevante aumenta as hipóteses de desemprego de graduados”, e a “fuga de cérebros”, o que impõe que haja políticas educativas que consagrem que os formados tenham competências exigidas pela competitividade dos mercados de trabalho, contribuindo, dessa forma, para

alavancar as economias e as sociedades africanas. Conferindo o cenário moçambicano, testemunhamos que nos últimos anos as universidades públicas e privadas colocam no mercado um número significativo de graduados, portanto detentores de certificados de formação superior, que não são efetivamente absorvidos pelo mercado de trabalho, assumindo-se, por isso, constituírem fonte de crescimento de desempregados.

As universidades africanas são assim orientadas pelo BM (Varela, 2015), para uma ligação ética e estrategicamente relacionada com o progresso das respetivas sociedades, destacando-se desse modo como mais importantes orientações de mudança das universidades africanas:

- (i) a assunção conseqüente dos desafios da autonomia universitária, incluindo a centralidade da liberdade académica, da responsabilidade social, ética, intelectual e profissional na definição dessa autonomia; (ii) a democratização, a todos os níveis, da governação universitária, em particular no que tange à gestão dos assuntos académicos e à tomada das decisões institucionais. (p. 21)

A perspetiva desejada de mudanças prementes nas universidades africanas, encontra nos autores citados por Varela (2015, p. 23) o entendimento de que o relançamento das referidas universidades passa pela adoção de uma agenda, que efetivamente:

- (i) Reacenda a cultura de pesquisa nas universidades, para que se desenvolva a produção do conhecimento, através de publicações científicas, seminários, investigação a nível de pós-graduações, investimentos em recursos, por exemplo, em bibliotecas;
- (ii) Promova o equilíbrio entre a investigação básica e a investigação aplicada ou de políticas, fundamentais para o equilíbrio entre a produção académica e a da vida quotidiana;
- (iii) Faça o devido aproveitamento das oportunidades que emergem pelas novas tecnologias de informação e comunicação, a partir de investimentos e introdução de inovações nos programas de ensino aprendizagem, capazes de competir com padrões internacionais;
- (iv) Estabeleça parcerias entre as Universidades e outras IES, incluindo as ONG e outras redes de investigação nacional, regional e continental, para

capitalização da produção do conhecimento;

- (v) Conceba e implemente estratégias, que garantam a retenção de quadros, evitando a sua “fuga”, bem como a capitalização do conhecimento adquirido no exterior por académicos, no contexto das atividades de ensino, investigação e prestação de serviços públicos.

Defendem ainda que “um futuro para os africanos sem a universidade é inconcebível”, não sendo, conseqüentemente, viável promover o desenvolvimento sustentável sem “grandes investimentos na investigação avançada e na aprendizagem como acontece em qualquer país ou região do mundo”, razão pela qual “a luta da universidade africana deve ser vista como um esforço coletivo que é historicamente justificado” (Varela, 2015, p. 25). Logo, é nosso entendimento que o desafio do desenvolvimento do Ensino Superior que se impõe nos países africanos e “ nos demais países ditos do Sul deve ser encarado não numa perspectiva isolacionista, mas de efetiva cooperação (solidariedade) académica” (*idem*), ou seja, que haja efetiva rutura com os posicionamentos prevalecentes que retardam o desenvolvimento do Ensino Superior em África, e se passe para ações visíveis de conjugação coletiva, necessariamente sob uma perspectiva sistémica, global, abrangente e holística do processo de ensino nas IES.

Na verdade, a análise sistémica das IES deve procurar fixar uma visão global da instituição, considerando o que caracteriza cada um dos diferentes tipos de organização educativa/escolar. Pensamos que esta proposição permitirá, seguramente, estabelecer o enquadramento estratégico relativamente aos produtos ou serviços oferecidos ao mercado, especificamente os segmentos e nichos selecionados, buscando vantagem concorrencial e também definição do *core business*. Como defendem Andrade e Takeshy (2006), um conjunto efetivo de objetivos das IES incluem, necessariamente, as estratégias da instituição, mais “as especificações advindas dos desejos dos clientes; as expectativas financeiras e não financeiras; metas para cada grupo e para cada mercado; expectativa para cada vantagem sobre a concorrência a ser estabelecida ou ampliada” (p. 140).

Em síntese, pode-se afirmar que as IES em África se confrontam com um

conjunto de problemas na prossecução de seus programas curriculares, que emergem de vários condicionalismos, mormente, de natureza estrutural, económica, política e até sociocultural, herdados, por um lado, do período de colonização a que se sujeitaram os países africanos e, por outro lado, resultantes do fraco desenvolvimento conseguido até à atualidade. Acreditamos que estes factos traduzem a evidenciada pobreza do grosso das populações, caracterizada por uma gritante falta de recursos básicos, adstritos ao défice democrático imposto pelos governos e pelas elites que proliferam nos países africanos, no geral. Tal postura, obviamente, infere com o desenvolvimento do ensino superior, porquanto as restrições que incluem a liberdade académica, condicionam, sobremaneira, a essência e os propósitos perseguidos pelas IES.

Nestes termos, “a superação da crise depende, também, e em larga medida, da capacidade de a própria Universidade assumir, de forma reflexiva, a sua especificidade institucional” (Varela, 2015, p.26), ou seja, subsumindo a realidade específica de cada uma, a necessidade de buscar mecanismos para o cumprimento integral dos seus programas e, sobretudo, para a satisfação das demandas sociais. Para tanto, entendemos ser imperativo o estabelecimento de relações fortes entre as diferentes IES, numa perspetiva de partilha de conhecimento e experiências, sem descurar o questionamento e auscultação aos *stakeholders* internos e externos, ação primordial para a efetividade das mudanças que se impõem para a promoção do progresso esperado.

Como defende Varela (2015), as políticas e as regras de atuação no ES, os currículos universitários, como pressupostos de obtenção do conhecimento, “continuarão a inspirar lutas, tensões e contradições, em função das perspetivas diferenciadas como os diversos atores (Estados, organizações internacionais, empresas, grupos económicos e sociais) encaram o papel das instituições universitárias e procuram influenciar o seu exercício (p. 26).

Logo, é possível entender que “a crise continuará a acompanhar a evolução da Universidade, não propriamente como uma fatalidade, mas como um desafio permanente à academia no sentido de assumir criativa e reflexivamente o seu

papel na Sociedade e no mundo em que se insere” (Varela, 2015, p.26). Maior autonomia académica, estreitamento de laços de cooperação académica no âmbito nacional e internacional, são, certamente, possibilidades que a serem devidamente exploradas, maximizarão os ganhos das IES e, conseqüentemente, permitirão que estas, como desejado, sejam elementos ativos no desenvolvimento sustentável das respetivas sociedades.

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

---

#### **4. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO**

O presente estudo, como definido na introdução, apresenta na sua componente empírica uma pesquisa centrada numa instituição privada de Ensino Superior, a Universidade Politécnica, em Moçambique, com sede em Maputo e delegações em outras regiões do país.

Retomamos neste momento os objetivos que enunciámos na introdução da presente investigação, uma vez que os procedimentos de recolha de dados empíricos tiveram como enquadramento esses propósitos:

- Caracterizar o papel das lideranças no ensino superior, nomeadamente na sua relação com processos de inovação de base tecnológica;
- Examinar as perspetivas veiculadas em documentos orientadores d`A POLITÉCNICA em relação ao papel das lideranças e à inovação tecnológica;
- Identificar e analisar as perspetivas e as formas de liderança dos gestores/líderes d`A POLITÉCNICA;
- Identificar e analisar as perspetivas sobre inovação tecnológica dos gestores /líderes d`A POLITÉCNICA;
- Compreender a forma como os líderes d`A POLITÉCNICA percecionam as práticas educativas desenvolvidas na instituição e o papel das tecnologias nessas práticas;
- Analisar as estratégias propostas e/ou desenvolvidas na Universidade Politécnica, no contexto da inovação tecnológica.

No intuito de responder a estes objetivos construímos um dispositivo de investigação empírica que descrevemos em capítulos posteriores.

##### **4.1. Caracterização do contexto analisado**

A POLITÉCNICA representa a primeira Instituição de Ensino Superior (IES) privada em Moçambique, com atividades em várias províncias ou regiões do

país e sede em Maputo. Segundo os estatutos d`A POLITÉCNICA, aprovados pelo Decreto nº 42/2007 de 5 de outubro de 2007, inserido no *Boletim da República de Moçambique*, I Série, n.º 40, a universidade tem por objeto desenvolver atividades nos seguintes domínios:

- (i) Ensino;
- (ii) Investigação científica e tecnológica;
- (iii) Extensão;
- (iv) Atividades subsidiárias e complementares ao objeto.

A POLITÉCNICA tem por missão contribuir para a elevação do nível educacional, técnico-científico e cultural dos moçambicanos, perseguindo os mais altos padrões de qualidade do ensino ministrado aos seus estudantes e da formação dos seus docentes e investigadores, perspetivando uma abordagem teórico-prática e profissionalizante das matérias.

A POLITÉCNICA tem como objetivos gerais os definidos na lei, e, igualmente:

- (i) reforçar o sentimento patriótico;
- (ii) intervir criticamente na análise e debate de questões de interesse público, a nível nacional e internacional;
- (iii) contribuir para a eliminação das assimetrias no desenvolvimento nacional, nomeadamente, através da promoção do acesso dos cidadãos ao ensino e à formação.

Os objetivos específicos d` A POLITÉCNICA, segundo os seus estatutos, são os seguintes:

- a) Privilegiar a ministração de cursos práticos, particularmente em áreas do saber de natureza técnico-profissional;
- b) Privilegiar a investigação tecnológica;
- c) Promover o estágio dos estudantes na véspera da culminação dos cursos numa perspetiva profissionalizante, tanto dentro da instituição como noutros sectores de atividade pertinentes;
- d) Promover o ensino à distância com recurso, também, às novas tecnologias de informação e comunicação;

- e) Promover cursos que tendam às necessidades de formação, reciclagem e atualização dos sectores necessitados no mercado do trabalho.

Para levar a cabo a missão e alcançar os objetivos gerais e específicos, a Universidade Politécnica tem em várias províncias escolas<sup>16</sup>, consideradas unidades orgânicas, que ministram formações de graus diferentes, atuando também ao nível do ensino secundário, médio e técnico-profissional, além do Ensino Superior. Apesar destas diferentes áreas de atuação, recorde-se que o nosso foco é o Ensino Superior.

Identificamos a seguir as várias unidades orgânicas ou escolas da Universidade Politécnica, por região.

Em Maputo:

- a) ESAEN - Escola Superior de Altos Estudos e Negócios. Vocacionada para cursos de pós-graduação, mormente Mestrados e Doutoramentos;
- b) ESGCT - Escola Superior de Gestão, Ciências e Tecnologias. Vocacionada para cursos de licenciatura;
- c) IMEP - Instituto Médio Politécnico. Direcionado para cursos médios profissionalizantes;
- d) ESDA - Escola Secundária das Acácias, que dá formação no nível Secundário geral (da 8.<sup>a</sup> à 12.<sup>a</sup> classe);
- e) ESA - Escola Superior Aberto. Vocacionada para o Ensino a Distância, para graus de licenciatura.

Em Nampula:

- a) ESEUNA - Escola Superior de Estudos Universitários de Nampula. Sita na cidade de Nampula. Vocacionado para cursos de licenciatura e mestrado;
- b) ISPUNA - Instituto Superior Politécnico e Universitário de Nacala. Província de Nampula, cidade de Nacala. Direcionado para cursos de licenciatura.

---

<sup>16</sup> A partir de 2020, por imposição do Governo, todas as Escolas da Universidade Politécnica, passaram a ter o estatuto de Institutos superiores.

Na Zambézia:

- a) ISHCT - Instituto Superior de Humanidades, Ciências e Tecnologias. Direcionado para cursos de licenciatura e mestrado;
- b) I M E P - Instituto Médio Politécnico. Lecionação de cursos profissionalizantes do nível médio;
- c) ESLR - Escola Secundária Lourenço do Rosário. Vocacionada para a formação secundária.

Em Tete:

- a) ISUTE - Instituto Superior Universitário de Tete. Promove cursos no grau de licenciatura;
- b) I M E P - Instituto Médio Politécnico. Lecionação de cursos profissionalizantes do nível médio;

Em Gaza, Cidade de Xai-Xai<sup>17</sup>.

- a) Pólo de Xai-Xai. Extensão da ESGCT para os cursos com grau de licenciatura. Polo da ESA para Ensino à Distância. O Polo de Xai-Xai, por questões estruturais e deliberação do Ministério de Tutela, deixou de funcionar a partir dos finais do ano de 2018.

## **5. ASPETOS METODOLÓGICOS**

Os estudos em ciências da educação, segundo vários autores, recomendam abordagens qualitativas, pois estas permitem interpretar as informações de uma forma ampla, dentro do contexto no qual o problema de pesquisa se situa (Andre, 2001, Stake, 2009) sendo que, para a obtenção de dados predominantemente descritivos, realçam mais o processo do que o produto, e mostram mais a perspetiva dos sujeitos da investigação do que a dos pesquisadores.

---

<sup>17</sup> Em meados de 2019 o Polo de Xai-Xai, foi descontinuado, ou seja, foi encerrado. Os estudantes passaram a ter a opção do Ensino a Distancia, orientado a partir de Maputo.

Na perspectiva de Biklen & Bogdan(1994), os investigadores qualitativos constroem a sua teoria a partir do terreno, sendo os dados recolhidos e analisados de forma indutiva, ou seja, os investigadores vão montando a teoria à medida que agregam os referidos dados e os analisam, sem qualquer lei preditiva que os explique antecipadamente. Corroborando, encontramos em Richardson (2008) a opinião de que a investigação qualitativa decorre sobre diferentes técnicas interpretativas, que descrevem e descodificam as variáveis que substanciam um complexo de significados. Objetivam, desse modo, traduzir e expressar o sentido dos fenómenos, reduzindo, desse modo, a distância entre os sujeitos participantes, as teorias e os dados e, igualmente, entre o contexto que circunscreve o estudo e a respetiva ação.

Numa perspectiva de caracterização dos métodos qualitativos, e apoiando-se em diversos autores, Carmo e Ferreira (2008) destacam, para melhor compreensão, a importância das seguintes características dos referidos métodos:

- (i) **Indutiva**, em que os investigadores analisam a informação disponibilizada de uma forma indutiva, ou seja, desenvolvendo conceitos que os levam à compreensão dos fenómenos estudados, dentro dos padrões advindos da recolha de dados. Para os mesmos autores (p.197), citando Glaser e Staruss (1967), a teoria “é desenvolvida de «baixo para cima» (em vez de cima para baixo), tendo como base os dados que obtiveram e estão inter-relacionados”, sendo a referida teoria designada por «teoria fundamentada».
- (ii) **Holística**, em que os investigadores atentam ao contexto global. Este método considera que os “indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis, mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação” (p.198);
- (iii) **Naturalista**: em que as fontes diretas de informação representam situações tidas como naturais, e se observa a interação entre os investigadores e os sujeitos de forma natural e, fundamentalmente, discreta. Os autores acrescentam que os investigadores se associam

aos sujeitos “até compreenderem uma determinada situação, mas procuram minimizar ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolhem” (p.198).

Ainda nos dizeres de Carmo e Ferreira (2008), a investigação qualitativa é assumidamente descritiva, sendo que o rigor resulta efetivamente dos dados recolhidos, que podem advir de transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos formais (pessoais e oficiais), gravações, vídeos e outras formas de disponibilização de dados. No contexto de segurança e confiabilidade da informação recolhida, os mesmos autores asseveram que “a validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência” (p. 198, 199). Por outro lado, observa-se que particularmente o fator validade é destacado no contexto de uma investigação qualitativa, devendo, por isso, os dados recolhidos estar em conformidade com o que é dito e realizado.

Para lidar com a problemática em estudo, a estratégia de investigação selecionada recaiu na metodologia qualitativa através de um estudo de caso intrínseco que, na perspetiva de Stake (2009), se traduz no interesse que um determinado caso desperta relativamente ao que se procura aprender, particularmente. Portanto, pretendemos promover através do *design* de investigação, ou seja, o estudo de caso descritivo, uma vertente qualitativa importante para descrever, interpretar e analisar os factos envolvidos na intersubjetividade do contexto em que se insere a temática, ou seja, as lideranças na promoção da inovação tecnológica no contexto do ensino superior, na Universidade Politécnica.

Na perspetiva de Yin (2006), o estudo de caso é uma investigação empírica, que particulariza o planeamento, técnicas de coleta de dados e análise dos referidos dados ou fontes. Para Lakatos & Marconi (2011), o estudo de caso refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os aspetos. Entretanto, é limitado, pois restringe-se

ao caso que se estuda, ou seja, para o nosso estudo, num único caso, não podendo, conseqüentemente, ser generalizado. As autoras acrescentam que no estudo de caso qualitativo não há um esquema estrutural apriorístico. Assim, organiza-se um esquema de problemas, hipóteses e variáveis com antecipação. Tem-se, deste modo, um estudo de caso intrínseco, portanto pré-selecionado, não sendo, por isso, uma investigação por amostragem (Stake, 2009).

Para Carmo e Ferreira (2008), a planificação de um estudo de caso varia em se tratando de uma abordagem de carácter qualitativo ou quantitativo. Citando Yin (1988), os mesmos autores evidenciam a necessidade de se definir as questões de investigação, nomeadamente: (i) as proposições que circunscrevem a atenção do investigador relativamente ao que deverá ser observado no decurso da investigação; (ii) a(s) unidade(s) de análise, definidas por um ou mais “programas, acontecimentos, indivíduos, processos, instituições ou grupos sociais conforme se trata do estudo de um caso único ou de casos múltiplos” (p.235); (iii) a lógica que relaciona os dados às proposições do estudo; (iv) os critérios definidos para a interpretação dos resultados do estudo.

Merriam (1988), *apud* Carmo e Ferreira (2008) opina que, no estudo de caso de natureza qualitativa, o investigador deve começar por definir o problema de investigação, que pode emergir de uma experiência pessoal, relacionada com situações vivenciadas pelo investigador. Igualmente, pode provir de deduções consignadas às teorias ou a fontes bibliográficas, como também de questões de índole social ou política.

Ainda segundo Carmo e Ferreira (2008), na realização de uma investigação através do método de estudo de caso podem ser utilizadas diferentes técnicas de colheita de dados, designadamente a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário. Continuando, os mesmos autores avançam que nos estudos de casos, assim como outros tipos de estudos, impõe-se garantir a validade e a fiabilidade da investigação. Conferem, deste modo, que “a validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada”, sendo que a “fiabilidade diz respeito à replicação do estudo, isto é, à necessidade de

assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido” (p. 236).

No nosso estudo entendemos que a validade interna fica assegurada através da verificação dos dados recolhidos pela técnica eleita para a recolha de dados, ou seja, as entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas, sujeitas a análise do conteúdo. A fiabilidade, por sua vez, é assegurada através da descrição com detalhe e rigor, quer na explicação dos pressupostos do estudo, as teorias caracterizadas no enquadramento conceptual e também a definição e o desenvolvimento do enquadramento empírico.

As abordagens teóricas referenciadas permitem concluir a efetiva pertinência da escolha do método de estudo de caso para o trabalho, tendo, sobretudo, em conta, a complexidade e características da Universidade Politécnica.

### **5.1. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados**

A nossa temática direcionou-se ao estudo das lideranças na promoção da Inovação Tecnológica, perspetivando melhorias na formação no nível superior, pretendendo-se, por isso, identificar, analisar e caracterizar o papel e as práticas das lideranças. Assim, buscamos conferir tais elementos através da aplicação de técnicas de recolha de dados consignadas na metodologia qualitativa.

Neste contexto, optámos, como instrumento de recolha de dados, pela utilização do inquérito por entrevista, nomeadamente entrevistas semiestruturadas. Carmo e Ferreira (2008, p.144) defendem que “como qualquer outra técnica de recolha de dados, o inquérito por entrevista deve ser escolhido em certos contextos e evitado noutros”. Os autores apresentam duas situações típicas onde a prática de entrevista é recomendável

nos casos em que o investigador tem questões relevantes, cuja resposta não encontra na documentação disponível ou, tendo-a encontrado, não lhe parece fiável, sendo necessário comprová-la; em situações em que o investigador deseja ganhar

tempo e economizar energias recorrendo a informadores qualificados como especialistas no campo da sua investigação ou líderes da população que se pretende conhecer (p.144, 145).

Na perspetiva de Yin (2006), a entrevista representa uma das mais importantes fontes de informação, sendo, outrossim, a mais flexível técnica de recolha de dados, no contexto das ciências sociais, porquanto apresenta a vantagem de permitir a obtenção de dados relacionados com aspetos díspares com determinada investigação.

Entendemos ser indispensável obter a informação atinente junto dos gestores com o nível sénior ou de topo, que na ótica de Carmo e Ferreira (2008), podem ser considerados como sendo recipientes de informação relevante e, concomitantemente, filtros de exclusiva informação, estando, por isso, diretamente envolvidos em práticas de gestão e com funções de chefia. Portanto, objetivámos no nosso estudo, o envolvimento de tais gestores para que discorressem sobre o tema com a profundidade, propriedade e objetividade desejadas, dentro do âmbito em que cada um caracteriza o objeto de estudo.

Assim, dentro dos objetivos preconizados para o estudo, para além dos gestores e líderes de topo, mormente o Reitor, o vice-reitor e o pró-reitor<sup>18</sup>, foram entrevistados gestores e líderes com funções de diretores das diferentes escolas mencionadas, ou seja, das unidades orgânicas estruturantes, de modo a conferir a posição de cada um relativamente à temática.

As entrevistas decorreram por interação direta, que segundo Carmo e Ferreira (2008) representa uma questão chave da técnica de entrevista. Carmo e Ferreira (2008) asseveram ainda que as entrevistas podem constituir-se de diferentes formatos, sendo que devem ser definidos os tipos a aplicar tendo por base os objetivos do investigador. Os autores apresentam a tipologia de Grawtiz (1993), que classifica as entrevistas em três grupos, conforme descrito no quadro 9: (i)

---

<sup>18</sup> Atualmente esta função foi descontinuada, tendo sido estabelecida a denominação de Vice-Reitor, conforme define o ministério de tutela.

entrevistas predominantemente informais; (ii) entrevistas mistas; (iii) entrevistas predominantemente formais.

#### Quadro 9 - Tipos de Entrevistas

|   |
|---|
| 1. Entrevistas dominantes informais <ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevista clínica</li><li>• Entrevista em profundidade</li></ul>                           |
| 2. Entrevistas mistas <ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevista livre</li><li>• Entrevista centrada</li></ul>  |
| 3. Entrevistas predominantemente formais <ul style="list-style-type: none"><li>• Entrevista com perguntas abertas</li><li>• Entrevista com perguntas fechadas</li></ul> |

Fonte: adaptado de Carmo e Ferreira (2008, p.146)

Na esteira dos autores, as entrevistas mistas, ou seja, livres e centradas, caracterizam estudos exploratórios, sendo diferentes por força do nível de estruturação em que as temáticas se circunscrevem e também são tratadas.

Segundo Stake (1999), citado por Meirinhos e Osório (2010), o investigador qualitativo considera a entrevista como sendo um instrumento adequado para obter múltiplas realidades. Os autores considerando, desse modo, que a entrevista é uma interação verbal entre no mínimo duas pessoas, entrevistado e entrevistador, a partir de qual há sistematização e interpretação de informação, que irá permitir obter conclusões sobre a investigação em causa.

Meirinhos e Osório (2010) especificam a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, considerando que este tipo de entrevista tem sido, amiúde, utilizada, destacando que o interesse na sua utilização está associado à expectativa de que “é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que num entrevista estandardizada ou num questionário” (p.63)

Projetámos, nestes termos, a realização de entrevistas semiestruturadas ou semidiretivas com o suporte de um protocolo de entrevista, que foi elaborado comportando a problemática, as questões a investigar, os objetivos gerais da entrevista, as questões de natureza prática e ética.

Foram, deste modo, antecipadamente clarificados os tópicos para permitir o entendimento dos entrevistados relativamente à coerência interna e instrumental. Assim, o guião de entrevista integrou a identidade pessoal e profissional e/ou institucional dos entrevistados, bem como os elementos relativos aos eixos temáticos definidos, nomeadamente: Liderança, Inovação e Tecnologias.

Um teste prévio de coerência interna e instrumental recaiu sobre três diretores, das unidades/escolas, fora da cidade de Maputo, ou seja, da sede da Universidade. O guião das entrevistas foi apresentado e foi solicitado às referidas diretoras para o lerem e se pronunciarem sobre a perceção do conteúdo e possibilidade efetiva de resposta por via da gravação da conversa. Este procedimento permitiu avaliar não só a perceção sobre a clareza dos conteúdos (foi possível verificar que houve alguma dificuldade, ajustada com explicações adicionais), bem como o tempo de realização das referidas entrevistas. Como resultado, fizemos alguns acertos no guião, sobretudo a nível de clarificação na formulação de algumas perguntas.

Nos termos das entrevistas definidas, foram entrevistados os gestores/líderes, dos quais se obteve informações devidamente acauteladas nos guiões, suficientes para o alcance dos objetivos propostos para o estudo, e a quem foi garantida a confidencialidade dos dados obtidos e solicitada autorização para a gravação da conversa. Assim, de maneira mais detalhada, foram inquiridos os seguintes responsáveis, assumidos como líderes e gestores, num total de 15 entrevistados:

- (i) A nível de Maputo:
  - a) Reitor da Universidade Politécnica

- b) Vice-Reitor da Universidade
  - c) Pró-Reitor para o Desenvolvimento Institucional
  - d) Diretor para assuntos Científicos e Pedagógicos junto da Vice-Reitoria;
  - e) Diretor da Escola Superior de Gestão Ciências e Tecnologias (ESGCT)
  - f) Diretora Académica
  - g) Diretora Executiva (na Universidade)
  - h) Diretora Executiva da Fundação Universitária (FUNDE) e da Unidade de Extensão & Cooperação Universitária (UECU).
  - i) Diretor da Escola Superior de Altos Estudos e Negócios (ESAEN)
  - j) Diretora das Bibliotecas
- (ii) Nas Unidades/ Escolas fora de Maputo:
- a) Diretora do Instituto Superior de Humanidades, Ciências e Tecnologias (ISHCT), em Quelimane
  - b) Diretora do Instituto Superior Universitário de Tete (ISUTE)
  - c) Diretora da Escola Superior de Estudos Universitários de Nampula (ESEUNA)
  - d) Diretor da Escola Superior Aberta (ESA)
  - e) Presidente da Comissão Instaladora do Instituto Superior Politécnico e Universitário de Nacala (ISPUNA).

A análise dos dados obtidos das entrevistas fez-se com recurso às técnicas de análises de conteúdo, na perspetiva de Bardin (1995), comportando a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com o objetivo de possibilitar a interpretação do seu conteúdo, a partir de diferentes técnicas, mormente análise categorial, análise de avaliação, análise das relações, entre outras. Conforme também defende Lima (2013), a análise de conteúdo é uma técnica que leva à classificação de material, revertendo-o para uma dimensão mais adequada e de fácil interpretação.

Para Berelson (1968), citado por Carmo e Ferreira (2008), a análise de conteúdo pode ser denominada como uma técnica de investigação que permite

fazer uma descrição: (i) objetiva, ou seja, realizada de acordo com as regras estabelecidas, obedecendo a instruções claras e precisas, para que os resultados estejam harmonizados entre os diferentes investigadores; (ii) sistemática, porquanto o conteúdo geral deve ser enquadrado em categorias devidamente ordenadas, tendo em conta os objetivos a alcançar; (iii) quantitativa, considerando que amiúde é “calculada a frequência dos elementos considerados significativos” (p.269).

Bardin (1995) defende que a análise de conteúdo não se circunscreve apenas à descrição do conteúdo das mensagens, subsumindo que tem por objetivo a dedução de conhecimentos relacionados com as condições de produção e de receção, com apoio em indicadores, que podem ou não ser quantitativos. Também Vala (1986) menciona que esta análise não se limita à descrição, mas pretende fazer inferências, indicando em seguida as condições para uma análise de conteúdo, e que foram seguidas por nós:

Os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto da pesquisa; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. (p. 104)

Azevedo *et al* (2013) mencionam que para uma análise de conteúdo ter significado, importa que alguns pré-requisitos sejam observados, mormente a qualidade da elaboração conceptual feita *a priori* pelo pesquisador. Da exatidão com que ela será traduzida em variáveis, do esquema de análise ou das categorias e, em definitivo, da concordância entre a realidade a analisar e estas categorias.

Carmo e Ferreira (2008) falam sobre os tipos de Análise de Conteúdo, citando Grawitz (1993), que apresenta vários tipos:

- (i) Análise de exploração e análise de verificação: corresponde à diferença entre a análise de documentos que tem por objetivo a verificação de uma

hipótese, com o fito de quantificação dos resultados, e também a finalidade de explorar;

- (ii) Análise quantitativa e análise qualitativa: onde a análise quantitativa se circunscreve, fundamentalmente ao critério da frequência, ou seja, o número de vezes que ocorre o evento, e a qualitativa, que tem como aspetos de maior importância “à novidade, o interesse, o valor de um tema” (p.271).
- (iii) Análise direta e análise indireta: principalmente tem-se a análise direta relacionada com a análise quantitativa e a análise indireta com a análise qualitativa.

Na perspetiva de Carmo e Ferreira (2008, p. 271, 272), a Análise de Conteúdo é definida por etapas, a saber:

- (i) Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico: compreende a definição de objetivos do estudo e do referencial teórico que o sustenta;
- (ii) Constituição de um corpus: comporta a definição *a priori* dos documentos, por exemplo de uma análise sistemática de uma determinada série dos referidos documentos; ou, a escolha de documentos tendo em conta os objetivos da investigação. Neste caso, deve-se obedecer a determinadas regras, tais como: exaustividade (consideração de todos os elementos do conjunto de documentos referenciados); representatividade (selecionar uma parte que efetivamente represente o documento na sua totalidade); homogeneidade (que impõe que os documentos escolhidos obedeçam a critérios de seleção rigorosa, sem demasiada singularidade relativamente a tais critérios); pertinência (em que os documentos selecionados sejam adequados como fonte de informação).
- (iii) Definição de categorias: entanto que rubricas a partir das quais o conteúdo do estudo é classificado e, eventualmente, quantificado. Os autores, citando Grawtz (1993), defendem que a categorização pode ser realizada em dois momentos: 1) *a priori*, em que o investigador define antecipadamente as categorias de análise, sendo que a referida análise irá conferir se as mesmas constam no *corpus*; 2) ou, *a posteriori*, onde

as categorias não são definidas com antecedência. Neste caso ocorre um procedimento de cunho exploratório.

Os autores acrescentam a importância da escolha de categorias para a Análise de Conteúdo, destacando, por isso, as principais características que deve obedecer: Exaustivas (tem-se que o conteúdo na totalidade deve ser incluído, embora se sujeite a validação por força dos objetivos do estudo); Exclusivas (deve-se assumir que os mesmos elementos pertençam a uma categoria e não a várias); Objetivas (deve-se explicar as características de cada categoria de forma clara e objetiva); Pertinentes: (devem-se relacionar efetivamente com o conteúdo classificado e com os objetivos);

- (iv) Definição de unidades de análise: fundamentalmente são definidos três tipos de unidades: Unidade de Registo: tendo por base o quadro teórico e os objetivos pré-definidos, representando, por isso, o segmento mínimo de conteúdo, a ser colocado numa categoria, assumindo-se como necessário à realização da análise; Unidade de contexto: representa a parte mais longa do conteúdo, sendo também importante porque assegura a fidelidade e a validade da análise realizada; Unidade de enumeração: representa a unidade onde ocorre a quantificação, caracterizando o tempo e o espaço, a partir de critérios previamente indicados.
- (v) Quantificação (não obrigatória):
- (vi) Interpretação dos resultados obtidos: tendo por base os objetivos e o referencial teórico, a interpretação permite compreensão e explicação do fenómeno objeto do estudo.

Nestes termos, fundamentalmente, através da análise de conteúdo, pretendemos examinar as informações/dados recolhidos de maneira sistemática, recorrendo-se à identificação dos temas e subtemas, ou seja, categorias e subcategorias relativas à informação a avaliar e estudar.

Foram igualmente adotados elementos complementares de análise de dados, porquanto pretendemos efetivamente que a investigação se assumisse fiável e,

produzindo, conseqüentemente, resultados válidos, sustentados, portanto, circunscritos nos tipos de fiabilidade defendidos por Krippendorff (1980), citado por Lima (2013), designadamente: (i) Estabilidade; (ii) Reprodutividade; (iii) Precisão.

Das 15 entrevistas realizadas, foram reproduzidas e feita a análise de conteúdo a apenas 14 entrevistas. Portanto, não foi possível reproduzir a entrevista de um dos diretores, devido à fraca qualidade da gravação resultante das constantes variações do tom de voz, no geral com baixa tonalidade. Assim, por falta de qualidade de gravação a entrevista foi retirada do estudo, não tendo havido nova aproximação ao entrevistado por este se ter, entretanto, desligado da instituição.

A entrevista teve como objetivo geral a análise do papel das lideranças da Universidade relativamente ao processo de inovação de base tecnológica, circunscritos às práticas educativas, ao ensino superior e, como objetivos específicos:

- (i) Identificar as formas de liderança dos gestores de topo e da direção da Universidade;
- (ii) Caracterizar as estratégias desenvolvidas na Universidade, face a inovação tecnológica nas práticas educacionais;
- (iii) Analisar o papel dos gestores na promoção da inovação tecnológica nas práticas educacionais.

A operacionalização da entrevista, portanto a aproximação junto dos gestores referenciados, realizou-se obedecendo aos seguintes procedimentos:

- (i) Apresentação do tema da pesquisa, da entrevista e dos respetivos objetivos;
- (ii) Garantia do anonimato e confidencialidade dos dados ou informações pretendidas;

- (iii) Justificação das razões da escolha de cada selecionado, tendo sido destacada a importância do contributo de cada um para os objetivos do estudo;
- (iv) Informação sobre o tempo médio previsto, de 35 a 45 minutos, para cada entrevista, tendo sido, concomitantemente, solicitada a autorização para a gravação de voz das mesmas, através do uso de um celular.

Relativamente ao guião de entrevista semiestruturada, este instrumento foi estruturado por partes, como segue (cf. também matriz de entrevista no anexo 1):

- Parte I, comportando os elementos sociodemográficos, onde foram registados os dados relativos ao sexo, idade, anos de serviço, formação académica, cargo e função desempenhada na instituição. Fazemos notar que, sendo o pesquisador quadro da instituição, no ato de gravação das entrevistas não solicitamos toda a informação relativa aos dados sociodemográficos que fazem parte do guião de entrevista. Assim, foram no geral apresentadas questões relacionadas com o tempo de serviço do entrevistado na instituição, cargos de chefia ocupados e experiência profissional adquirida ao longo do seu percurso. No geral, os entrevistados responderam às questões sociodemográficas referenciadas, incluindo a idade, excetuando os E1 e E2, a quem informamos, a partida, que nos iríamos socorrer dos dados constantes no seu processo individual, ou seja, nos arquivos da instituição. Assim, entendemos que os dados de cariz sociodemográfico, necessários ao estudo, poderiam ser obtidos através da consulta dos arquivos, ou seja, dos processos individuais dos entrevistados, considerando, como referenciado, que o pesquisador faz parte dos quadros da instituição. Nestes termos, foi possível obter os dados julgados necessários para completar as entrevistas realizadas;
- Parte II: tendo sido reservados cinco minutos para o efeito, esta parte consistiu na apresentação dos blocos constituindo os eixos temáticos. Assim, a matriz apresenta: (i) os blocos, onde legitimamos as entrevistas e, igualmente buscamos motivar a participação dos entrevistados; (ii) os

objetivos específicos, onde buscamos situar os entrevistados no contexto das entrevistas, incentivando, conseqüentemente, a sua participação; (iii) questões orientadoras da entrevista, onde foram apresentados o tema, os objetivos gerais e específicos, respetivamente; foi garantido o anonimato e feito o pedido de autorização para a gravação da entrevista; por fim, foi garantido o *feedback* dos resultados do estudo.

Estas etapas, como referenciado, foram plenamente explicadas e aceites pelos entrevistados. Assim, a matriz comportou, na secção denominada pela letra A, a definição do perfil dos entrevistados, onde se objetivou conhecer o percurso profissional do entrevistado, tendo por base o cargo que ocupa. Como questões orientadoras na referida secção, ou seja, definição do perfil do entrevistado, buscamos: (i) a indicação de dados pessoais, mormente idade e género; (ii) a indicação do perfil académico e profissional; (iii) anos de experiência profissional na instituição; (iv) tempo em que exerce o cargo atual e se já exerceu outros cargos de liderança.

Como referenciado, a matriz da entrevista foi dividida por blocos. Nessa sequência, os eixos temáticos foram apresentados nos blocos denominados B, C e D, respetivamente. Assim:

- (i) No bloco B foi inserido o eixo temático sobre Liderança. Objetivou-se identificar as formas de liderança dos gestores de topo e de direção da Universidade, comportando um total de quinze questões orientadoras inerentes à temática.
- (ii) O eixo temático C discorreu sobre a Inovação Tecnológica, tendo como objetivo específico caracterizar as estratégias desenvolvidas na Universidade, face à inovação tecnológica nas práticas educativas. Para o referido eixo foram apresentadas 8 questões orientadoras.
- (iii) Para o eixo temático D, cujo objetivo específico foi analisar o papel dos gestores na promoção da inovação tecnológica nas práticas educacionais, tendo sido arroladas seis questões orientadoras.

Terminadas as entrevistas, o entrevistador deixou a oportunidade para que

cada entrevistado acrescentasse o que entendesse ser oportuno no contexto das temáticas e agradeceu a colaboração de todos.

As entrevistas presenciais e gravadas em áudio iniciaram no mês de agosto de 2016 e terminaram no mês de setembro de 2017, sendo que o considerável espaçamento de tempo se deveu fundamentalmente: (i) à indisponibilidade do investigador de se deslocar às unidades orgânicas, ou seja, as escolas fora de Maputo, mormente Quelimane, Nampula, Nacala e Tete; (ii) à indisponibilidade de alguns dos respondentes, devido às agendas consignadas ao nível de responsabilidade que têm na instituição, de fazer as entrevistas presenciais; (iii) ao facto de a instituição se encontrar, na altura, em plena execução de um plano de desenvolvimento institucional como ponto de partida para o processo de reestruturação que tinha sido programado, facto que exigiu maior atenção e tempo ao processo.

A duração das entrevistas oscilou entre cerca de 30 minutos (E10) e 1h43m (E2), tendo 3 entrevistas durado mais de uma hora. Esta diferença, pese embora os inquiridos tenham sido previamente informados do tempo estimado, prendeu-se com um maior ou menor desenvolvimento que os entrevistados deram aos temas que foram sugeridos no diálogo originando, em alguns casos, extrapolações a que decidimos não impor limitações, no sentido de colhermos elementos o mais rico que fosse possível para a nossa análise.

Para além das informações recolhidas dos líderes e gestores acima mencionados, recorreremos, igualmente, à análise documental. Relativamente à análise de dados documentais, Campenhoudt e Quivy (1998) apontam que a recolha de documentos por parte de investigadores, é feita tendo em vista duas intenções: “estudá-los por si próprios (...) ou espera encontrar neles informações úteis para estudar outro objeto” (p. 201). Nesta investigação, focámos a nossa leitura em documentos oficiais e institucionais onde se procura identificar menções aos nossos temas-chave para, posteriormente, se verificar uma possível articulação com os dados recolhidos através das entrevistas. Seguiu-se também a indicação desses autores relativamente à complementaridade de

métodos de investigação: “Os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou aos fenómenos estudados” (*idem*, p. 204).

Neste caso, esta análise incidiu sobre um conjunto de textos oficiais que enquadram o funcionamento da instituição, nos quais se pretendeu examinar a presença (ou ausência) dos temas-chave que orientaram a nossa investigação, considerando que de alguma forma esses documentos podem revelar conceções relativas à liderança e ainda perspetivas de desenvolvimento tecnológico no contexto da instituição.

Foram, nessa perspetiva, consultados, no Grupo IPS, Lda e Universidade Politécnica, particularmente, os seguintes documentos:

- a) Estatutos da Universidade Politécnica
- b) Regulamentos internos da Universidade Politécnica
- c) Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - 2017-2024

## **5.2. Questões éticas de investigação**

Uma investigação tem necessariamente que seguir princípios éticos e deontológicos para que se possa desenvolver com sucesso e seja aceite na comunidade científica. Sem o respeito pelos princípios éticos e deontológicos, o processo de investigação “pode dificultar, prejudicar, perturbar, tornar-se enganoso, ou afetar, de qualquer outro modo, negativamente, a vida dos que nele participam” (Tuckman, 2000, p. 19).

Na condução deste estudo, em que se examinam alguns processos relacionados com a governação da instituição em diferentes níveis, e sobretudo tendo em atenção que o investigador é também docente na instituição, tivemos o cuidado de cumprir princípios éticos e deontológicos que devem nortear a

realização de qualquer investigação académica<sup>19</sup>. Neste sentido, corroboramos com Bogdan e Biklen (1994) que defendem a necessidade de assegurar o anonimato do caso e das fontes, como forma de permitir uma maior abertura e à-vontade na partilha de informação por parte dos participantes na investigação.

Em face do desenho metodológico, neste estudo, o contacto presencial que efetuámos com os vários participantes substanciou-se na norma do consentimento informado defendida por Bogdan e Biklen (1994), a partir da qual asseguramos o postulado de que “os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações neles envolvidos” (p. 75). Estas diretrizes foram postas em prática mediante a apresentação dos objetivos do nosso estudo e do consentimento dos entrevistados relativamente ao registo das entrevistas, sua reprodução, transcrição e inserção no relatório.

Garantida a confidencialidade dos dados obtidos e o sigilo de informação, no geral, pretendemos balizar os resultados da investigação sem que sucedam referências explícitas aos contextos. Interessa-nos sobretudo a contextualização, a identificação de situações e a referência a dimensões relacionadas com as temáticas em análise. Todavia, convém ressaltar o facto de que, pelos cargos que alguns dos entrevistados ocupavam aquando da recolha de dados, alguns dos participantes neste estudo poderão ser facilmente identificados, estando, no entanto, os envolvidos cientes dessa situação no momento em que aceitaram realizar a entrevista.

Após a aprovação dos vários participantes, e cedência dos espaços para o processo de recolha de dados, garantimos o acesso aos resultados finais da pesquisa. Já quanto à análise documental, optámos pela identificação dos diversos documentos, já que os mesmos são públicos.

---

<sup>19</sup> Neste sentido, pautámos a nossa atuação seguindo as recomendações da *Carta Ética*, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Acedido em <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

## **6. ANÁLISE DE DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

Para vários autores (Bogdan & Biklen, 1994; Campenhoudt & Quivy, 1998; Stake, 2009; Yin, 2006), a recolha de informações realizada através da análise de documentos pode constituir um recurso importante para o investigador, na medida em que lhe permite aceder de uma forma rápida a um determinado número de elementos com relevo para a investigação que é realizada. No nosso estudo, a leitura de documentos institucionais revelou-se importante para a análise da visibilidade que os temas-chave da nossa investigação têm nesses documentos, ou seja, os tópicos liderança e inovação tecnológica.

Campenhoudt & Quivy (1998) consideram a recolha de dados preexistentes como “verdadeiro método de investigação” (p. 202), não obstante alertam o investigador para os cuidados que deve ter com a sua validação. Assim, no que respeita, por exemplo, aos documentos de forma textual é necessário ter em conta vários fatores, nomeadamente, sobre a sua autenticidade, exatidão das informações contidas e a correspondência entre o campo coberto pelos documentos disponíveis e o campo de análise da investigação (*ibidem*, p. 202).

Os documentos institucionais analisados permitiram-nos uma aproximação complementar a aspetos considerados relevantes para o nosso estudo. Embora seja de considerar a advertência de Bogdan e Biklen (1994) relativamente ao facto de estes materiais serem “encarados por muitos investigadores como extremamente subjetivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (p. 180), considerámos que não deixam de ser ilustrativos de uma imagem da instituição, apontando vias de entendimento do seu funcionamento, aspetos esses que nos interessava verificar.

Passamos então à leitura dos documentos públicos que considerámos mais representativos para o nosso estudo.

### *a) Estatutos da Universidade Politécnica*

Os Estatutos da Universidade Politécnica, como referido em momento anterior, foram publicados em 2007 no *Boletim da República de Moçambique*.

Tratando-se de um documento que estabelece os normativos de funcionamento da instituição (estrutura orgânica, órgãos de governo, etc.), não esperaríamos que o discurso apresentado remetesse para aspetos muito concretos relacionados com orientações estratégicas, para lá da enunciação da missão e objetivos gerais da instituição. Ainda assim, identificámos no descritivo de alguns cargos e órgãos, expressões que de alguma forma, se articulam com os tópicos que analisámos.

Relativamente ao termo liderança, não aparece nesse documento, mas encontramos elementos aproximados. Porém, notamos que mais do que liderança, a ideia que emerge de algumas proposições encaminha mais para o conceito de gestão, o que nos remete para a dualidade que debatemos no nosso enquadramento conceptual. Alguns exemplos:

- Na escolha do Reitor, são apontados critérios como “elevado mérito científico e pedagógico, capacidade de gestão e prestígio social”. Entre as várias atribuições do Reitor é referido que lhe compete “Assegurar a gestão académica e administrativa da Universidade”.
- Ao Vice-Reitor compete, nomeadamente, “Supervisionar toda a atividade da respetiva área”.
- Ao Conselho de Reitoria compete definir políticas e estratégias a vários níveis, por exemplo “Definir as políticas nos domínios do ensino, da investigação científica e tecnológica” ou “Definir a estratégia de cooperação e intercâmbio com outras instituições de ensino superior, mercado do trabalho e comunidades”

Quando olhamos para a definição das atribuições dos responsáveis pelas Unidades Orgânicas, nomeadamente os diretores das escolas, que constituem o grupo com maior número de participantes nas entrevistas que realizamos,

verificamos que as suas competências remetem sobretudo para funções de gestão. Destacamos alguns exemplos:

- Garantir a execução do plano e orçamento;
- Garantir o cumprimento dos planos temático e analítico das disciplinas;
- Assegurar a implementação das decisões do Conselho de Direção ou da Comissão Científico-Pedagógica, neste caso sendo da área pertinente;
- Assegurar a gestão corrente da respetiva unidade.

Em relação ao tema inovação, na sua relação com a tecnologia, notamos que alguns órgãos de governo têm nas suas atribuições responsabilidades que, de alguma forma, poderemos associar a uma preocupação com as questões da qualidade do ensino e com um desejado desenvolvimento das competências do corpo docente, que possa responder aos desafios da inovação.

Assim, no articulado referente aos objetivos específicos, encontramos como intenções “Privilegiar a investigação tecnológica” e “Promover o ensino a distância com recurso, também, as novas tecnologias de informação e comunicação”.

Também entre as atribuições do Conselho Pedagógico surge enunciado que deve “Garantir a atualização dos docentes nas novas metodologias de ensino superior” ou ainda “Superintender a qualidade do processo de ensino-aprendizagem”

*b) Plano de Desenvolvimento Institucional – 2017-2024*

Este documento, divulgado em 2017, com 92 páginas, resulta do trabalho realizado por um grupo dedicado ao estabelecimento das “matrizes que sintetizam as perspectivas de desenvolvimento propostas pelas UO e DT, bem como os objetivos gerais e específicos comuns a universidade” (p. 6). Trata-se, portanto, de um documento estratégico que visa estabelecer, de alguma forma, o rumo da instituição para um período de 8 anos.

Dada a natureza e extensão deste documento, seguimos uma metodologia de análise centrada na pesquisa dos nossos temas-chave e na caracterização do tipo de ocorrências, designadamente o contexto em que os termos surgem.

Assim, o termo liderança ocorre apenas 1 vez (p. 61), a propósito da identificação de projetos de investigação que se pretendem vir a desenvolver.

Em contraponto, o termo gestão ocorre 27 vezes, em diferentes contextos, sendo 16 ocorrências relacionadas com a gestão da instituição em diferentes sectores. Este facto revela que as questões de gestão institucional assumem particular relevo no contexto do desenvolvimento da instituição. Temos ainda 6 ocorrências relativas a designações de cursos (em proposta), e as restantes (5 ocorrências) surgem associadas à identificação de uma unidade orgânica.

Quanto ao outro eixo da nossa pesquisa, consubstanciada em torno da inovação e da sua relação com a tecnologia, verificámos que o verbo inovar não aparece, mas o termo inovação surge 3 vezes no documento. Duas ocorrências estão relacionadas com um dos objetivos específicos do PDI, concretamente o objetivo III, que versa “Sobre a gestão, formação e atualização dos recursos humanos”, que se concretiza em vários desdobramentos:

- Especifica-se que se pretende “adequá-los [os recursos humanos] às necessidades atuais e às perspetivas de crescimento da universidade, assegurando a sua competência e atualização profissional, empenho, dedicação, **inovação** e satisfação profissional crescentes” (p. 19, negrito nosso).
- E ainda que se pretende assegurar “3.3. Planos de revisão e ajustamento do sistema de admissão, gestão, avaliação, progressão de modo a promover a dedicação e premiar a excelência e **inovação**” (p. 20, negrito nosso).

Podemos assim concluir que se estabelece uma relação forte entre a inovação e os recursos humanos da instituição, designadamente a nível de docentes, perspetivando-se que a capacidade de inovação é uma condição importante para a instituição e o seu desenvolvimento e afirmação.

A terceira ocorrência do termo inovação está associada a uma unidade orgânica e neste caso parece-nos que se relaciona sobretudo com a renovação de recursos de apoio ao ensino e aprendizagem: “Manutenção da atividade de inovação e desenvolvimento dos recursos computacionais e de informação associado a atividades de práticas laboratoriais” (p. 77).

Em relação ao termo tecnologia, este surge 4 vezes (apenas na designação do Ministério de Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional) e o plural tecnologias aparece 16 vezes. A primeira ocorrência está no enunciado dos princípios da instituição: “Liberdade de expressão do pensamento através, nomeadamente, de meios de comunicação escritos e audiovisuais, incluindo as novas tecnologias de informação” (p. 14).

Também um dos objetivos específicos inclui este termo: “Desenvolver o ensino à distância, com recurso principalmente às novas tecnologias de informação e comunicação” (p. 15).

As restantes ocorrências surgem associadas ao nome de unidades orgânicas que têm este termo na sua designação. Atestamos assim que a referência às tecnologias surge no contexto de uma designação abrangente já popularizada, como recurso de apoio à comunicação. Não há verdadeiramente a associação das tecnologias a uma forma de melhorar a qualidade do ensino e a atualização e renovação de processos de ensino e de aprendizagem.

Complementarmente, decidimos verificar também a presença do termo qualidade, pelo facto de apontar para uma questão com especial importância no contexto do ES em Moçambique, como já foi abordado por nós, e também porque cremos que a inovação e o uso das tecnologias pode potenciar a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Assim, identificámos 33 ocorrências do termo qualidade, geralmente remetendo para a qualidade dos serviços e a qualidade dos recursos /materiais /equipamentos. Menos frequente é a sua associação ao processo de ensino e aprendizagem, ressaltando, no entanto, o que está expresso no enunciado da missão da instituição, onde essa ligação aparece expressa: “Perseguindo os

mais altos padrões de qualidade do ensino ministrado aos seus estudantes e da formação dos seus docentes e investigadores” (p. 13).

## **7. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS**

Nos pontos seguintes apresentamos a análise realizada, com base nos dados obtidos através das entrevistas realizadas. Campenhoudt & Quivy (1998) apontam que as entrevistas são especialmente adequadas quando se pretende analisar “o sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências” (p. 193). É neste contexto que nos situamos e procurámos efetuar uma análise dos dados obtidos, de forma a conseguir espelhar da maneira mais fidedigna as perspetivas dos entrevistados em relação aos tópicos que lhes foram propostos.

Como forma de preservar o anonimato de todos os participantes nesta investigação, bem como a confidencialidade das declarações, procedemos à sua codificação. Muitos critérios se afiguraram como possíveis de adotar, mas optámos pela codificação numérica: entrevistado 1 (E1), E2 e assim progressivamente até E14.

Para melhor compreensão dos elementos obtidos, e embora procurando manter o anonimato das fontes, optámos por agrupar os entrevistados em 3 grupos, de acordo com as posições de liderança que ocupavam:

|         |   |                                    |
|---------|---|------------------------------------|
| Grupo 1 | Lideranças de topo<br>(equipa reitoral, administração)                | E1, E2, E3, E5                     |
| Grupo 2 | Lideranças intermédias de gestão académica e pedagógica               | E4, E6, E7                         |
| Grupo 3 | Lideranças intermédias<br>(diretores de Escolas / unidades orgânicas) | E8, E9, E10, E11,<br>E12, E13, E14 |

A leitura interpretativa das respostas tem por referência o quadro conceptual que sustenta a investigação, as questões e os objetivos de pesquisa previamente definidos. A análise de conteúdo realizada à informação obtida permitiu a organização e sistematização dos dados que, de seguida, analisamos interpretativamente por participante.

### **7.1. Dados de caracterização pessoal e profissional**

A primeira categoria diz respeito aos “dados de caracterização pessoal e profissional” dos entrevistados e compreende as subcategorias: “idade”, “género”, “formação académica”, “cargo”, “experiência profissional”. No quadro 10 apresentamos os dados referentes ao género e formação académica, salvaguardando outros aspetos, para garantir a possível confidencialidade, como atrás referimos. A idade dos entrevistados oscilou entre os 33 anos e os 68 anos. Praticamente todos os entrevistados apresentam experiência em cargos de gestão e de liderança, alguns deles em vários organismos ao longo do seu percurso profissional. Sendo escolhidos e nomeados pelo Reitor, sobretudo por confiança, observa-se pelo perfil dos mesmos que existe uma preocupação efetiva da Administração e do Reitor em escolher para estes cargos elementos com reconhecida experiência e a desejável competência, que permita levar a cabo com eficiência e eficácia as funções de elevada responsabilidade que assumem. Portanto, no âmbito das funções/cargos de responsabilidade na Universidade, os quadros são nomeados pelo Magnifico Reitor, sobretudo, por confiança. Daí, podermos entender a existência de um ou outro quadro que tendo apenas o nível de licenciatura, ocupa lugares de destaque na gestão universitária.

Gostaríamos de salientar o facto de existir um número considerável de mulheres em posições de liderança. Praticamente a direção das várias unidades escolares, designadas por unidades orgânicas estruturantes, da Universidade Politécnica estão atribuídas a mulheres: das 7 Escolas, apenas uma tem um diretor. Claramente este aspeto revela o propósito dos gestores de topo de promoverem o empoderamento da mulher, um princípio que em Moçambique começa a

ganhar cada vez mais espaço, como podemos observar para os cargos governamentais significativamente delegados a mulheres e também pela composição do parlamento moçambicano. Em termos de qualificações, também se verifica que a maior parte dos entrevistados apresenta qualificações académicas elevadas: 8 com doutoramento, 3 com mestrado e 3 com licenciatura.

Quadro 10 - Caracterização dos entrevistados.

| <b>Entrevistado/a</b> | <b>Género</b> | <b>Formação académica</b> |
|-----------------------|---------------|---------------------------|
| E1                    | M             | Doutorado                 |
| E2                    | M             | Doutorado                 |
| E3                    | M             | Doutorado                 |
| E4                    | M             | Doutorado                 |
| E5                    | F             | Licenciada                |
| E6                    | F             | Doutorada                 |
| E7                    | F             | Licenciada                |
| E8                    | F             | Doutorada                 |
| E9                    | F             | Doutorada                 |
| E10                   | F             | Doutorada                 |
| E11                   | M             | Mestre                    |
| E12                   | F             | Licenciada                |
| E13                   | F             | Mestre                    |
| E14                   | F             | Mestre                    |

Fonte: Dados da pesquisa

Esta recolha inicial de informação relativa aos entrevistados permitiu-nos conhecer melhor os sujeitos, uma vez que as suas vivências e responsabilidades

específicas podem constituir-se como fatores que ajudam a compreender as suas representações sobre os assuntos que abordamos neste estudo.

## **7.2. Análise das entrevistas**

Optámos por apresentar os elementos referentes a cada entrevista por grupo e, no final, procedemos a uma análise global comparativa. Para melhor compreensão, a análise será feita também por cada eixo temático – Liderança, Inovação Tecnológica e Práticas Pedagógicas – e respetivos subtemas, conforme a matriz de entrevista (cf. Anexo 1).

Neste sentido, para cada entrevistado e cada eixo temático /subtemas apresentamos um quadro-síntese com as ideias-chave que emergiram na análise do conteúdo da entrevista e em seguida comentamos esses dados, procurando cruzar com o quadro teórico, em especial o modelo de Kouzes e Posner que, como referimos, nos serve de “guião” central. Consideramos que a análise temática é a que melhor se adequa ao material recolhido e aos objetivos traçados para o estudo.

### **GRUPO 1 - Lideranças de topo (E1, E2, E3, E5)**

#### **ENTREVISTADO 1 (E1)**

Quadro 11 – E1- Eixo Temático – Liderança

| <b>Subtemas</b>              | <b>Ideias-chave</b>  |
|------------------------------|--|
| Gestor/líder                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mais líder</li><li>• Menos gestor</li><li>• Melhorar o desempenho</li><li>• Colaboração</li></ul>  |
| Exercício /Tipo de liderança | <ul style="list-style-type: none"><li>• Colaboração</li><li>• Trabalho em equipa</li><li>• Decisão pessoal a partir do coletivo</li><li>• Competências</li><li>• Valorizar</li></ul> |

|  |   |
|--|---|
| Missão/visão para a instituição                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípio de lealdade</li> <li>• Confiança</li> <li>• Coesão</li> <li>• Comprometimento</li> <li>• Partilha de valores</li> <li>• Crescimento institucional</li> </ul>   |
| Relação do líder com liderados/colaboradores               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderar com ideias</li> <li>• Exemplo</li> <li>• Humanismo</li> <li>• Coerência e rigor</li> <li>• Lealdade</li> <li>• Satisfação com os grupos e com as pessoas</li> <li>• Estímulo para trabalho abnegado</li> <li>• Coesão</li> <li>• Comunicação aberta e escolhas certas</li> <li>• Resistência e insatisfação</li> </ul> |
| Apoio aos colaboradores<br>(iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o estado de espírito</li> <li>• Planificação coletiva</li> <li>• Indisponibilidade financeira</li> <li>• Iniciativa, criatividade</li> <li>• Valorização</li> <li>• Reduzido incentivo material</li> <li>• Mobilização das pessoas</li> <li>• Fidelização</li> <li>• Confiança</li> </ul>                             |
| Inovação e mudança   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Abertura</li> <li>• Iniciativa e criatividade</li> <li>• Abertura para o Risco</li> <li>• Inércia</li> <li>• Seletividade na tomada de decisão</li> <li>• Otimização do trabalho</li> </ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

O entrevistado (E1), através da sua fala, define-se, sobretudo como um líder que procura aliar-se aos gestores para poder liderar. Entende que um líder significa um chefe, alguém que conduz equipas para a melhoria do desempenho da organização. Acredita que os colaboradores podem aconselhar para que se alcancem os objetivos desejados. A posição do E1 pode ser conciliada com o contexto teórico de Kinicki e Kreitner (2006) e também a dimensão “Mostrar o caminho” de Kouzes e Posner (2009).

Ao se considerar como líder, no processo de gestão institucional, caracteriza-se pelo gosto de trabalho em coletivo, ou seja, em equipa, permitindo, por isso, a

participação de outros atores que sente serem capazes de o aconselhar, embora a última decisão seja sua. Acrescenta que busca colocar perto de si colaboradores que têm alguma especialidade, portanto competências específicas, por isso os valoriza e, no geral, não se tenta substituir através de tais colaboradores. Segundo a terminologia de Kouzes e Posner (2009), podemos dizer que a visão apresentada pelo entrevistado se aproximará de práticas sobretudo relacionadas com o “Inspirar uma visão conjunta” e “permitir que os outros ajam”. Igualmente podemos ter a ideia do entrevistado conciliado com as discussões de Caetano, Ferreira e Neves (2011) quando relacionam a liderança com os contextos da gestão e os desideratos organizacionais atinentes.

No cumprimento da missão e visão para a instituição, o entrevistado revelou que adotou o princípio de honestidade e integridade sem descuidar o respeito pelas pessoas, fazendo-as cumprir com as tarefas com muito empenho com vista a garantir o crescimento institucional, tendo em conta uma visão comum. Assim, o posicionamento do entrevistado poderá estar harmonizado na prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum conjunta”.

A relação do líder com os liderados ou colaboradores foi um dos aspetos também abordados na entrevista. Neste sentido, o entrevistado revelou que é sempre sua preocupação, neste processo, liderar com ideias e pelo exemplo, sem, contudo, deixar de ser exigente. De acordo com a sua fala, privilegia o estímulo no trabalho abnegado, comunicação aberta, objetivando a satisfação com os grupos e com as pessoas. Assumimos, deste modo, que o posicionamento do entrevistado poderá estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho”, substanciando uma liderança centrada “na crença, respeito pelos valores individuais e coletivos e no exemplo comportamental”. Igualmente, entendemos que o entrevistado, ao referenciar-se à prática de liderança pelo exemplo, estará próximo da perspectiva de Morais (2012), que aborda o contexto dos líderes transformacionais.

Relativamente à questão sobre o apoio aos colaboradores, o entrevistado tem em consideração, em primeiro plano, conhecer o estado de espírito dos colaboradores mais próximos, assumindo que este facto ajuda as pessoas a

organizarem-se pessoalmente. No processo de trabalho estimula a contribuição das pessoas para fornecer opiniões e ideias, valorizando as melhores contribuições, justificando-se que a atribuição de alguma honra de âmbito institucional a algum colaborador deve resultar da contribuição do mesmo para emprestar uma dinâmica que otimize um plano de trabalho. Acrescenta que o reduzido incentivo material, embora possa levar a percepção de não estar a atingir a expectativas dos colaboradores, não tem resultado na desmobilização dos mesmos, pois nem sempre as compensações materiais fidelizam as pessoas. Entendemos, deste modo, que a posição do entrevistado pode encontrar eco nas proposições de Kouzes e Posner (2009), sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”. Portanto, onde é firme o reconhecimento das contribuições de todos e o estímulo para a promoção de trabalho coletivo.

Por último, na questão da inovação e mudança, é de entendimento do entrevistado que é necessário assumir riscos e evitar a inércia promovendo mudanças e inovação constantes, com vista a suplantar os fatores que substanciam a resistência às mudanças por isso, embora seja seletivo, dá abertura para a inovação e a mudança, porque também entende que é um momento em que as pessoas se libertam e comunicam. Assim, podemos ter o entrevistado em harmonia com a prática que Kouzes e Posner (2009) denominam de “desafiar o processo”.

Quadro 12 – E1- Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| Subtemas                                   | Ideias-chave  |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Desafios</li><li>• Novidades no ensino superior</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li><li>• Exploração de sistemas de tecnologia</li><li>• Acompanhar a evolução tecnológica</li><li>• Atualização</li><li>• Importância das tecnologias</li><li>• Comunicação por via de tecnologias</li><li>• Processo educativo <i>online</i></li><li>• Ensino tradicional</li></ul> |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| Tecnologia/ Qualidade                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li><li>• Equidade</li></ul> |
| Inovação incremental/disruptiva       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Inovação no Passado</li><li>• Inovação na atualidade</li><li>• Transformação gradual</li></ul>    |
| Inovação tecnológica/ competitividade | <ul style="list-style-type: none"><li>• Competitividade</li><li>• Promoção da Concorrência</li><li>• Fatores e vantagem</li></ul>         |
| Inovação tecnológica/Custos           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Contexto de mercado</li><li>• Custos e durabilidade</li><li>• Custos de inovação</li></ul>        |

Fonte: Dados da pesquisa

O E1 defende a importância do uso de tecnologias na educação, entendendo serem instrumentos pedagógicos fundamentais. Para tanto, defende a necessidade de se fazer o acompanhamento das inovações nas áreas tecnológicas, dada a permanente mudança a que se sujeitam. Admite que, sendo a instituição de cunho privado, os desafios são maiores, mas o foco deve estar em se corresponder às expectativas dos clientes. Assevera que, como estratégia de uso de meios tecnológicos, a instituição assumiu desde cedo o protagonismo, exemplificando através de estágios obrigatórios, que encontraram nos primeiros graduados pessoas dotadas de importantes ferramentas. Ainda segundo o entrevistado, a instituição não se sente desatualizada no contexto da inovação tecnológica nos processos educativos, citando, como exemplo, o processo educativo *online*.

A abordagem do entrevistado poderá ser harmonizada com as proposições de Kouzes e Posner (2009), que caracterizam a dimensão “desafiar processos”, particularmente quando referenciado o imperativo do reconhecimento de ações adequadas tomadas em prol do desenvolvimento de novos produtos e serviços. Entendemos, igualmente, que o posicionamento do entrevistado poderá ser enquadrado nas propostas de Dias (2013), Mendanha e Silva (2014), quando

falam na incorporação de tecnologias nas práticas educativas e na importância das tecnologias na promoção da construção do pensamento crítico.

Questionado sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, o E1 admite que sim, justificando que este é um desiderato de âmbito mundial. Contudo, tem reservas sobre a perspectiva da equidade devido ao desequilíbrio patente na formação individual de cada estudante, manifestamente de cunho sociológico. Podemos conciliar o entendimento do entrevistado com as abordagens de Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014), quando defendem que efetivamente, as práticas educativas promovem mudanças que conduzem à melhoria da qualidade dos sistemas educativos.

Relativamente à avaliação da inovação, entanto que processo incremental ou disruptivo, o entrevistado admite ter sido, no passado, disruptiva, mas que se assume presentemente como incremental, circunscrita ao crescimento gradativo relativamente a novas inovações. A perspectiva defendida por Audy (2017) poderá substantiar a visão do entrevistado.

Quanto a inovação tecnológica e a competitividade, o entrevistado defende que na instituição a inovação é encarada como uma vantagem competitiva que promove a concorrência, sendo que só estando mais bem equipada é que a instituição pode posicionar-se melhor que as concorrentes. O contexto teórico apresentado por Dantas e Moreira (2011) poderá conferir a validade da proposição do entrevistado.

Sobre a inovação tecnológica e os custos adstritos, o entrevistado assevera que a situação atual do mercado e o contexto da crise torna a aquisição de tecnologia como um processo caro, e subsumindo que tais recursos são precívalis a instituição fica limitada para a sua renovação regular. Podemos encontrar em Dantas e Moreira (2011), numa abordagem circunscrita aos riscos inerentes à inovação, o enquadramento conceptual da perspectiva que o entrevistado defende.

Quadro 13 – E1- Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| Subtema                                   | Ideias-Chave  |
|---|---|
| Práticas pedagógicas/Inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da estratégia de inovação tecnológica</li><li>• <i>Deficit</i> na formação</li><li>• Formação e utilização de tecnologias.</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ensino moderno</li><li>• Ensino tradicional</li></ul>   |
| Gestão de infraestruturas                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Processo integrado</li><li>• Melhores condições</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

O E1, referindo-se à perspectiva de elaboração de planos de estudo, considera que as práticas pedagógicas no contexto de promoção de estratégia de inovação tecnológica são feitas a nível dos coletivos, não sendo, por isso, uma decisão que parta de cima, ou seja, do topo da instituição. Entende, contudo, que há *deficit* na formação dos docentes no que concerne ao uso de tecnologias, pese embora a instituição promova formações anuais de âmbito pedagógico e também de uso das tecnologias. A perspectiva do entrevistado poderá ser relacionada com os dizeres de Caetano, Ferreira e Neves (2011), que defendem que, como princípio de gestão, urge promover-se redes alargadas de contactos e simultaneamente buscar, na execução de qualquer plano, introduzir a colaboração de todos os intervenientes. No contexto das proposições de Kouzes e Posner (2009) entendemos que a abordagem do entrevistado pode ser enquadrada na dimensão “desafiar processos”.

Relativamente aos modelos de gestão de ensino e associação ao uso de tecnologias, o entrevistado caracteriza a situação da instituição por busca de métodos modernos, citando por exemplo os laboratórios, mas considera prevalecerem também os métodos tradicionais, sobretudo por parte de docentes que dão primazia às formas mais clássicas de lecionação. As dimensões de Kouzes e Posner (2009), denominadas de “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam”, respetivamente, poderão substanciar a posição do entrevistado. Mas a perspectiva de liderança híbrida, no contexto do ensino

superior, e as cinco dimensões estabelecidas por Adriano e Ramos (2015) podem, igualmente, caracterizar o entendimento do E1.

No contexto de gestão de infraestruturas, o entrevistado considera que se observa um processo integrado, onde o uso das tecnologias faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspetiva a instituição tem procurado melhorar as condições, em termos de disponibilidade de novas tecnologias de informação e comunicação.

### ENTREVISTADO 2 (E2)

Quadro 14 – E2 - Eixo Temático – Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>   |
|---|---|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestor e Líder</li><li>• Administrador</li><li>• Líder</li><li>• Gestor / Gestor e administrador</li></ul>  |
| Exercício /Tipo de liderança                              | <ul style="list-style-type: none"><li>• Colegialidade na tomada de decisão</li><li>• Trabalho em equipa</li><li>• Ouvir opiniões</li><li>• Individualismos</li></ul>  |
| Missão/visão para a instituição                           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Princípio de lealdade</li><li>• Confiança</li><li>• Coesão</li><li>• Comprometimento</li></ul>  |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores             | <ul style="list-style-type: none"><li>• Satisfação do grupo</li><li>• Autoritarismo</li><li>• Liderar pelo exemplo</li><li>• Exemplo</li></ul>  |
| Apoio os colaboradores<br>(iniciativa, colaboração, etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Iniciativa, criatividade</li><li>• Visão comum</li><li>• Confiança e valorização</li><li>• Gratidão e celebração de vitórias</li><li>• Orçamento</li></ul>                      |
| Inovação e mudança  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Inovador</li><li>• Estímulo</li><li>• Iniciativa e criatividade</li><li>• Mobilização coletiva</li><li>• Abertura para o Risco</li><li>• Comprometimento e benefícios</li></ul> |

Fonte: Dados da pesquisa

Questionado sobre se se considerava um líder ou gestor, o E2 não se caracterizou diretamente, mas assegurou que a situação ideal é as pessoas combinarem as duas situações, ou seja, a de líder e a de gestor. Neste pressuposto, ao longo da sua entrevista refere-se às iniciativas tomadas como gestor e também a ações de liderança por si desenvolvidas. Considerou, igualmente, ser importante perceber-se a diferença entre gestão e administração sendo que, nessa perspetiva, assume ter desenvolvido as duas funções, isto é, de gestão e de administração. O entendimento do E2 poderá ser enquadrado nos dizeres de Aditya e House (1997) citados por Cunha e Rego (2007), relativamente à articulação entre estas dimensões.

O respondente destaca, relativamente ao tipo de liderança adotado, que privilegia a colegialidade na tomada de decisões, sendo que as mesmas nunca são tomadas apenas por si, mas pelo coletivo de colaboradores. Portanto, reitera que as decisões conjuntas e o resultado de trabalho em equipa se tornam as mais adequadas. As dimensões de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderão sustentar a posição do entrevistado. Igualmente, podemos associar as perspetivas de Kinicki e Kreitner (2006) e Morais (2012).

No cumprimento da missão e visão para a instituição, não houve resposta específica por parte do entrevistado.

A relação do líder com os liderados ou colaboradores foi um dos aspetos abordados na entrevista. Neste sentido, o entrevistado entende que há satisfação por parte da equipa de trabalho relativamente ao rumo das atividades. Nestes termos, o entrevistado defende a necessidade de a liderança ser pelo exemplo, não havendo, por isso, espaço para posições autoritárias, mesmo assumindo haver autoridade para o efeito. Daí resulta que o posicionamento do entrevistado poderá estar harmonizado na prática de Kouzes e Posner de “mostrar o caminho”. Igualmente, entendemos que o E2, ao se referir à prática de liderança pelo exemplo, estará alinhado com a perspetiva de Morais (2012), consignada à liderança transformacional.

Relativamente à questão sobre o apoio aos colaboradores, o entrevistado assevera que encontrou nos liderados muita iniciativa e criatividade, destacando os problemas que os mesmos foram resolvendo por iniciativa própria. Entende, igualmente, que no contexto da valorização e confiança, os gestores ao mais alto nível devem avaliar e ser avaliados, sendo importante realizar as melhores avaliações dos profissionais. Relativamente a gratidão e celebração de vitórias, o entrevistado diz que não foi feliz, ou seja, teve total falha pois não teve ação desejada na matéria. Refere que um dos maiores constrangimentos é o aspeto financeiro, ou melhor, o orçamental. Entendemos, deste modo, que a posição do entrevistado pode encontrar eco nas propostas de Kouzes e Posner (2009), sobretudo, na prática de “encorajar a vontade” dos seguidores e “permitir que os outros ajam”.

Por último, no que tange a inovação e mudança, o entrevistado discorre com profundidade, iniciando por definir o conceito de inovador defendendo que na instituição as coisas são feitas e há inovação, mas que, impreterivelmente, as pessoas devem ser estimuladas para o efeito. Reitera que sem estímulo ou compensação não se pode esperar muito das pessoas. Acrescenta, outrossim, que o comprometimento dos trabalhadores advém dos atrativos oferecidos. Relativamente aos riscos, assume-se como alguém que aceita correr riscos. Assim, podemos ter o E2, sobretudo, em harmonia com a prática que Kouzes e Posner (2009) denominam de “desafiar o processo”.

Quadro 15 - E2 - EIXO TEMÁTICO – Inovação Tecnológica

| Subtemas                                   | Ideias-chave  |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestão da inovação</li><li>• Ensino inovador – <i>innovative teaching</i></li><li>• Acompanhar a evolução tecnológica</li><li>• Atualização</li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Produto vs processos</li><li>• Utilização de tecnologias vs modelos.</li></ul>  |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Incremental e disruptiva</li><li>• Momento de crescimento</li></ul>   |

|  |  |
|--|--|
| Inovação tecnológica/<br>competitividade | <ul style="list-style-type: none"><li>• Competitividade</li><li>• Desafio</li></ul>                    |
| Inovação tecnológica/Custos              | <ul style="list-style-type: none"><li>• Vantagem diferencial</li><li>• Custos e durabilidade</li></ul> |

Fonte: Dados da pesquisa

O E2 defende que a gestão da inovação, no contexto de inovação tecnológica adstrita aos processos de educação, passa por a instituição se dotar de ferramentas para o conhecimento comum daquilo que são os processos definidos, no contexto dos propósitos a alcançar.

Nestes termos, arroga que essa abordagem deve integrar novas técnicas e novos métodos a partir da sala de aulas, sendo que o professor deve ensinar de forma inovadora. Assevera, igualmente, que a inovação deve estar intimamente ligada à descoberta, sendo, por isso, que a ênfase na inovação é sempre uma novidade. Podemos relacionar a posição do entrevistado com as propostas de Kouzes e Posner (2009), que atestam a dimensão “desafiar processos” e, igualmente, em Dias (2013), Mendanha e Silva (2014) que desenvolvem a abordagem da incorporação de tecnologias nas práticas educativas, especificamente o contexto das salas de aulas e a emergência de novos métodos de ensino.

Questionado sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, o inquirido afirmou que o produto (educativo) lhe parece bom, mas há fragilidade relativamente aos processos inerentes. Contudo, há modelos elaborados que fazem a promoção tecnológica. Podemos assumir que a proposição do entrevistado poderá relacionar-se com os desenvolvimentos feitos por Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014), mesmo admitindo que ocorre de forma menos consistente no que caracteriza a sua aplicação.

Relativamente à avaliação da inovação entanto que processo incremental ou disruptivo, o entrevistado assume ambos os cenários assegurando que em determinados momentos se assume incremental, mas em outros há corte e

superação. Os dizeres do entrevistado poderão ser enquadrados nas proposições de Audy (2017) quando discorre sobre as perspectivas disruptivas e incrementais da inovação educativa.

Quanto à inovação tecnológica e à competitividade, o entrevistado defende que é um fator que promove a concorrência, portanto uma circunstância do mercado. Mas, acrescenta, considera que A POLITÉCNICA a tem assumido como um desafio. Os autores Dantas e Moreira (2011) discutem a abordagem, sendo que a mesma poderá validar a posição do E2.

Sobre a inovação tecnológica e os custos adstritos, o entrevistado defende que deve haver uma interligação entre a busca de vantagem competitiva com o que designa de vantagem diferencial, caracterizada por uma oferta superior à da concorrência. Tais argumentos poderão estar harmonizados em Dantas e Moreira (2011). Igualmente, na terminologia de Kouzes e Posner (2009), na dimensão “desafiar processos”, ambas circunscritas aos riscos inerentes à inovação.

Quadro 16 - E2 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas.

| <b>Subtema</b>                            | <b>Ideias-Chave</b>  |
|---|--|
| Práticas pedagógicas/inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da estratégia de inovação tecnológica</li><li>• Processo de ensino aprendizagem</li><li>• Perceção dos agentes educativos</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ensino moderno</li><li>• Ensino tradicional</li></ul>  |
| Gestão de infraestruturas                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Crescimento físico</li><li>• Infraestruturas e apetrechamento</li><li>• Produtos vs processos</li></ul>                                      |

Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente às práticas pedagógicas e a ligação à inovação tecnológica, o entrevistado diz que o processo de inovação de um produto ocorre tendo em atenção a situação do mercado, sendo efetiva a componente tecnológica no domínio do processo de ensino aprendizagem. Quanto à perceção dos agentes

educativos relativamente à abordagem, o discurso do E2 avança no sentido de haver espaço para se realizar levantamentos/inquéritos. A perspetiva do entrevistado poderá ser relacionada com os dizeres de Caetano, Ferreira e Neves (2011) que defendem que, como princípio de gestão, urge promover-se redes alargadas de contactos e, simultaneamente, buscar introduzir na execução de qualquer plano a colaboração de todos os intervenientes. Por outro lado, as proposições do entrevistado podem também ser harmonizadas com as perspetivas de Kouzes e Posner (2009), relativas à dimensão “desafiar processos”.

Relativamente aos modelos de gestão de ensino e associação ao uso de tecnologias, o entrevistado defende que a realidade local e nacional não se compara com os modelos europeus. Contudo, a troca de informação e circulação de informação poderá promover a sofisticação dos produtos introduzidos no mercado.

O entrevistado caracteriza o processo de gestão de infraestruturas, dizendo que a instituição cresceu muito em termos físicos, ou seja, em termos de dimensionamento. Portanto, tem boas infraestruturas, mas as “entranhas” não cresceram ao mesmo nível, o que sugere a necessidade de se rever os processos atinentes, sobretudo no contexto educativo. Esta reflexão articula-se com aspetos que têm sido identificados, por exemplo, em relação à formação do corpo docente no ES em Moçambique, como foi já mencionado (cf. Natha e Terenciano, 2016).

### ENTREVISTADO 3 (E3)

Quadro 17 - E3 - Eixo Temático - Liderança

| <b>Subtemas</b> | <b>Ideias-chave</b>  |
|-----------------|--|
| Gestor/líder    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mais líder</li><li>• Gestor dos processos</li><li>• Melhorar os sistemas</li><li>• Melhorar o desempenho</li><li>• Perspetivar o crescimento</li></ul> |

|   |  |
|---|--|
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderar pelo exemplo</li><li>• Criar ambiente</li><li>• Pessoas não são máquinas</li><li>• Estimular pessoas</li><li>• Pôr ideias na mesa</li><li>• Há outras maneiras de fazer algo</li><li>• Trazer propostas</li><li>• Valorizar</li><li>• Dizer o que não está bem</li><li>• Trabalhar em coletivo</li><li>• Resultados coletivos são melhores</li></ul> |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Princípio de honestidade e integridade</li><li>• Cumprir as tarefas</li><li>• Trabalho empenhado</li><li>• Respeito pelas pessoas</li><li>• Estímulo para o trabalho e visão comum</li><li>• Crescimento institucional</li></ul>   |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderar com ideias e pelo exemplo</li><li>• Ser exigente</li><li>• Satisfação com os grupos e com as pessoas</li><li>• Estímulo para trabalho abnegado</li><li>• Comunicação aberta e escolhas certas</li></ul>  |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o estado de espírito</li><li>• Estimular a contribuição das pessoas</li><li>• Concordância nas ideias</li><li>• Valorizar as melhores contribuições</li><li>• Promover a proatividade</li></ul>   |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Arriscar</li><li>• Inércia</li><li>• Resistência às mudanças</li><li>• Promover mudanças</li><li>• Promover inovação.</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

Através da sua fala o E3 assume-se como gestor e líder, no sentido em que defende que, ao perspetivar o amanhã, portanto o futuro institucional, se deve privilegiar o desiderato de melhorar os sistemas e o desempenho organizacional, objetivando o crescimento através da gestão dos processos de maneira eficiente. O entendimento do entrevistado 3 (E3) poderá ser enquadrado na perspetiva de Aditya e House (1997) citados por Cunha e Rego (2007), na medida em que considera que assume os dois papéis. No que se refere às dimensões de

liderança propostas por Kouzes e Posner (2009) encontramos um posicionamento relacionado com as dimensões “mostrar caminhos” e “inspirar uma visão comum”.

Entanto que líder, no processo de gestão institucional, o entrevistado está consciente do exercício em direção a determinada tipologia de liderança. Neste sentido, face a este desafio, considerou que determinadas ações devem ser realizadas, tais como criar ambiente de estimulação às pessoas, considerando que não são máquinas; valorizando as ideias colocadas no contexto de grupo e do trabalho, com o propósito de trazerem novas propostas; dizendo o que está bem ou errado para alcançar melhores resultados coletivos e, conseqüentemente, a satisfação do grupo. A dimensão de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderá substanciar a posição do entrevistado. Subsumindo que o E3 discorre sobre tipologia de liderança e enfatiza a criação de ambiente de estímulo ao trabalho, estímulo e valorização dos colaboradores, busca de satisfação do grupo, entendemos que tal discurso poderá aproximar-se das propostas de Kinicki e Kreitner (2006). Na mesma perspetiva, e dentro dos processos de influência da liderança transformacional, podemos referenciar os autores Rego e Cunha (2007).

No cumprimento da missão e visão para a instituição, o entrevistado revelou que adotou o princípio de honestidade e integridade sem descurar o respeito entre as pessoas, fazendo-as cumprir com as tarefas e trabalho árduo, com muito empenho, com vista a garantir o crescimento institucional e pessoal, tendo em conta uma visão comum. Daí que o posicionamento do entrevistado poderá estar harmonizado na prática de Kouzes e Posner de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

Relativamente à relação do líder com os liderados ou colaboradores, aspeto abordado na entrevista, o entrevistado revelou que é sempre preocupação neste processo liderar com ideias e pelo exemplo, sem, contudo, deixar de ser exigente para com as pessoas e para consigo próprio. De acordo com a sua fala, privilegia o estímulo no trabalho abnegado, a comunicação aberta, objetivando

a satisfação com os grupos e com as pessoas. Entendemos que o posicionamento do entrevistado poderá estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner de “mostrar o caminho”. Igualmente, podemos aproximar a fala do entrevistado da abordagem de Morais (2012) relativa à liderança transformacional.

A questão relativa ao apoio aos colaboradores tem em consideração, em primeiro plano, conhecer o estado de espírito dos colaboradores mais próximos. No processo de trabalho estimula a contribuição das pessoas para fornecer opiniões e ideias, valorizando as melhores contribuições. Igualmente tem procurado promover a proatividade. Entendemos, deste modo, que a posição do entrevistado poderá situar-se na linha das proposições de Kouzes e Posner (2009), sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”

Por último, sobre a inovação e mudança, o entrevistado entende que é necessário assumir riscos, admitindo que não arriscar significa ficar estagnado, evitar a inércia promovendo mudanças e inovação constantes, com vista a suplantar os fatores que substanciam a resistência às mudanças.

Assim, podemos ter o entrevistado em harmonia com a prática que Kouzes e Posner (2009) denominam de “desafiar o processo” e, igualmente, com as proposições teóricas definidas por Adriano e Ramos (2015), desenvolvidas no âmbito das lideranças compartilhadas.

Quadro 18 - E3 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>  |
|--|--|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li><li>• Exploração de sistemas de tecnologia</li><li>• Comunicação por via de tecnologias</li><li>• Processo educativo <i>online</i></li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>   |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação gradual</li></ul>  |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Inovação tecnológica/competitividade | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da Concorrência</li></ul>                             |
| Inovação tecnológica/Custos          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Pressão da concorrência</li><li>• Custos de inovação</li></ul> |

Fonte: Dados da pesquisa

O entrevistado admite, relativamente à inovação de base tecnológica, que a instituição não tem uma estratégia bem desenhada e explícita de inovação tecnológica. Assevera que a inovação tecnológica no contexto dos processos educativos na Universidade Politécnica é frágil, encontrando-se numa fase inicial ou primária. Assume, entretanto, ser de muita importância que a mesma exista, pois, a evolução tecnológica permite não só uma comunicação intrainstitucional como interinstitucional. Para tanto, defende, as pessoas não podem ficar estáticas, mas sim com efetivo dinamismo. Entendemos que a posição do entrevistado poderá rever-se nas dimensões de Kouzes e Posner (2009) que substanciam a dimensão “desafiar processos”, no contexto do reconhecimento de boas ideias e iniciativas em benefício institucional. Igualmente, os dizeres poderão circunscrever-se nas abordagens de Dias (2013), Medanha e Silva (2014) ao discorrerem sobre a incorporação de tecnologias nas práticas educativas.

Questionado sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, o E3 afirma não saber ao certo, no contexto da instituição, mas que lhe parece haver uma perspetiva visível de adesão às tecnologias, porquanto é o caminho a trilhar, a ser abraçado. Acrescentou que a relação entre a tecnologia e a qualidade permite que o nível de exposição da instituição promova o que a instituição faz de bem e, igualmente, o que é no mercado do ES. Entretanto, confere o facto de atualmente, ser tendência concentrar-se na internet. Recordamos, a este propósito, as considerações apresentadas por Flores e Flores (1998) e Nunes *et al* (2014), que abordam as práticas educativas no contexto de mudanças que levam à melhoria da qualidade dos sistemas educativos.

Relativamente à avaliação da inovação entanto que processo incremental ou disruptivo, o entrevistado assume que a mesma é efetivamente incremental, portanto representa um processo em que ocorrem transformações gradativas. Assegura que esse facto representa uma vantagem competitiva. A abordagem de Audy (2017) poderá ajudar a compreender a visão do entrevistado relativamente aos processos conseguidos através de uma mudança de tipo incremental.

Quanto à inovação tecnológica e à competitividade, o entrevistado defende que é um fator que promove a concorrência, portanto um impulsionador de vantagem competitiva. Exemplifica que, se de facto os estudantes da Universidade forem tão bons quanto os de outras IES, as soluções apresentadas ao mercado serão as melhores e mais baratas. O entrevistado assume, entretanto, que pelo facto de existir um número crescente de IES a oferecerem o mesmo produto, existe uma efetiva concorrência no contexto em que ocorre o processo de atração dos estudantes. Através de Dantas e Moreira (2011) podemos validar a proposição do entrevistado.

Sobre a inovação tecnológica e os custos adstritos, o entrevistado avança que existe concorrência e, conseqüentemente, pressão, pois a instalação e fixação de laboratórios, *per si*, é resultado dessa premissa, ou melhor, do avanço tecnológico. Conseqüentemente, a instituição não pode estar alheia a essa evolução. O entrevistado conclui que a componente custos é efetivamente um fator chave de análise, condicionando, por isso, a promoção tecnológica nas IES.

Acrescenta que uma outra componente importante de custos são os RH, quer no contexto das políticas de atração, quer na retenção de talentos. Os autores Baptista (1999), *apud* Dantas e Moreira (2011), que discorrem sobre os riscos da inovação e Kouzes e Posner (2009), na dimensão “desafiar processos”, podem substanciar a abordagem do entrevistado.

Quadro 19 - E3 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas.

| Subtema                                   | Ideias-Chave   |
|---|--|
| Práticas pedagógicas/Inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da estratégia de inovação tecnológica</li><li>• Gestão da inovação tecnológica.</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ensino tradicional</li><li>• Uso de tecnologias</li></ul>  |
| Gestão de infraestruturas                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Capacitação de pessoal</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

O entrevistado reitera que a instituição não tem uma estratégia definida para a inovação tecnológica. Excetua, contudo, o caso da Escola de Ensino a Distância (ESA) que trabalha com a plataforma *Moodle*. Defende, outrossim, que não observa nas demais áreas da instituição a existência de uma estratégia, um plano, um programa para o pessoal ligado à componente educação utilizar cada vez mais tecnologias de apoio ao ensino e aprendizagem. Observa, somente, a utilização de computadores e o recurso a programas de simulação empresarial. Portanto, não assume haver políticas específicas relativamente à formulação e implementação de políticas relativas a inovação nas práticas educativas, mas sim ações resultantes da experiência pessoal que cada colaborador empresta no exercício da sua função.

Relativamente aos modelos de gestão de ensino e associação ao uso de tecnologias, o entrevistado defende que se verifica a prevalência do modelo tradicional. Exemplifica a existência de um pequeno número de docentes a tempo inteiro e a não existência de comissões ou normativos relacionados com a utilização de tecnologias.

O entrevistado apresenta dúvidas sobre a viabilização das infraestruturas disponibilizadas para as práticas educativas, assegurando, igualmente, não haver um investimento deliberado nas tecnologias para o ensino. Afiança, relativamente à capacidade dos RH, que não basta haver um laboratório, importa que os RH sejam treinados para utilizarem a referida tecnologia.

## ENTREVISTADA 5 (E5)

Quadro 20 - E5 - Eixo Temático – Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>  |
|---|--|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestora</li><li>• Administrar</li><li>• Garantir</li><li>• Controlar</li></ul>   |
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança participativa</li><li>• Total interação</li><li>• Envolvimento.</li></ul>  |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Visão comum</li><li>• Cultura de trabalho</li><li>• Rigor e profissionalismo</li></ul>   |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Valores humanos</li><li>• Envolvimento coletivo</li><li>• Comprometimento e disciplina</li><li>• Inércia</li><li>• Cultura de trabalho</li><li>• Comunicação aberta</li></ul>  |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivo a iniciativas/ criatividade</li><li>• Estimular a contribuição das pessoas.</li><li>• Disponibilidade</li><li>• Autonomia</li><li>• Espaço para iniciativa</li><li>• Envolvimento na tomada de decisão</li><li>• Gratidão/Celebração de vitórias</li></ul> |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da inovação</li><li>• Reservas quanto aos riscos</li><li>• Promover mudanças</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada 5 considera-se fundamentalmente, uma gestora pelo facto de ter como função central administrar, controlar, analisar as suas atividades e a equipa de trabalho. A posição de apenas gestora, por parte da E5, poderá ajustar-se na abordagem de Caetano, Ferreira e Neves (2011) que, num quadro comparativo, descreve efetivamente, as funções de um gestor.

A entrevistada assume uma liderança participativa, caracterizada pelo envolvimento direto com os seus colaboradores, promovendo um trabalho em equipa, fator que permite que faça o acompanhamento da prossecução das atividades e avalie o grau de execução. A dimensão de Kouzes e Posner (2009)

“inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderá substanciar a posição da E5.

No que concerne ao cumprimento da missão e visão institucional, a entrevistada assevera que insiste bastante para que se siga os princípios de cultura de trabalho, pontualidade, humanismo, rigor e profissionalismo. Assim, o posicionamento da E5 poderá estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

Relativamente à relação com os colaboradores, a respondente considera que tem procurado dar resposta atempada à preocupação dos colaboradores. Procura realizar o trabalho em conjunto. Contudo, assevera que prima pela disciplina, o profissionalismo e o respeito mútuo, impondo, por isso, atitude e rigor no trabalho. Garante que não se compadece com a inércia que observa em alguns colaboradores. Entretanto, a E5 deixa expresso que estimula a comunicação livre sobre as preocupações de cada um. Deste modo, o posicionamento da entrevistada poderá estar harmonizado na prática de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho”. E, nas perspetivas de liderança definidas por Kinicki e Kreitner (2006), mormente os contextos de liderança transaccional e transformacional, neste caso com tendência para uma liderança de pendor transaccional.

Relativamente à questão do apoio aos colaboradores, a E5 afirmou que promove um bom ambiente de trabalho, que leva ao desenvolvimento de muitas atividades incluindo extracurriculares, algumas das quais de cunho inovador. Por isso, há um efetivo envolvimento de todos. A unidade gostaria de destacar de forma específica os feitos dos colaboradores mais empenhados, mas a exiguidade de fundos (entenda-se financeiros) não tem permitido. Todavia, são realizados convívios para promover uma maior aproximação entre os colaboradores. A abordagem da E5 poderá estar harmonizada com as proposições relativas à terminologia defendida por Kouzes e Posner (2009), mormente nas dimensões “encorajar a vontade” dos seguidores e “permitir que os outros ajam”.

No que concerne a inovação e mudança, a entrevistada defende que a instituição tem promovido a inovação e mudanças no contexto tecnológico, destacando que os colaboradores da área informática detêm maior autonomia para o efeito. Relativamente aos riscos dessas ações, revela que tem assumido o risco, mas também tem tido reservas em fazê-lo, porque tais decisões centram-se nos superiores hierárquicos. Entendemos que o posicionamento da entrevistada poderá estar alinhado com a prática que Kouzes e Posner (2009) denominam de “desafiar o processo”.

Quadro 21 - E5 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>   |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li></ul>                             |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>  |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação gradual</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Vantagem competitiva</li><li>• Concorrência</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldades financeiras</li><li>• Resistência</li><li>• Pressão da concorrência</li><li>• Custos de inovação</li></ul> |

Fonte: Dados da pesquisa

A E5 admite ser importante o uso de tecnologias no processo educativo. Defende que a mesma facilita o envolvimento de todos os atores educacionais. Contudo, entende ser importante que haja atenção ao funcionamento dos sistemas, avaliando conseqüentemente as suas vantagens e desvantagens, de modo a ser corrigido o que eventualmente não esteja bem. Nestes termos, confirma que o uso de tecnologias é efetivamente uma estratégia incorporada na Universidade, dando como exemplo o sistema UniMestre e a plataforma de ensino à distância. A posição da E5 relativamente a inovação tecnológica e à

sua inserção nos processos educativos está em consonância com as propostas de Dias (2013) e Medanha e Silva (2014).

Inquirida sobre se considera que a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, a entrevistada garante que as tecnologias promovem a qualidade de ensino, desde que sejam bem monitoradas a todo o tempo, sendo explicado o seu uso de forma eficiente. Entendemos que a abordagem da entrevistada poderá ser alinhada com a ótica de Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014), quando discorrem sobre as mudanças que conduzem à melhoria da qualidade dos sistemas educativos. De igual forma, entende que a abordagem pode ser harmonizada na terminologia de Kouzes e Posner (2009), sustentada na dimensão “permitir que os outros ajam”.

A E5 não respondeu diretamente à questão relacionada com a perspetiva de inovação incremental ou disruptiva, mas afirmou que as tecnologias promovem melhoria se forem adequadamente utilizadas. Igualmente defende que se usa apenas a inovação tecnológica para incrementar o processo de ensino e aprendizagem, o que faz entender que a inovação é efetivamente incremental. A perspetiva de Audy (2017) poderá efetivamente ser aproximada à ótica de entrevista relativamente à característica da inovação assumida pela instituição, na perspetiva desta entrevistada.

A entrevistada entende que a promoção da inovação tecnológica na instituição representa uma vantagem competitiva tanto no processo de liderança como na lecionação, ou seja, na área de ensino e aprendizagem. Admite, todavia, que promove a concorrência, dando como exemplo o facto de algumas instituições locais de Ensino Superior estarem a tomar como base os modelos da instituição.

Relativamente à relação entre a inovação tecnológica e os custos, a entrevistada assegura que, efetivamente, na Universidade Politécnica os custos condicionam os programas de inovação tecnológica, sobretudo porque inibem a aquisição de equipamentos que poderiam desenvolver essa inovação afetando, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem. Relativamente às dificuldades associadas à inovação, designadamente a questão dos custos

incurridos advindos da inovação de base tecnológica, a entrevistada aproxima-se das proposições de Baptista (1999), *apud* Dantas e Moreira (2011).

Quadro 22 – E5 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| Subtema                                    | Ideias-Chave   |
|--|--|
| Práticas pedagógicas/ inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Participação</li><li>• Vantagens</li><li>• Perceção de uso de tecnologias nas práticas educativas</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo híbrido</li><li>• Uso de tecnologias/ interatividade</li></ul>  |
| Gestão de infraestruturas                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Acesso irrestrito</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

O discurso da E5 confere que a formulação e implementação de políticas educativas na instituição ocorrem de forma meio isolada não envolvendo, conseqüentemente, todos os sectores. Contudo, há programas de formação de professores para o uso de tecnologias na educação. Por outro lado, assevera que há pais que resistem a que seus filhos utilizem as novas tecnologias. O pressuposto de existência de redes alargadas de contactos, no âmbito das práticas assentes na inovação tecnológica, defendido por Caetano, Ferreira e Neves (2011), poderá estar alinhado com o pensamento da E5.

Quanto aos modelos de gestão adotados pela instituição, a entrevistada referencia a existência de um modelo misto, mas de forma tempestiva, pois também prevalece e é notória a liberdade dada aos estudantes para assistirem às aulas ou não. Contudo, a instituição privilegia o uso de tecnologias na educação. A perspectiva do ensino híbrido, defendido por Adriano e Ramos (2015), poderá ser associada à ótica da E5.

A entrevistada defende que a instituição está munida de laboratórios, sendo os de informática denominados de oficinas. Igualmente, faz referência à existência de uma plataforma de ensino à distância que facilita os estudantes e os

professores. Considera, entretanto, haver um *défice* de gestão dos procedimentos.

## **GRUPO 2 - Lideranças intermédias de gestão académica e pedagógica (E4, E6, E7)**

### ENTREVISTADO 4 (E4)

Quadro 23 - E4 - Eixo temático - Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>  |
|---|--|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Principalmente gestor</li><li>• Cumprimentos das tarefas</li><li>• Esforço de liderança</li></ul>  |
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança democrática/participativa</li><li>• Gestão participativa</li><li>• Valorizar/ humanismo</li><li>• Gestão participativa</li></ul>   |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Visão comum</li><li>• Cumprir tarefas</li><li>• Crescimento institucional</li><li>• Estímulo para trabalho comum</li><li>• Futuro melhor</li></ul>   |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderar pelo exemplo</li><li>• Ser exigente</li><li>• Orientação clara</li><li>• Compartilhamento</li><li>• Trabalho em equipa</li><li>• Definição de tarefas</li><li>• Satisfação com o grupo e com as pessoas</li><li>• Abertura</li><li>• Reciprocidade</li></ul> |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promover iniciativas</li><li>• Valorização</li><li>• Abertura a iniciativas</li><li>• Participação na tomada de decisão</li><li>• Gratidão pelos contributos</li></ul>   |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Possibilidades de riscos</li><li>• Aplicação de normativos</li><li>• Estabilidade contrapõe-se à inovação e mudança</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

O entrevistado considera-se um gestor e um líder, simultaneamente, pois assegura ter legitimidade para exercer as funções de gestor e desenvolver atividades de cunho administrativo, sendo estas as vertentes que destaca na sua função. Acrescenta ainda o seu papel no desenvolvimento de ações que visam persuadir os liderados para o alcance dos objetivos institucionais, particularmente de administração escolar. O entendimento do E4 poderá ser enquadrado nos dizeres de Aditya e House (1997) citados por Cunha e Rego (2007). De igual forma, podemos aproximar a fala do entrevistado ao contexto teórico de Bento (2008).

O entrevistado assume uma liderança democrática, pois promove uma gestão participativa baseada na compreensão e entendimento estabelecido com os colaboradores promovendo, conseqüentemente, um bom ambiente de trabalho que valoriza o papel de cada um e dá visibilidade à instituição a partir do contributo individual. As dimensões de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderão substanciar a posição do entrevistado.

No que concerne ao cumprimento da missão e visão institucional, o entrevistado asseverou que o cumprimento das tarefas, o trabalho empenhado e o crescimento institucional fazem parte do perfil do líder e dos liderados, pois os mesmos sentem-se estimulados para o efeito porque absorvem as ideias do líder. Assim, perspetivam um futuro bom para a instituição, pese embora ainda não se sintam no topo de uma visão global totalmente articulada. Consideramos que o posicionamento do entrevistado poderá consolidar-se na prática de Kouzes e Posner de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

O E4 revelou que a preocupação base é a de liderar com ideias e pelo exemplo, mantendo os níveis de exigência necessários. Considerou igualmente, que busca a valorização do trabalho individual e em grupo. O posicionamento do entrevistado poderá estar harmonizado a prática de Kouzes e Posner de “mostrar o caminho”. Também poderemos associar a fala de Morais (2012), que considera a liderança pelo exemplo, como um pressuposto que se enquadra nos princípios de liderança transformacional.

Relativamente à questão do apoio aos colaboradores, o entrevistado defende que devem ser geridas as necessidades dos colaboradores através de um discurso estimulador e apelo à proatividade no trabalho que realizam, passando a mensagem que o mesmo trabalho é observado, portanto é visto. Assume igualmente como presente, a promoção de momentos de valorização, congratulação/ felicitação por efemérides, admitindo que os colaboradores estão cientes das dificuldades atuais da instituição. Entendemos, deste modo, que a posição do E4 pode encontrar eco nas proposições e Kouzes e Posner (2009), sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam” principalmente, na prática de “encorajar a vontade” dos seguidores.

Como gestor e líder, o entrevistado assume que tem podido criar um ambiente que fomente a experimentação e o reconhecimento de boas ideias e também a inovação, destacando como exemplo, a iniciativa de colaboradores, no contexto de produção pedagógica e/ou processos burocráticos.

Questionado sobre se, no processo de gestão e liderança, assume riscos na prossecução de ações inovadoras e de mudança, o E4 respondeu que sim, defendendo que nem sempre aquilo que se assume como inovação e/ou mudança pode estar alinhado com a filosofia da instituição. Assim, nestes termos, assevera que o desalinhamento pode efetivamente promover riscos, subsumindo que as inovações não se consignam estritamente às normas, porque essas são rotineiras, enquanto uma inovação promove normalmente uma mudança, que por sua vez pode contrapor-se à desejada estabilidade.

Quadro 24 - E4 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| Subtemas                                   | Ideias-chave  |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Iniciativa da liderança</li><li>• Pressão do mercado</li><li>• Adesão</li><li>• Legislação</li><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Importância uso da tecnologia na educação</li><li>• Competências</li></ul> |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| Tecnologia/ Qualidade                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Impacto direto</li><li>• Exigência prática</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li><li>• Ensino superior</li></ul> |
| Inovação incremental/disruptiva       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação gradual</li><li>• Disruptiva</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/ competitividade | <ul style="list-style-type: none"><li>• Competitividade</li><li>• Promoção da concorrência</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/Custos           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Investimento e progresso</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

O inquirido admite que na instituição o uso de novas tecnologias não se assume, ainda, como estratégia incorporada, sendo adotadas por iniciativa da liderança, quando entendido ser de adotar. Assume que o uso advém da pressão do mercado e das disposições legais, portanto estatuídas por Lei, sobretudo do Ensino Superior. Entende, todavia, que a universidade deve criar alguma inovação adequando-a ao que realiza na atualidade, sobretudo, no contexto educativo, sendo um desiderato importante para a formação de pessoas com competências. Entendemos que os dizeres do entrevistado definem que no contexto da inovação tecnológica e dos processos atinentes, a instituição não tem seguido com profundidade os pressupostos defendidos por Dias (2013) ou Medanha e Silva (2014), no que concerne à incorporação de tecnologias nas práticas educativas.

Questionado sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, o E4 afirmou que sim, admitindo causar um impacto direto no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, referencia o papel das tecnologias educativas e inovadoras centradas nas dinâmicas dos grupos, destacando que no contexto, por exemplo, dos laboratórios promovem maior exigência para as práticas. A abordagem do entrevistado poderá ser alinhada com o que Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014) sustentam relativamente às mudanças que promovem melhoria da qualidade dos sistemas educativos. Na perspectiva de Kouzes e Posner (2009) a harmonização poderá ser feita através da dimensão “permitir que os outros ajam”.

O entrevistado admite que a inovação praticada na instituição pode ser considerada de incremental, sobretudo pelas exigências do mercado de inserção. Relativamente à perspetiva disruptiva o entrevistado não a julga praticável, considerando que exige que sejam providos recursos para os quais a universidade precisa de, sobretudo, criar ciclos novos. O entrevistado posiciona-se numa perspetiva que poderá encontrar alinhamento com as proposições de Audy (2017).

O E4 entende que, no geral, a promoção da inovação tecnológica na instituição é encarada como vantagem competitiva, havendo, contudo, de ser verificada em que vertente se torna mais competitiva. Cita, como exemplo, a introdução dos cursos de informática de gestão e mais tarde o de tecnologias de comunicação<sup>20</sup> que tiveram muita aceitação por parte dos estudantes. Ressalvando a necessidade de se aferir o contexto específico em que se substancia a competitividade, entendemos que a abordagem do E4 poderá ser situada no que discorrem Dantas e Moreira (2011).

O entrevistado, relativamente ao fator custos para a inovação tecnológica, assevera que, não se considerando os custos como investimentos, ela pode condicionar o progresso da instituição, sendo conseqüentemente favorável quando os investimentos estão relacionados com o objetivo da instituição. Os dizeres do E4 poderão ser alinhados com a abordagem sobre riscos de inovação defendida por Baptista (1999), *apud* Dantas e Moreira (2011). Igualmente, entendemos poder aproximar-se da terminologia de Kouzes e Posner (2009), mormente na dimensão “desafiar processos”.

Quadro 25 - E4 - Eixo Temático – Práticas Pedagógicas

| Subtemas                                  | Ideias-Chave   |
|---|--|
| Práticas pedagógicas/inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas</li><li>• Exigências externas</li><li>• Promoção da estratégia de inovação tecnológica</li></ul> |

---

<sup>20</sup> Entendemos que o entrevistado se referia ao curso de engenharia informática e de telecomunicações

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| Modelos de gestão de ensino | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ensino tradicional</li><li>• Uso de tecnologias</li></ul> |
| Gestão de infraestruturas   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Adequação</li><li>• Dimensionamento</li></ul>             |

Fonte: Dados da pesquisa

O E4 entende que a formulação e implementação de práticas pedagógicas centradas em inovação tecnológica passam por se revisitar os programas curriculares e temáticos, tendo em conta as exigências, sobretudo, externas, ou seja, as leis dos órgãos governativos centrais. Entende igualmente, que a promoção de estratégia de inovação tecnológica se assume como o vetor para dotar os estudantes de competências de natureza teórica e prática, o que tem sido testemunhado pela ressonância do mercado relativamente ao produto resultante do processo de ensino e aprendizagem. Ao referir-se ao âmbito das práticas pedagógicas sustentadas por via da inovação tecnológica, numa perspetiva de avaliação de programas internos e normativos externos, entendemos que o entrevistado poderá estar próximo dos dizeres de Caetano, Ferreira e Neves (2011). No contexto da terminologia de Kouzes e Posner (2009) poderemos alinhar à dimensão “desafiar processos”.

Questionado sobre que modelos de gestão de ensino estão consignados ao uso de tecnologias na instituição e se têm trazido vantagens esperadas, o entrevistado confere vantagens, mas assevera que não lhe parece existir um modelo institucional específico, embora admita que nos programas curriculares, os planos temáticos se fixam em modelos centrados no aluno, na colaboração conjunta, portanto onde o aluno obtém a prática exercendo atividades individuais. Estes desideratos, segundo o entrevistado, têm trazido resultados positivos e aceites pelo mercado.

O entrevistado diz que na dimensão coletiva há viabilização das infraestruturas relativamente ao acesso às tecnologias. Garante que tal viabilização ocorre por via dos responsáveis pela gestão pedagógica, mormente conselheiros de curso, chefes de departamentos científicos, que garantem que o acesso individual ou

coletivo seja feito a partir de programas que assentem no uso de tecnologias de informação e comunicação.

### ENTREVISTA 6 (E6)

Quadro 26 - E6 - Eixo Temático - Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>  |
|---|--|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Líder</li><li>• Gestora</li><li>• Liderar pelo exemplo.</li><li>• Administrar, Planificar e monitorar</li></ul>  |
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança participativa</li><li>• Colegialidade. Trabalho em equipa</li><li>• Condução. Abnegação.</li></ul>   |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Crescimento institucional</li><li>• Consciência pelo trabalho</li></ul>  |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Valores humanos</li><li>• Relacionamento</li><li>• Dinâmica de equipa</li><li>• Abertura. Interação</li><li>• Comunicação aberta</li><li>• Valorização</li><li>• Resolução de problemas</li><li>• Ambiente de trabalho</li></ul> |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estimular a iniciativa e criatividade e contribuição</li><li>• Mobilização coletiva</li><li>• Desafio a iniciativas</li><li>• Apelo</li><li>• Gratidão/Celebração de vitórias</li></ul>  |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estímulo à inovação</li><li>• Inovação e promoção de atividade</li><li>• Não correr riscos</li><li>• Abertura para correr riscos</li><li>• Envolvimento e tomada de decisão para a mudança</li><li>• Decisão última</li></ul>    |

Fonte: Dados da pesquisa

Pese embora a E6 não se tenha caracterizado especificamente, eventualmente pelas funções que desenvolve no contexto da instituição, assume-se pelos seus dizeres que se considera uma gestora e líder, pois defende que liderar é exercer

influência para um trabalho com qualidade, liderar pelo exemplo, importando, contudo, que haja necessidade de se planificar e administrar como processos de gestão. A posição da entrevistada poderá ajustar-se à abordagem de House e Aditya e House (1997) citados por Cunha e Rego (2007).

A inquirida defende que promove uma gestão sempre aberta, considerando nessa perspetiva que, através do trabalho em equipa, é possível obter melhores desempenhos. Contudo, reitera que as pessoas têm que aprender o que dar de si próprias. Nesses termos, pode-se considerar que o tipo de gestão é efetivamente participativo. As dimensões de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderão substanciar a posição da entrevistada.

No contexto da missão e visão institucional, a entrevistada considera o crescimento e a melhoria do desempenho institucional, garantindo que há consciência coletiva sobre a necessidade de haver empenho no trabalho. Entendemos que o posicionamento do entrevistado poderá estar harmonizado na prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

Relativamente à relação do líder com os liderados, a entrevistada defende os valores humanos, considerando que as instituições são pessoas, são seres humanos. Acrescenta que pauta a sua atuação por um adequado relacionamento interpessoal, sendo, por isso, que se observa uma boa dinâmica de equipa. Considera que há bastante abertura na relação, ou seja, uma perfeita interação. A entrevistada destaca a abertura para o diálogo e a valorização dos feitos individuais, embora nem sempre se consiga resolver as preocupações de cada um. Temos que o posicionamento do entrevistado poderá estar harmonizado na prática de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho”. Igualmente a abordagem da E6 poderá ser aproximada das falas de Kinicki e Kreitner (2006) relativamente ao estilo de liderança transformacional.

A entrevistada assegura que estimula a inovação e a criatividade dos colaboradores, considerando ser uma forma de dinamização da gestão de

educação de forma diferente. Para tanto, tem lançado desafios aos seus colaboradores tendo por base o perfil individual. Define-se, entretanto, como alguém que facilmente mostra gratidão e celebra conjuntamente vitórias. Entendemos, deste modo, que a posição da E6 poderá encontrar eco nas proposições de Kouzes e Posner (2009), sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”.

Relativamente ao papel das lideranças na promoção da inovação e mudanças, a E6 considera que estimula os colaboradores para que as ideias sejam desenvolvidas, mas afiança que não tem competências que lhe permitam correr riscos, pelo que não os assume. Contudo, para a tomada de decisões busca a participação dos colaboradores, pese embora a decisão final seja a sua.

Quadro 27 - E6 - Eixo Temático - Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>   |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Importância da base tecnológica na IES</li><li>• Mensuração da inovação para a prática educativa</li><li>• Incorporação estratégica</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>  |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Incremental</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Indisponibilidade financeira</li><li>• Competitividade.</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldades financeiras</li><li>• Custos de inovação</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente à inovação tecnológica nos processos educativos, a entrevistada defendeu a sua importância, dizendo que a inovação tem de fazer parte de uma Universidade. Por conseguinte, adianta, uma Universidade que não inova está condenada ao fracasso. Afiança, igualmente, que é preciso medir-se os graus de inovação em função daquilo que a Universidade pode ter ou consegue fazer.

Nestes termos, afirma que a inovação tecnológica é, efetivamente, uma estratégia incorporada na Universidade. A fala da E6 poderá ser alinhada às proposições de Dias (2013) e Medanha e Silva (2014), no que tange à incorporação e importância das tecnologias na promoção do pensamento crítico.

Para a respondente, a relação entre a tecnologia e a qualidade das práticas educativas conduz para a promoção da qualidade, dando como exemplo o acesso dos alunos ao acervo existente na biblioteca.

A E6 considera que a inovação praticada na instituição é incremental, sem que para tal tenha fundamentado o seu entendimento.

Defende ainda que a indisponibilidade de recursos, sobretudo os financeiros, tem promovido há bastante tempo, reclamações sobre as inovações tecnológicas, sustentando que são uma base certa de busca de maior competitividade. Assim, entende que o facto não tem representado a principal preocupação da instituição. Dantas e Moreira (2011) discutem o contexto da competitividade e inovação tecnológica numa perspetiva em que poderemos validar os dizeres da E6.

De forma perentória, mas sem fundamentar, a entrevistada afirma que não faz a avaliação de custos no seu exercício, mas reconhece que a variável representa um elemento condicionante da inovação tecnológica. Embora a E6 não defenda um relacionamento direto entre a inovação tecnológica e os custos de inovar numa perspetiva efetivamente tecnológica, ao acreditar que a mesma condiciona que seja assumida, poderá conduzir à perspetiva de Kouzes e Posner (2009) substanciada na dimensão “desafiar processos”.

Quadro 28 - E6 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| <b>Subtema</b>                            | <b>Ideias-Chave</b>  |
|---|--|
| Práticas pedagógicas/inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Centralização e participação</li><li>• Formação para uso de tecnologias</li></ul> |

|                             |   |
|-----------------------------|---|
|                             | <ul style="list-style-type: none"><li>• Perceção de uso de tecnologias nas práticas educativas</li></ul>      |
| Modelos de gestão de ensino | <ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo híbrido</li><li>• Uso de tecnologias/ interatividade</li></ul> |
| Gestão de infraestruturas   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Obsolescência</li><li>• Especialização</li></ul>                      |

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto à relação entre as práticas pedagógicas e a inovação tecnológica, a entrevistada defende que não tem participado na elaboração e formulação de políticas educativas, embora não possa considerar que o processo seja ou esteja centralizado. Garante, entretanto, que há programas de formação de professores, mas não efetivamente centrados nas tecnologias de informação. Nestes termos, avança que não se pode dizer que se promove inovação tecnológica quando o contexto informático é o básico. A fala da E6 deixa clara a sua posição de que não se observam práticas pedagógicas suportadas pela inovação tecnológica na Instituição. Contudo, ao defender a sua não participação, entendemos haver espaço para o enquadramento da abordagem defendida por Caetano, Ferreira, Neves (2011) no contexto de alargamento das redes de contacto e introdução de uma participação de mais atores educativos. Relativamente aos modelos de gestão aplicados no âmbito das práticas pedagógicas, a entrevistada entende ser o modelo tradicional, dando como exemplo que não estando na escola, o aluno tem dificuldade de ter acesso ao material. Contudo, ao caracterizar como pouco eficiente o sistema *Unimestre* e a disponibilidade de acervo *online*, entende-se que admite tratar-se de um sistema híbrido. A abordagem da E6 poderá ser aproximada aos dizeres de Adriano e Ramos (2015).

Para a entrevistada, pese embora a instituição tenha laboratórios, observa que os pacotes informáticos se apresentam obsoletos, facto que tem originado reclamações dos utentes. Para as áreas de especialidade, dando como exemplo os cursos de ciências de comunicação e de turismo, tal facto não tem favorecido a promoção dos referidos cursos.

## ENTREVISTADA 7 (E7)

Quadro 29 - E7 - Eixo Temático - Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>  |
|---|--|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Mais gestora</li><li>• Controlar os colaboradores</li></ul>  |
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança participativa</li><li>• Barreiras</li><li>• Abertura à participação</li></ul>  |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Visão comum</li><li>• Respeito, idoneidade, ética e deontologia profissional</li><li>• Descomprometimento</li><li>• Interesse individual</li></ul>   |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Valores humanos</li><li>• Cumprimento de regras</li><li>• Envolvimento coletivo</li><li>• Comprometimento e disciplina</li><li>• Cultura de trabalho</li></ul>   |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivo à iniciativa/ criatividade</li><li>• Estimular a contribuição das pessoas.</li><li>• Disponibilidade financeira</li><li>• Atualização</li><li>• Espaço para iniciativa</li><li>• Trabalho em grupo</li><li>• Gratidão/Celebração de vitórias</li></ul> |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da inovação</li><li>• Competências específicas</li><li>• Abertura e trabalho coletivo</li><li>• Reservas quanto aos riscos</li><li>• Promover mudanças</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A E7 considera-se mais uma gestora, justificando-se pelo comando imposto aos seus subordinados, face às diretrizes dos gestores de topo. Percebemos que a posição de apenas gestora, por parte da E7, poderá ajustar-se à fala de Caetano, Ferreira e Neves (2011), e que se compreende esta perspetiva pelas funções que desempenha no contexto institucional.

A entrevistada, sem que tenha desenvolvido o seu discurso, assumiu uma orientação centrada numa liderança participativa, mas defende que a referida liderança enfrenta obstáculos a todos os níveis.

No que concerne ao cumprimento da missão e visão institucional, a entrevistada define-se pela prática e salvaguarda de princípios e valores, exemplificando o respeito, a ética, a deontologia profissional e o não atropelo aos procedimentos institucionais. Consideramos que o posicionamento da entrevistada poderá estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

Relativamente à relação com os seus colaboradores, a E7 assume que demonstra que entende como suas as preocupações dos colaboradores, mas confere o imperativo de cumprimento das normas institucionais. Sente, contudo, que as pessoas não estão preocupadas com a eficiência e eficácia e que a abertura que dá aos colaboradores não é sempre aproveitada para a coesão grupal. O posicionamento da entrevistada poderá estar alinhado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho”. Igualmente, entendemos que a fala da entrevistada poderá conciliar-se com as ideias de Morais (2012), Kinicki e Kreitner (2006).

Relativamente à questão do apoio aos colaboradores, a entrevistada afirmou que tem mostrado abertura para os colaboradores apresentarem sugestões para a melhoria do trabalho. Nestes termos, tem promovido ações para a melhoria do modelo de comunicação/documentação inerente a algumas atividades, mas a exiguidade de fundos tem constituído entrave para outras iniciativas. A posição da E7 poderá ser enquadrada, no contexto da terminologia de Kouzes e Posner (2009), na dimensão “encorajar a vontade” dos seguidores.

No que concerne a inovação e mudança, a entrevistada defende que a instituição tem promovido a inovação e mudanças no contexto tecnológico, sendo que os colaboradores na área informática são os que mais autonomia têm tido para o efeito. Relativamente aos riscos dessas ações, revela que tem assumido o risco, mas também tem tido reservas em fazê-lo, porque tais decisões centram-se nos superiores hierárquicos.

Quadro 30 - E7 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| Subtemas                                   | Ideias-chave   |
|--|--|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li><li>• Incorporação da estratégia</li><li>• Ferramentas</li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>   |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação gradual</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Vantagem competitiva</li><li>• Concorrência</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldades financeiras</li><li>• Resistência</li><li>• Pressão da concorrência</li><li>• Custos de inovação</li></ul>                                |

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada admite ser importante o uso de tecnologias no processo educativo. Defende que a mesma facilita o envolvimento de todos os autores educacionais. Contudo, assegura ser importante que haja atenção ao funcionamento dos sistemas avaliando, conseqüentemente, as suas vantagens e desvantagens, de modo a ser corrigido o que eventualmente não esteja bem. Nestes termos, confirma que o uso de tecnologias é efetivamente uma estratégia incorporada na Universidade. Admite, por isso, uma significativa evolução no processo de adoção de tecnologias, mas nas unidades estruturantes, ou seja, nas escolas fora da sede (Maputo), a tecnologia não é uma ferramenta devidamente explorada. Ao realçar que o uso das tecnologias no processo educativo é uma estratégia incorporada na instituição a E7 discorre numa perspetiva próxima de Dias (2013) e Medanha e Silva (2014).

Questionada sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, a entrevistada garante que as tecnologias promovem a qualidade de ensino, mas sente que tal não tem acontecido. Entendemos que a fala da E7 se aproxima das proposições de Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014).

A entrevistada não fundamentou a sua posição, mas assegura que a inovação praticada na instituição é incremental.

A entrevistada entende que a promoção da inovação tecnológica na instituição representa uma vantagem competitiva, apresentando como exemplo o *feedback* dos empregadores relativamente às ferramentas adquiridas pelos estudantes que terminam as suas formações. A entrevistada defende, outrossim, que a instituição tem efetiva concorrência, mas tem definido o seu espaço de atuação, sobretudo através de seleção de cursos “bandeira”. Contudo, assume que a estratégia da Universidade é afetada pela concorrência. No contexto teórico estudado entendemos que o posicionamento da E7 poderá ser alinhado com as proposições defendidas por Dantas e Moreira (2011).

Relativamente à relação entre a inovação tecnológica e os custos, a entrevistada assegura que na Universidade Politécnica os custos condicionam os programas de inovação tecnológica, sobretudo porque inibem a aquisição de equipamentos, que poderiam apoiar o desenvolvimento dessa inovação afetando, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 31 - E7 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| Subtema                                   | Ideias-Chave   |
|---|--|
| Práticas pedagógicas/inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Participação</li><li>• Vantagens</li><li>• Perceção de uso de tecnologias nas práticas educativas</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo tradicional</li><li>• Mudanças</li><li>• Uso de tecnologias/ interatividade</li></ul>   |
| Gestão de infraestruturas                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Acesso irrestrito</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A E7 considera que a formulação e a implementação de políticas educativas na instituição estão circunscritas à vice-reitoria, não lhe parecendo, entretanto, que

haja participação de outros órgãos, mormente os diretores das unidades (escolas). Relativamente à formação, assegura que houve programas de formação para os docentes com o nível de licenciatura, sendo uma das vertentes a componente de tecnologias de informação. Contudo, sente que por parte dos docentes não tem havido grande preocupação na preparação das aulas a partir dos laboratórios. Caetano, Ferreira e Neves (2011) asseguram que um dos princípios de gestão se consagra na promoção de redes alargadas de contactos e uma concomitante participação de todos os intervenientes. A proposição da E7 revela que na instituição tal prática não tem sido um exercício corrente.

Quanto aos modelos de gestão adotados pela instituição, a entrevistada referencia que o modelo de gestão é centralizado e basicamente tradicional, não vislumbrando abertura para alterações.

A E7 defende que o processo de gestão do parque infraestrutural objetiva que os estudantes tenham um pleno acesso aos laboratórios, devendo ser, para os devidos efeitos acompanhados. Acrescenta que sente que há falta de orientação para que os estudantes tenham o livre acesso, exemplificando, ao laboratório de engenharia civil.

### **GRUPO 3 - Lideranças intermédias (E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14)**

#### ENTREVISTADO 8 (E8)

Quadro 32 - E8 - Eixo Temático - Liderança

| <b>Subtemas</b>                 | <b>Ideias-chave</b>  |
|---------------------------------|--|
| Gestor/líder                    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestora</li><li>• Líder</li><li>• Planificar e monitorar</li><li>• Capacidade de persuadir</li><li>• Foco na liderança</li><li>• Líder vs gestor</li></ul> |
| Exercício /Tipo de liderança    | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança comprometida (participativa)</li><li>• Liderar pelo exemplo</li><li>• Trabalho em equipa</li></ul>   |
| Missão/visão para a instituição | <ul style="list-style-type: none"><li>• Cumprimento de regras</li><li>• Princípios e transparência</li><li>• Visão comum</li></ul>   |

|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Harmonização de objetivos</li><li>• Compromisso</li></ul>  |
| Relação do líder com liderados/<br>colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Conduzir a equipa</li><li>• Buscar proteção</li><li>• Auscultar</li><li>• Esperar decisão</li><li>• Decisão colegial</li><li>• Comprometimento</li><li>• Orientação superior</li><li>• Rigor</li></ul>   |
| Apoio aos colaboradores<br>(iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Benefícios e transparência</li><li>• Compensação justa</li><li>• Abertura para iniciativas</li><li>• Envolvimento na tomada de decisão</li><li>• Disponibilidade para aprender</li><li>• Riscos</li><li>• Saber recuar</li><li>• Avaliar o perfil</li><li>• Incentivo face ao potencial</li><li>• Abertura para criatividade</li><li>• Gratidão/Celebração de vitórias</li><li>• Valorização pessoal</li></ul> |
| Inovação e mudança   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolvimento de novas práticas</li><li>• Abertura à criatividade</li><li>• Abertura à inovação</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A E8 admite ser gestora e líder, defendendo que a sua liderança advém de uma aprendizagem, pois aprendeu efetivamente a ser líder. Significa isso, que nas suas funções se considera mais gestora, nomeadamente técnica, porque orienta para a realização de tarefas e posteriormente faz a monitoria. Ao enfatizar o seu perfil centrando-o na função de gestão, entendemos que a E8 poderá estar próxima da abordagem de Caetano, Ferreira e Neves (2011) que, num quadro comparativo, descreve as funções de um gestor.

A entrevistada fala de liderança comprometida para caracterizar a sua atuação, argumentando que conduz as pessoas ao trabalho conjunto e de envolvimento, a partir do exemplo próprio. Entendemos que as dimensões de Kouzes e Posner (2009) “mostrar o caminho” e “inspirar uma visão partilhada” poderá substanciar a posição da entrevistada.

Relativamente à missão e visão no contexto institucional, a E8 assevera que a instituição tem regras que devem ser obedecidas, embora, por vezes, discorde de algumas delas. Observa que nem todos os colaboradores têm a visão próxima da sua, relativamente aos objetivos institucionais. Portanto, admite que há colaboradores que olham apenas para os seus próprios interesses, mas entende que deve haver comprometimento de cada colaborador. Percebemos que a E8 clama por um comportamento dos colaboradores que se circunscreva na prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

Quanto à relação entre o líder e os liderados, a entrevistada considera que os colaboradores esperam estar diante de um líder que lhes diga, efetivamente, para onde ir e o que fazer, sendo, igualmente, uma figura protetora. Entretanto, amiúde é confrontada com situações difíceis e complexas em que se socorre dos colaboradores para a tomada de decisão, buscando, fundamentalmente, o comprometimento de todos. A entrevistada, outrossim, defende que presta especial atenção às pessoas com mais experiência e também mais velhas, pessoas a quem possa confiar, tudo com o fito de buscar partilha para a tomada de decisão. Sente, todavia, que por vezes a consideram como uma pessoa severa. Considera-se que o posicionamento da entrevistada poderá estar harmonizado com as práticas de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho” e “inspirar uma visão conjunta”.

A entrevistada considera que tem valorizado o que as pessoas fazem, mas sente que em termos de atribuição de benefícios nem sempre há transparência, pelo que sugere que haja equilíbrio na gestão de compensações. Considera, igualmente, que os jovens estão disponíveis e de mente aberta para aprender. Na sua gestão e liderança, a entrevistada defende que observa o perfil de cada um, sendo que as tarefas são alocadas tendo em conta os referidos perfis. Continuando, a E8 assevera que há potencial nos trabalhadores, sendo a sua área de atuação propícia para promover a criatividade. Compreendemos, deste modo, que a posição da entrevistada pode encontrar eco nas proposições de Kouzes e Posner (2009), sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”.

A entrevistada entende que na área de atuação há oportunidades para a promoção de ideias, fazendo, conseqüentemente, parte do negócio. Portanto, admite que se trata de um espaço fértil para desenvolver práticas, o que significa promover inovação e mudanças. Assim, confere, que coisas novas podem ser introduzidas com base em inovações tecnológicas, embora exijam muita atenção na avaliação dos resultados.

Quadro 33 - E8 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>  |
|--|--|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estágio da Inovação tecnológica</li><li>• Aposta na inovação tecnológica.</li><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Tecnologias educacionais no contexto das estratégias</li><li>• Obsolescência de práticas antigas</li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li></ul>  |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Incremental</li><li>• Rutura</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Vantagem competitiva</li><li>• Promoção da concorrência</li><li>• Efeito da concorrência</li><li>• Competitividade</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Disponibilidade financeira</li><li>• Desenvolvimento tecnológico vs custos</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente à inovação tecnológica e à sua relação com os processos educativos, a entrevistada revela que há muito pouca inovação de base tecnológica, o que significa que os processos se consignam para o que já está feito e comprovado. Portanto, considera que a introdução de novas práticas e inovação tecnológica não tem sido aposta da instituição, pese embora esteja assegurada nos estatutos, na visão e missão da instituição. Considera, assim, que há um espaço muito grande entre a teoria e a prática, mas há um esforço ténue no sentido de se fazer o uso de novas tecnologias na instituição. Por isso, defende que não se deve apegar às práticas antigas e algumas já efetivamente

ultrapassadas. A E8 revela-nos haver, no contexto educativo da instituição, falta de visibilidade na aplicação da inovação de base tecnológica. Contudo, avança haver um esforço conducente a tal fim. Igualmente, o pensamento da E8 induz a teoria defendida por Dias (2013), Medanha e Silva (2014), no que tange à incorporação das tecnologias nas práticas educativas.

A entrevistada assume que a tecnologia na instituição, no pouco que é feito, pode efetivamente promover a qualidade de ensino. A abordagem da E8 aproxima-se dos dizeres de Flores & Flores (1998) e Nunes et al (2014). No contexto da terminologia de Kouzes e Posner (2009), mormente na dimensão “permitir que os outros ajam”.

Para a E8, a inovação que ocorre na instituição pode ser considerada essencialmente como sendo incremental, pois ocorre por aproveitamento do que existe e introdução de um novo. Entendemos que a abordagem da inquirida poderá aproximar-se da proposição de Audy (2017).

A entrevistada defende que a inovação tecnológica é encarada como uma vantagem competitiva, porque no mundo atual o avanço tecnológico ocorre diariamente. Considera, entretanto, que embora fraca e de pouca valorização, na Universidade Politécnica a mesma é encarada como vantagem competitiva, tanto que a instituição está à frente de muitas outras IES. Assegura, entretanto, que se a instituição não incorporar os avanços ditados pelas tecnologias irá, certamente, perder espaço no mercado. Portanto, a ameaça da concorrência tem o contexto positivo, pois estimula para maiores realizações. O contexto desenvolvido pela E8 poderá ser alinhado com o contexto teórico apresentado por Dantas e Moreira (2011).

Relativamente à componente custos e sua inferência na promoção da inovação tecnológica, a entrevistada considera-a como sendo um ponto central. Entende que os custos têm sido um grande entrave para a instituição, impedindo que esta tenha tecnologias cada vez mais modernas para o seu desenvolvimento tecnológico. Entendemos que a convicção da E8 poderá ser aproximada aos dizeres de Baptista (1999), *apud* Dantas e Moreira (2011).

Quadro 34 - E8 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| <b>Subtema</b>                             | <b>Ideias-Chave</b>   |
|--|---|
| Práticas pedagógicas/ inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Participação</li><li>• Definição de estratégias</li><li>• Vantagens.</li><li>• Perceção de uso de tecnologias nas práticas educativas</li><li>• Promoção de inovação tecnológica</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Inovação tecnológica</li><li>• Modernização de processos</li><li>• Uso de tecnologias/ interatividade</li><li>• Ensino e aprendizagem</li></ul>   |
| Gestão de infraestruturas                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Capacitação de Rh</li><li>• Infraestruturas vs Rh</li><li>• Melhoria acessibilidade</li><li>• Melhoria das práticas educativas</li><li>• Financiamento</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

No contexto das práticas pedagógicas, a entrevistada defende que a formulação e implementação de práticas pedagógicas com o advento tecnológico ocorrem ao nível dos departamentos académicos, portanto não circunscritos ao nível do Reitor. Entende que as unidades orgânicas, ou seja, as escolas, olhando para aquilo que são as linhas gerais definidas nos estatutos, visão e missão da instituição, apresentam os pressupostos estabelecidos. Contudo, assegura que as estratégias são definidas em termos coletivos. Considera que a avaliação do estágio da instituição, nesse contexto, é boa, embora pudesse ser melhor, pois a instituição está à frente de outras instituições (IES). Considera, entretanto, ser desejável que os recursos humanos tenham que ser mais bem preparados. Em Caetano, Ferreira e Neves (2011) podemos encontrar pontos de aproximação da fala da E8. No contexto da terminologia de Kouzes e Posner (2009) a posição poderá alinhar-se com a prática substanciada pela dimensão “permitir que os outros ajam”.

No que tange aos modelos de gestão de ensino, a entrevistada defende que há passos conducentes à modernização dos processos, portanto que definem, na

verdade, novos modelos de gestão do ensino, onde o estudante vem por ensaio e quer ver como é que se faz, sendo que a figura do docente se torna mais de suporte, facto que reverte o conceito de ensino e aprendizagem.

Relativamente à gestão de infraestruturas, a entrevistada entende que a principal dificuldade está em termos de recursos humanos, pois a instituição tem laboratórios e equipamentos, tem procurado melhorar o acesso dos estudantes em todas as unidades, mas os recursos humanos devem ser melhor preparados.

### ENTREVISTA 9 (E9)

Quadro 35 - E9 - Eixo Temático - Liderança

| <b>Subtemas</b>                               | <b>Ideias-chave</b>  |
|---|--|
| Gestor/líder                                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestor e líder</li><li>• Persuadir/ mobilizar</li><li>• Gestão integral</li></ul>  |
| Exercício /Tipo de liderança                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Total interação</li><li>• Auscultação coletiva</li><li>• Gestão participativa</li><li>• Liderança democrática</li></ul>  |
| Missão/visão para a instituição               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Humanismo</li><li>• Comprometimento</li><li>• Cumprir tarefas</li><li>• Princípios e transparência</li><li>• Visão comum</li></ul>   |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores | <ul style="list-style-type: none"><li>• Valores humanos</li><li>• Ser exigente</li><li>• Comprometimento /Satisfação com o grupo e com as pessoas</li><li>• Estímulo pelo trabalho abnegado</li><li>• Comunicação aberta e franca</li><li>• Envolvimento coletivo</li><li>• Mostrar gratidão</li><li>• Confraternização e elogio ao bom desempenho</li><li>• Participação na tomada de decisão</li><li>• Incentivo ao trabalho</li></ul> |

|  |  |
|--|--|
| Apoio aos colaboradores<br>(iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o estado de espírito</li><li>• Estimular a contribuição das pessoas.</li><li>• Advertências e Elogios</li><li>• Dificuldades em promover criatividade e inovação.</li><li>• Incentivo a iniciativas/ criatividade</li></ul> |
| Inovação e mudança   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da inovação</li><li>• Assumir riscos</li><li>• Resistência às mudanças</li><li>• Promover mudanças</li><li>• Promover inovação</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A E9 considera-se uma gestora e uma líder, simultaneamente, porquanto assume a necessidade de mobilizar, puxar pelos colaboradores, mas também de participar diretamente na gestão, ou seja, participando nas práticas de gestão corrente. Ao assumir-se como líder e gestora, concomitantemente, a fala da E9 poderá ser aproximada ao pensamento de Aditya e House(1997) citados por Cunha e Rego (2007).

A entrevistada assume uma liderança democrática, predominantemente assente numa interação e auscultação coletiva e de verdadeira inclusão de todos os colaboradores. As dimensões de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderão substanciar a posição da entrevistada.

No que concerne ao cumprimento da missão e visão institucional, a E9 afirmou que os colaboradores têm que sentir que pertencem à instituição, que estão numa instituição, portanto que são membros ativos. Para tanto, cumprem o que lhes é determinado, portanto as suas obrigações. Atestamos que o posicionamento da entrevistada poderá estar sintonizado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

A E9, subsumindo que as pessoas não são máquinas, revelou que valoriza a componente humana, garantindo para o efeito que procura auscultar as preocupações dos colaboradores, buscando saber inclusive de aspetos sociais de cada um. Todavia, tem imposto exigências que não ferem a componente

humana, não tendo, por isso, razões de queixa relativamente ao cumprimento das tarefas. Para associar o comprometimento dos colaboradores à satisfação dos mesmos, a entrevistada revela que tem promovido convívios. No contexto de gestão defende que a inclusão dos mesmos na tomada de decisão promove harmonia nas relações, o que torna os colaboradores felizes. Acreditamos que o posicionamento da entrevistada poderá estar harmonizado com as práticas de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho” e “encorajar a vontade”. Igualmente, entendemos que a fala da entrevistada poderá conciliar-se com as ideias de Morais (2012), Kinicki e Kreitner (2006).

Relativamente à questão do apoio aos colaboradores, a entrevistada afirmou que promove a aproximação com os trabalhadores para saber das suas preocupações, para, conseqüentemente, estarem bem no serviço. Promove, por outro lado, ações que incentivam a iniciativa e a criatividade dos mesmos, encontrando neles, por isso, disponibilidade para a experimentação. Entendemos, deste modo, que a posição da entrevistada poderá encontrar eco nas proposições de Kouzes e Posner (2009), sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”.

No que concerne à inovação e mudança, a entrevistada, considerando-se gestora e líder, dá abertura a iniciativas inovadoras, assumindo, conseqüentemente, os riscos dos resultados alcançados. Sente, contudo, que os colaboradores são ávidos em promover mudanças no contexto de práticas inovadoras. Percebemos que a fala da entrevistada poderá estar em harmonia com a prática que Kouzes e Posner (2009) denominam de “desafiar o processo”.

Quadro 36 - E9 - Eixo Temático - Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>  |
|--|--|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Redobrar esforços</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li><li>• Exploração de sistemas de tecnologia</li></ul> |

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| Tecnologia/ Qualidade                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>                   |
| Inovação incremental/disruptiva       | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação gradual</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/ competitividade | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da concorrência</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/Custos           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Pressão da concorrência</li><li>• Custos de inovação</li><li>• Reengenharia financeira</li></ul> |

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada admite ser importante o uso de tecnologias no processo educativo, mas assegura haver pouco uso. Defende, por isso, a necessidade de se redobramos esforços no sentido de se acompanhar a evolução tecnológica. Garante que as tecnologias estão incorporadas na estratégia da instituição, mas revela que na prática não se observa a adequação e termos de utilização. A entrevistada confere a existência de reduzida prática da inovação tecnológica nos processos educativos, mas defende ser um propósito firmado da instituição. Nestes termos, entendemos que a posição da E9 poderá ser alinhada com os dizeres de Dias (2013), Medanha e Silva (2014).

Questionada sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, a entrevistada afirmou que no contexto da instituição entende que as tecnologias promovem mais qualidade, mas que há dificuldades de gestão das existentes, colocando, por isso, a hipótese de o mesmo se dever à atual conjuntura financeira. Entendemos que a ótica defendida pela E9 poderá ajustar-se aos dizeres de Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014).

A entrevistada entende que as transformações observadas na instituição conduzem para inovações incrementais, porquanto garantem que se observem melhorias, sobretudo no contexto tecnológico.

Refere ainda que a promoção da inovação tecnológica na instituição é afetada pela concorrência, havendo posicionamentos, sobretudo de estudantes, que

valorizam algumas práticas da instituição, que têm como suporte a utilização de tecnologia numa perspetiva inovadora. Cita, como exemplo, o tempo de emissão de declarações académicas.

Relativamente à relação entre a inovação tecnológica e os custos, a entrevistada atesta que, efetivamente, na Universidade Politécnica os custos condicionam os programas de inovação tecnológica, sobretudo porque a mesma conta apenas com fundos próprios.

Quadro 37 - E9 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| <b>Subtema</b>                            | <b>Ideias-Chave</b>   |
|---|---|
| Práticas pedagógicas/inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Participação</li><li>• Perceção de uso de tecnologias nas práticas educativas</li><li>• Promoção de inovação tecnológica</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo híbrido</li><li>• Partilha de conhecimento</li><li>• Estímulo para pesquisa</li><li>• Uso de tecnologias/ interatividade</li><li>• Vantagens</li></ul>                                   |
| Gestão de infraestruturas                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Acesso irrestrito</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

A E9 afirma que no contexto da formulação e implementação de políticas educativas, a instituição, centralmente, dá apoio às unidades (escolas) para que tais políticas sejam efetivadas. Relativamente à perceção por parte dos demais autores do processo educativo, no que concerne ao uso de tecnologias nas práticas educativas, a entrevistada confirma que as famílias dão o devido suporte. Compreendemos que a E9 discorre numa perspetiva que poderá ser alinhada com os dizeres de Caetano, Ferreira e Neves (2011), ao abordar a questão da importância da participação no processo de todos os intervenientes, com articulação entre a liderança de topo (central) e as lideranças ao nível das Escolas.

Quanto aos modelos de gestão pedagógica adotados pela instituição, a entrevistada entende ser uma conjugação do modelo tradicional e do moderno, ou seja, mais interativo, em que o professor não seja mero reproduzidor de conhecimento, mas abra o espaço para o debate e promova o efetivo e constante uso de tecnologias educativas.

A entrevistada assevera que o acesso a infraestruturas é livre e num espaço temporal efetivamente amplo, estando, por exemplo, os laboratórios à disposição dos diferentes utentes.

### ENTREVISTA 10 (E10)

Quadro 38 - E10 - Eixo Temático - Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>   |
|---|---|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestora</li><li>• Planificar e monitorar</li><li>• Líder</li><li>• Capacidade de persuadir</li></ul>  |
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança participativa</li><li>• Decisão colegial</li><li>• Orientação/guia</li></ul>  |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Visão comum</li><li>• Disseminação dos propósitos institucionais</li><li>• Questão motivacional</li></ul>   |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Interesse individual</li><li>• Valorização individual</li><li>• Personalidade e especialidade</li><li>• Satisfazer necessidades</li><li>• Comunicação aberta e interação</li></ul>  |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivo/apoio/confraternização</li><li>• Incentivo a iniciativas/ criatividade</li><li>• Estimular a contribuição das pessoas.</li><li>• Envolvimento na tomada de decisão</li><li>• Assumir riscos</li><li>• Gratidão/Celebração de vitórias</li></ul> |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promover mudanças</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

A E10 considera-se essencialmente uma gestora e não líder, defendendo esta posição por considerar o gestor como alguém que conduz a equipa de trabalho, depois de planificar e monitorar. Não se considera líder pelo facto de não se sentir dotada da capacidade de persuadir a sua equipa, criando uma coesão no seio do grupo. A posição de apenas gestora, por parte desta entrevistada, poderá ajustar-se à abordagem de Ferreira *et al* (2011) que, num quadro comparativo, descreve os princípios orientadores da atividade de gestão. Note-se que é a única entrevistada a assumir frontalmente esta questão.

Embora não se considere uma líder, a entrevistada assume-se dentro dos princípios de uma liderança participativa, revelando que não toma decisões sem consulta aos colegas. Entendemos que, na terminologia de Kouzes e Posner (2009), a abordagem da E10 poderá alinhar-se com as dimensões “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam”.

Relativamente à missão e visão no contexto institucional, a entrevistada afirma que promove encontros em que se abordam tais elementos, observando, contudo, que os aspetos de índole motivacional interferem negativamente com a posição das pessoas. Entende que a perspetiva de uma visão comum é, todavia, uma base importante para o alcance dos propósitos institucionais. Desta forma, o posicionamento da entrevistada poderá estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

A entrevistada, relativamente à relação entre o líder e os liderados, observa que muitos colaboradores estão mais preocupados com a resolução dos seus problemas pessoais. Contudo, entende ser importante dar abertura para que os mesmos coloquem as suas preocupações, Por isso, tenta aproveitar a capacidade de cada um, considerando a personalidade e as especificidades da pessoa e da tarefa. Considera, igualmente, que os colaboradores têm consciência da forma como a universidade está organizada. Entendemos que o posicionamento da respondente poderá estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho”. Igualmente, a fala da entrevistada poderá harmonizar-se com as proposições de Morais (2012), Kinicki e Kreitner (2006).

A E10 assegura que os colaboradores são incentivados através de momentos de confraternização e felicitações públicas. Destaca, igualmente, as ações desenvolvidas no âmbito externo. Para tanto, as ideias dos colaboradores são acolhidas, não havendo, conseqüentemente, decisões unilaterais. A entrevistada entende que todos os líderes devem assumir os riscos das iniciativas tomadas. Este posicionamento articula-se com as propostas de Kouzes e Posner (2009) sobretudo, na prática de “encorajar a vontade” dos seguidores e “permitir que os outros ajam”.

Embora não tenha desenvolvido a abordagem relativa à inovação e à mudança, a inquirida é assertiva no que concerne à atenção dada à capacidade dos colaboradores em assumir o controlo em situações em que são desafiados e nos compromissos com as mudanças exigidas. Entendemos, nestes termos, que a fala da entrevistada poderá aproximar-se, efetivamente, da prática que Kouzes e Posner (2009) denominam de “desafiar o processo”.

Quadro 39 - E10 - Eixo Temático - Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>   |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estímulo a inovação para a prática educativa</li><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Tecnologias educacionais no contexto das estratégias</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>  |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Descontinuidade</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos financeiros</li><li>• Competitividade</li><li>• Promoção da concorrência</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Dificuldades financeiras</li><li>• Custos de inovação</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

Relativamente à inovação tecnológica e sua relação com os processos educativos, a E10 defende que estimula para que haja tal prática nas salas de aulas, realçando a necessidade de os professores não se agarrarem aos

métodos clássicos, ou seja, de incentivarem à criatividade e ao interesse dos estudantes. Como exemplo, destaca o regresso às inscrições *online* e também o facto de a instituição contar, na unidade de Maputo, com simuladores de gestão e de contabilidade. Podemos salientar neste posicionamento a abordagem de Dias (2013) e de Medanha e Silva (2014), que discorrem sobre a importância da incorporação das tecnologias nas práticas educativas.

A entrevistada assume que a tecnologia na instituição, promove a qualidade de ensino, mas tem reservas relativamente à equidade, pelo facto de não existir nenhuma política sobre a matéria. Acrescenta que a experimentação, portanto o advento tecnológico, pode efetivamente, elevar a qualidade de ensino.

Considera ainda que a inovação que ocorre na instituição caracteriza-se por falta de continuidade, mas não julga suficiente para que seja assumida como disruptiva. Fundamenta esse posicionamento pelas práticas que foram iniciadas, mas que não tiveram continuação.

Neste sentido, a entrevistada defende que a inovação tecnológica implica deter meios financeiros, sendo, por isso, que sua introdução promove a competitividade. Exemplifica com o posicionamento arrogado pela instituição no mercado, mercê da abertura da página *web*. Contudo, evidencia algumas limitações, principalmente de falta de equipamento nas salas de aulas.

Relativamente à componente custos e sua inferência na promoção da inovação tecnológica, a respondente garante que a contenção de custos impede a realização de programas educacionais. Dá, como exemplo, a realização plena de campanha de angariação de estudantes. Portanto, assegura que muitas práticas educativas não estão a ser promovidas por indisponibilidade financeira. Estes aspetos são cruzados com as falas de outros entrevistados mencionando, quase todos, esta questão financeira como constrangimento ao desenvolvimento pleno da instituição e impondo limitações à inovação.

Quadro 40 - E10 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| <b>Subtema</b>                             | <b>Ideias-Chave</b>   |
|--|---|
| Práticas pedagógicas/ inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Participação</li><li>• Vantagens</li><li>• Perceção de uso de tecnologias nas práticas educativas</li><li>• Promoção de inovação tecnológica</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo híbrido</li><li>• Uso de tecnologias/ interatividade</li></ul>   |
| Gestão de infraestruturas                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Acesso irrestrito</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

No contexto das práticas pedagógicas, a entrevistada defende que a formulação e implementação de práticas pedagógicas com o advento tecnológico são observadas sobretudo, através do departamento de ciências tecnológicas e do centro de recursos laboratoriais, entretanto criado. Este facto promove e incentiva a elaboração de programas onde se faz a escolha dos pacotes, que se destacam em termos de aplicação e interesse. Acrescenta que isso tem trazido vantagem para os estudantes e docentes. Contudo, afirma que os encarregados de educação não estão sensíveis, mas esse facto, eventualmente, se deve à pouca aproximação que existe entre as partes. Embora admita que não existe uma efetiva ação de alargamento da rede de contactos entre os atores educativos, entendemos que o pensamento da E10 está alinhado com a perspetiva de Caetano, Ferreira e Neves (2011), relativamente às práticas pedagógicas assentes na inovação tecnológica.

A entrevistada não apresentou uma posição concreta relativamente à questão dos modelos de ensino que são mais comuns na instituição, mas deixou saber que a instituição tem selecionado pacotes baseados em tecnologias para o sistema educativo que trazem efetiva vantagem para os resultados académicos e profissionais, portanto representam vantagem competitiva.

Relativamente a gestão de infraestruturas, a entrevistada defende, quanto ao acesso, que há limitações por exiguidade de recursos, ou seja, falta de equipamentos, facto que afeta a atividade dos docentes.

### ENTREVISTADO 11 (E11)

Quadro 41 – E11 - Eixo Temático - Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>   |
|---|---|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestor e líder</li><li>• Exercer função</li><li>• Persuadir, com foco no objetivo</li><li>• Administrar a escola</li></ul>  |
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança democrática</li><li>• Compreensão/entendimento/ bom ambiente</li><li>• Gestão participativa</li><li>• Valorizar</li><li>• Visibilidade</li></ul>                                      |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Empenho</li><li>• Cumprir tarefas</li><li>• Crescimento institucional</li><li>• Estímulo para trabalho comum</li><li>• Futuro melhor</li><li>• Visão subordinada à alta administração</li></ul> |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Compreender os colaboradores</li><li>• Liderança inclusiva</li><li>• Abraçar ideias</li><li>• Acreditar e ter expectativas</li><li>• Satisfação com o grupo e com as pessoas</li></ul>          |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estimular a contribuição das pessoas</li><li>• Concordância nas ideias</li><li>• Valorizar as melhores contribuições</li><li>• Comemoração</li></ul>  |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Resistência às mudanças</li><li>• Promover mudanças</li><li>• Promover inovação</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

O E11 considera-se um gestor e um líder, assegurando legitimidade para exercer as funções de gestor e desenvolver atividades de cunho administrativo. Defende o desenvolvimento de ações que visam persuadir os liderados para o alcance dos objetivos institucionais, particularmente de administração escolar.

Entendemos que a fala do E11 poderá ser enquadrada nos dizeres de Aditya e House (1997) citados por Cunha e Rego (2007). Podemos, outrossim, associar a abordagem do E11 ao contexto teórico de Caetano, Ferreira e Neves (2011), quando garantem que a liderança se traduz numa variável organizacional que se deduz das práticas de gestão.

O entrevistado assume uma liderança democrática, pois promove efetivamente uma gestão participativa baseada na compreensão e entendimento estabelecido com os colaboradores, promovendo, conseqüentemente, um bom ambiente de trabalho que valoriza o papel de cada um dos colaboradores, buscando dotar a instituição de maior visibilidade a partir do contributo individual. As dimensões de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderão substanciar a posição do entrevistado.

No que concerne ao cumprimento da missão e visão institucional, o entrevistado asseverou que o cumprimento das tarefas, o trabalho empenhado e o crescimento institucional fazem parte do perfil do líder e dos liderados, pois os mesmos sentem-se estimulados para o efeito, porque absorvem as ideias do líder. Assim, perspetivam um futuro bom para a instituição, embora entendam que a visão da instituição está consignada à alta administração da mesma. Percebemos que o posicionamento do E11 poderá estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

O E11 revelou que a preocupação base é, efetivamente, a de liderar envolvendo a todos, buscando compreender os colaboradores. Sente que os colaboradores têm expectativas, sentem-se satisfeitos e acreditam no líder. Por outro lado, defende a valorização dos colaboradores, estimulando-os para o trabalho abnegado. O posicionamento do entrevistado poderá estar alinhado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho”

Relativamente à questão do apoio aos colaboradores, o entrevistado defende que devem ser geridas as necessidades dos colaboradores, através de um discurso estimulador e apelo à proatividade no trabalho que realizam, passando a mensagem que a sua produção tem merecido atenção e observação. Assume, igualmente, como presente, a promoção de momentos de valorização,

congratulação/ felicitação por ocasião de efemérides admitindo, todavia, que os colaboradores estão cientes das dificuldades atuais da instituição. O discurso do E11 poderá encontrar convergência nas proposições de Kouzes e Posner (2009) sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”.

No que concerne à inovação e à mudança, o E11 entende que tem incentivado a criatividade e a inovação, dando como exemplo o processo de angariação de estudantes. Reconhece, contudo, que os colaboradores tinham alguma frustração relativamente a como realizar o ensino à distância através de um modelo tipicamente tradicional, mas que foram apresentando ideias para o desenvolvimento do mesmo. Na terminologia de Kouzes e Posner (2009), na dimensão “desafiar o processo”, poderemos enquadrar a posição do E 11.

Quadro 42 - E11- Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>   |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li><li>• Incorporação estratégica</li></ul>                            |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Não promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>  |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação gradual/incremental</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da concorrência</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Limitações financeiras</li><li>• Diluir custos</li><li>• Pressão da concorrência</li><li>• Custos de inovação</li><li>• Reengenharia financeira</li></ul> |

Fonte: Dados da pesquisa

O entrevistado admite que a instituição assume ser importante a utilização de tecnologias na educação, mas entende que o uso de novas tecnologias não

pode ser considerado como uma estratégia incorporada, porquanto não há total sensibilidade para a pertinência da base tecnológica no processo do centro educativo. Acrescenta que no contexto global, as tecnologias vieram para ficar, por isso não se podem entender como uma opção. Entendemos que a abordagem do E11 poderá ser aproximada da dimensão “desafiar processos” defendida por Kouzes e Posner (2009). Igualmente, poderá levar-nos às proposições de Dias (2013) e Medanha e Silva (2014), quando discorrem sobre a incorporação de tecnologias nas práticas educativas.

Questionado sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, o E11 conferiu que no contexto da instituição não entende que promovam, mas deveriam promover face à considerável demanda de estudantes. Acrescenta que, no que tange à relação entre a tecnologia e a qualidade, o contexto global e contemporâneo define a necessidade do incremento do uso de tecnologias, citando o exemplo da promoção de “farmas”<sup>21</sup> de computadores e não simples laboratórios. Embora verifique falta de apoio à promoção efetiva da qualidade através do suporte tecnológico na instituição, o E11 revela o imperativo de que haja tal promoção, pelo que entendemos que o seu posicionamento poderá ser alinhado com a fala de Flores & Flores (1998) e Nunes et al (2014), no discurso sobre mudanças que objetivam a melhoria da qualidade dos sistemas educativos.

O entrevistado defende que se impõe uma transformação gradual das práticas institucionalizadas sendo que, por isso, a inovação se assume efetivamente, como incremental. Para tanto, apresenta como exemplo a introdução da plataforma de educação à distância, elemento que não promoveu a quebra do paradigma do ensino à distância.

O entrevistado entende que a promoção da inovação tecnológica na instituição é afetada pela concorrência, a partir do comportamento manifestado pelos

---

<sup>21</sup> Para o entrevistado, o conceito de “farmas” de computadores relaciona-se a disponibilização em massa de computadores, numa perspetiva de um instrumento para cada estudante do ensino a distancia.

estudantes, sobretudo os mais jovens, que dão preferência ao ambiente virtual e dinâmico.

Relativamente ao fator custos para a inovação tecnológica, o E11 revela que, em havendo limitações financeiras para a implementação de programas de inovação de base tecnológica, a adoção de estratégias, mormente de engenharia financeira, poderia minimizar os custos. Apresentou como exemplo, a diluição do valor de aquisição de computadores portáteis nos custos das propinas, facto que poderia assegurar uma maior demanda para os produtos/serviços.

Quadro 43 - E11 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| <b>Subtema</b>                            | <b>Ideias-Chave</b>   |
|---|---|
| Práticas pedagógicas/inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da estratégia de inovação tecnológica</li><li>• Gestão da inovação tecnológica</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Ensino tradicional</li><li>• Uso de tecnologias</li></ul>   |
| Gestão de infraestruturas                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Viabilização coletiva</li><li>• Tecnologia como base do ensino a distância</li></ul>              |

Fonte: Dados da pesquisa

O entrevistado reitera que a instituição não tem uma estratégia definida para a inovação tecnológica, daí a sua inferência no processo docente, educativo. Adianta assim, que a gestão da inovação tecnológica existente ocorre por uma empresa parceira da instituição, o IST- Serviços e Tecnologia, que pensa nas tecnologias, mas numa perspetiva empresarial, ou seja, não focada no processo das práticas pedagógicas/ educacionais. A abordagem do E11 confere que a instituição não desenvolve práticas pedagógicas suportadas por inovação tecnológica, de uma forma abrangente, como entendemos que nos sugerem os autores Caetano, Ferreira e Neves (2011).

Basicamente, o inquirido enquadra a Universidade Politécnica num contexto do modelo de ensino tradicional, pese embora, assegure ser impensável fazer-se ensino à distância com base no referido modelo. Acrescenta assim, que as

derivações impostas ao modelo, no que tange ao ensino a distância, já contribuíram para o incremento substancial do número de estudantes e de graduados. Entendemos que a fala do E11 propõe que a adoção do contexto teórico defendido por Adriano e Ramos (2015), mormente nas cinco dimensões consignadas para a perspectiva do ensino híbrido pode ser viabilizado no ensino superior.

O entrevistado diz que na dimensão coletiva há viabilização das infraestruturas relativamente ao acesso às tecnologias, mas que ainda existe muito a desenvolver para que as tecnologias se assumam de domínio coletivo.

### ENTREVISTADA 12 (E12)

Quadro 44 - E12- Eixo Temático – Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>   |
|---|---|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestor</li><li>• Líder</li><li>• Executar</li><li>• Supervisionar</li></ul>   |
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança participativa</li><li>• Trabalho coletivo</li><li>• Liderar pelo exemplo</li></ul>  |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Valores específicos</li><li>• Comprometimento</li><li>• Valores pessoais</li><li>• Visão comum</li></ul>  |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Valores humanos</li><li>• Envolvimento coletivo</li><li>• Comprometimento do grupo, das pessoas</li><li>• Atenção às pessoas</li></ul>  |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Contribuição das pessoas.</li><li>• Apoio aos colaboradores</li><li>• Incentivo a iniciativas/ criatividade.</li><li>• Incentivo/apoio/confraternização</li><li>• Espírito de colaboração</li><li>• Envolvimento na tomada de decisão</li></ul> |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da inovação</li><li>• Assumir riscos</li><li>• Resistência às mudanças</li><li>• Promoção de mudanças</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A E12 considera-se uma gestora, mas também uma líder, pois lidera e realiza a tarefa de supervisão das atividades distribuídas às equipas de trabalho. Entendemos que o discurso da E12 se aproxima dos dizeres de Aditya e House (1997) citados por Cunha e Rego (2007). Podemos, por outro lado, alinhar o pensamento da E12 com os dizeres de Caetano, Ferreira e Neves (2011), quando discorrem sobre a liderança entanto que variável organizacional que infere das práticas de gestão.

A inquirida considera-se uma líder democrática / participativa, pois dá espaço para o envolvimento dos colaboradores estimulando, sobretudo, a realização do trabalho em conjunto. Assume, outrossim, a necessidade de se buscar soluções, dentro de princípios e valores institucionais. A partir da fala da E12 entendemos que as dimensões de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderão substanciar a posição da entrevistada.

No que concerne ao cumprimento da missão e visão institucional, a entrevistada disse que tomam em conta os valores específicos da instituição sobretudo, através da atenção que é dada aos normativos e à política institucionalizada. Acreditamos que a fala da E12 se posiciona em convergência com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

A entrevistada caracteriza a relação que tem com os colaboradores de envolvimento coletivo, onde as pessoas são valorizadas em primeiro lugar. Avoca que há envolvimento coletivo. Há comprometimento do grupo e das pessoas, em particular. Por isso, presta especial atenção às pessoas, compreendendo as suas necessidades e buscando soluções para que não haja estagnação das atividades. Crê, nessa perspetiva, que os colaboradores compreendem a sua preocupação. Entendemos que o posicionamento da entrevistada se aproxima da prática de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho”. Igualmente, percebemos que a fala da entrevistada se aproxima do discurso de Morais (2012), Kinicki e Kreitner (2006).

No que tange à questão do apoio aos colaboradores, a entrevistada afirmou que ausculta os colegas, ajuda na busca de soluções e faz o devido acompanhamento das atividades. Por outro lado, dá espaço a iniciativas

peçoais. Promove o espírito de colaboração envolvendo os colaboradores na tomada de decisão. O discurso da E12, em nosso entender, poderá ser alinhada com as proposições de Kouzes e Posner (2009), sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”

Quanto à inovação e mudança, a entrevistada defende a promoção de inovação e mudanças que tragam mais-valias para a instituição. Para tanto, dá abertura para iniciativas inovadoras pessoais e coletivas, assumindo, conseqüentemente, os riscos da decisão. Assim, podemos ter a fala da entrevistada, efetivamente, em harmonia com a prática que Kouzes e Posner (2009) denominam de “desafiar o processo”.

Quadro 45 - E12 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>   |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li><li>• Adequação dos sistemas.</li><li>• Preparação do pessoal</li><li>• Apego e estagnação</li><li>• Acompanhamento</li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>  |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação gradual</li><li>• Inovações contínuas</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Competitividade</li><li>• Promoção da concorrência</li><li>• Promoção qualidade dos estudantes</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Pressão da concorrência</li><li>• Custos de inovação</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada entende que a Universidade deve tirar proveito da inovação tecnológica, embora entenda que a mesma nem sempre assuma essa importância. Avança, por outro lado, que a instituição tem um sistema de gestão (acadêmico-financeiro) mas que não funciona muito bem, devendo ser mais eficaz. Igualmente entende ser necessário preparar/formar o pessoal e fazer o acompanhamento da sua utilização. No contexto da terminologia de Kouzes e

Posner (2009), a fala da E12 poderá estar alinhada com a dimensão “desafiar Processos”, no que tange à necessidade e importância de desenvolvimento de novos produtos e serviços numa perspectiva inovadora.

Relativamente à variável Tecnologia e Qualidade, a entrevistada defende que a tecnologia promove a qualidade permitindo, por exemplo, que os estudantes realizem pesquisas. Entendemos que o discurso da E12 poderá aproximar-se da abordagem de Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014).

A entrevistada afirma que as inovações, quando introduzidas, promovem novas formas de atuar, mas quando mal-usadas rompem com o que era a ideia principal. Adianta que a ideia é criar inovações contínuas, ou seja, uma perspectiva de inovação incremental.

A entrevistada entende que a promoção da inovação tecnológica na instituição representa uma vantagem competitiva quer no processo de liderança, quer na lecionação, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Admite, todavia, que tal facto promove a concorrência, dando como exemplo o facto de algumas instituições locais de Ensino Superior estarem a tomar como base os modelos da Instituição.

Relativamente à relação entre a inovação tecnológica e os custos, a respondente defende que os custos condicionam a inovação tecnológica, atendendo a que são normalmente elevados.

Quadro 46 - E12 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| Subtema                                   | Ideias-Chave   |
|---|--|
| Práticas pedagógicas/inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Programa de formação</li><li>• Formação</li><li>• Perceção de uso de tecnologias nas práticas educativas</li><li>• Promoção de inovação tecnológica</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo híbrido</li><li>• Opção tecnológica</li><li>• Uso de tecnologias/ interatividade</li></ul>  |

|                           |   |
|---------------------------|---|
| Gestão de infraestruturas | <ul style="list-style-type: none"><li>• Limitação de espaço</li><li>• Acesso irrestrito</li></ul> |
|---------------------------|---|

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada assegura ser prática na instituição a realização de auscultação no processo de formulação e implementação de novas práticas pedagógicas. Contudo, entende que no contexto de inovação tecnológica, especificamente, tal não ocorre. Confirma, entretanto, que existem programas de formação do corpo docente com o fito de se fazer o uso das tecnologias disponibilizadas. Garante, assim, que os pais e encarregados de educação apreciam positivamente o uso de tecnologias na instituição, destacando nesse contexto a existência dos laboratórios de informática, elétrica e engenharia civil.

Quanto aos modelos de gestão adotados pela instituição, a entrevistada entende o uso de dois modelos, ou seja, o tradicional e o suportado pelas novas tecnologias. Avança, nesta perspectiva, que o corpo docente do curso de engenharias é o que mais faz uso das tecnologias na lecionação.

A entrevistada indica que os estudantes e os docentes têm acesso aos laboratórios. Contudo, paradoxalmente, avança que o que tem menos frequência de utilização é o de engenharia por ser de pequena dimensão<sup>22</sup>.

### ENTREVISTADA 13 (E13)

Quadro 47 - E13 - Eixo Temático – Liderança

| Subtemas                     | Ideias-chave   |
|------------------------------|--|
| Gestor/líder                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestor e líder</li><li>• Auscultar</li><li>• Gerir</li></ul>                               |
| Exercício /Tipo de liderança | <ul style="list-style-type: none"><li>• Auscultação coletiva</li><li>• Total interação</li><li>• Liderança participativa</li></ul> |

---

<sup>22</sup> A entrevistada reporta a situação de uma unidade orgânica fora da cidade de Maputo

|   |   |
|---|---|
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Estímulo para trabalho comum</li><li>• Visão comum</li><li>• Anarquia</li></ul>   |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Valores humanos</li><li>• Envolvimento coletivo</li><li>• Comprometimento das pessoas e do grupo</li><li>• Trabalho em equipa</li><li>• Comunicação aberta e franca.</li><li>• Anarquia</li></ul> |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivo a iniciativas/ criatividade</li><li>• Estimular a contribuição das pessoas.</li><li>• Incentivo/apoio/confraternização</li></ul>  |
| Inovação e mudança                                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção da inovação</li><li>• Assumir riscos</li><li>• Resistência às mudanças</li><li>• Promover mudanças</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada considera-se uma gestora e uma líder, caracterizando a sua atuação como alguém que primeiro ausculta a opinião de outros, tomando tais opiniões como base para o processo de gestão. A E13 define-se como gestora e líder, posição que, entendemos, poderá estar também alinhada com o contexto teórico em que discorrem Aditya e House (1997), citados por Cunha e Rego (2007), bem como a abordagem de Caetano, Ferreira e Neves (2011), quando afirmam que a liderança se assume como variável organizacional que se relaciona com as práticas de gestão.

A entrevistada adota uma liderança consignada ao estilo participativo, assente, predominantemente, numa interação e auscultação coletiva e de verdadeira inclusão de todos os colaboradores. A dimensão de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderá substanciar a posição da entrevistada.

No que concerne ao cumprimento da missão e visão institucional, a entrevistada referenciou que inicialmente sentiu existir alguma anarquia, mas experimenta mais apoio de todos, tendo para o efeito conseguido atrair os colaboradores para uma visão comum da instituição. Entendemos que o pensamento da E13 poderá

estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

A entrevistada define-se como alguém que valoriza os aspetos humanos, portanto eleva os valores morais. Para tanto, assegura como base da sua gestão a definição de estratégias em conjunto e o trabalho em equipa. Admite ter havido um momento inicial em que observou alguma anarquia, onde cada um fazia o que lhe apetecia, mas que atualmente há plena colaboração, há participação de todos. Por isso, estimula e ausculta os colaboradores nas suas diferentes preocupações, mesmos que estejam à margem dos assuntos institucionais. Podemos assumir que a fala da E13 poderá estar harmonizada com a prática de Kouzes e Posner (2009) de “mostrar o caminho”. As proposições defendidas por Kinicki e Kreitner (2006), Morais (2012) consignadas à liderança transformacional poderão, igualmente, harmonizar-se com os dizeres da E13.

Relativamente à questão do apoio aos colaboradores, a entrevistada afirmou que promove a aproximação com os trabalhadores para saber do seu estado de espírito, estimulando-os para iniciativas que possam promover a sua inserção na organização. Outrossim, tem buscado criar momentos de convívio, confraternização com os trabalhadores e suas famílias, principalmente em determinadas efemérides. Acreditamos que o discurso da E13 poderá aproximar-se das proposições de Kouzes e Posner (2009), sobretudo, nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”

No que concerne à inovação e mudança, a entrevistada, para além de estimular os colaboradores para iniciativas inovadoras através da formação de cada colaborador, assume o risco na promoção de tais iniciativas inovadoras e de mudança, pese embora se confronte, por vezes, com alguma resistência às mudanças. Entendemos que a ótica da E13 poderá alinhar-se com a prática que Kouzes e Posner (2009) denominam de “desafiar o processo”.

Quadro 48 - E13 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| Subtemas                                   | Ideias-chave  |
|--|---|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos na educação</li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>                          |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação gradual</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Competitividade</li><li>• Promoção da concorrência</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Pressão da concorrência</li><li>• Custos de inovação</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada admite ser importante o uso de tecnologias no processo educativo, porquanto elas promovem mudanças. Aponta como exemplo o processo de lecionação, onde tal facto tem uma influência considerável.

Questionada sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, a entrevistada disse que, no contexto da instituição, julga que efetivamente promovem, porquanto a mesma está a progredir, a avançar, através, sobretudo, do processo de ensino e aprendizagem. O contexto teórico defendido por Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014) poderá encontrar eco na fala da E13.

A entrevistada entende que as transformações observadas na instituição se traduzem em inovações incrementais, pois conduzem a melhorias, sobretudo no contexto do ensino. Para o efeito, exemplifica mencionando a melhoria gradual do sistema de verificação dos resultados académicos por parte dos estudantes. A abordagem da E13 não define claramente o tipo de inovação. Mas, entendemos que ao discorrer sobre melhorias graduais a poderemos associar à perspectiva de Audy (2017).

A entrevistada entende que a promoção da inovação tecnológica na instituição é afetada pela concorrência, mas que representa uma vantagem competitiva, dando como exemplo o facto de a instituição, no local, ser a única instituição que tem um sistema de gestão académico-financeira, o sistema UNIMESTRE, que facilita a interação com os estudantes. Defende que este aspeto constitui um elemento que promove a reação imitante da concorrência.

Relativamente à relação entre a inovação tecnológica e os custos, a entrevistada assegura que na Universidade Politécnica os custos condicionam os programas de inovação tecnologia, dando como exemplo a exiguidade de equipamento informático e de apoio ao processo de lecionação. A discussão acerca dos custos da adoção de inovações tecnológicas desenvolvida pela E13 poderá alinhar-se com a perspetiva de Batista (1999), citado por Dantas e Moreira (2011).

Quadro 49 - E13 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| <b>Subtema</b>                            | <b>Ideias-Chave</b>  |
|---|--|
| Práticas pedagógicas/inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Participação/formação</li><li>• Vantagens</li><li>• Perceção de uso de tecnologias nas práticas educativas</li><li>• Promoção de inovação tecnológica</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo Tradicional</li><li>• Modelo suportado pelo uso de tecnologias</li><li>• Uso de tecnologias/ interatividade</li></ul>   |
| Gestão de infraestruturas                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Acesso irrestrito</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A E13 confere que no contexto da formulação e implementação de políticas educativas a instituição tem programas de formação e realiza seminários também de formação. Contudo, entende que tais formações não ocorrem de forma programada. Garante, entretanto, que os demais atores do processo educativo, no que concerne ao uso de tecnologias nas práticas educativas, manifestam satisfação pelos resultados alcançados com os seus filhos e

educandos. Ao destacar que as práticas pedagógicas apoiadas por inovação tecnológica envolvem efetivamente atores do sistema educativo, o pensamento da E13 poderá ser enquadrado na perspetiva de Caetano, Ferreira e Neves (2011).

Quanto aos modelos de gestão adotados pela instituição, a entrevistada não apresentou uma posição definida e muito clara, mas permitiu subentender que o modelo é assente nos pressupostos tradicionais de ensino e, simultaneamente, na aplicação parcial de um modelo substanciado no uso de tecnologias. O contexto teórico de Adriano e Ramos (2015) discute em torno de um modelo educativo híbrido que entendemos poder assentar o pensamento da E13.

A entrevistada revela que o acesso às infraestruturas é livre, observando que o problema principal se resume ao reduzido tamanho do laboratório, pelo que se entende existir uma acessibilidade reduzida.

#### ENTREVISTADA 14 (E14)

Quadro 50 - E14 - eixo temático – Liderança

| <b>Subtemas</b>   | <b>Ideias-chave</b>   |
|---|---|
| Gestor/líder  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Gestor e líder</li><li>• Auscultar</li><li>• Cumprir prazos</li></ul>   |
| Exercício /Tipo de liderança                            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança democrática/participativa</li><li>• Total interação</li><li>• Comunicação aberta e inclusiva</li></ul>  |
| Missão/visão para a instituição                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Valores da instituição</li><li>• Crescimento institucional</li><li>• Políticas institucionais</li><li>• Visão comum</li></ul>   |
| Relação do líder com liderados/ colaboradores           | <ul style="list-style-type: none"><li>• Colegialidade</li><li>• Envolvimento coletivo</li><li>• Comprometimento do grupo, das pessoas</li><li>• Futuro melhor</li></ul>   |
| Apoio aos colaboradores (iniciativa, colaboração. etc.) | <ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivo a iniciativas/ criatividade</li><li>• Estimular a contribuição das pessoas.</li><li>• Envolvimento na tomada de decisão</li><li>• Incentivo/apoio/confraternização</li><li>• Espaço para iniciativa</li><li>• Gratidão/Celebração de vitórias</li></ul> |

|                    |   |
|--------------------|---|
| Inovação e mudança | <ul style="list-style-type: none"><li>• Assumir riscos</li><li>• Promoção da inovação</li><li>• Promover mudanças</li></ul> |
|--------------------|---|

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada considera-se uma gestora e uma líder. Defende que, enquanto líder, permite que os liderados apresentem propostas, ajudando-os no que seja necessário. No contexto de gestão, o foco centra-se no cumprimento das tarefas e dos prazos.

A entrevistada assume uma liderança democrática, garantindo nesse pressuposto uma total interação e comunicação aberta no local de trabalho. A dimensão de Kouzes e Posner (2009) “inspirar uma visão partilhada” e “permitir que os outros ajam” poderá substanciar a posição da E14.

No que concerne ao cumprimento da missão e visão institucional, a entrevistada disse que tomam em conta os valores específicos da instituição através, sobretudo, da atenção que é dada aos normativos e à política institucionalizada. Assevera que os colaboradores estão cientes sobre o estágio de desenvolvimento da instituição. Entendemos que o posicionamento da E14 poderá estar harmonizado com a prática de Kouzes e Posner de “inspirar uma visão comum ou conjunta”.

A entrevistada define-se como alguém que dá abertura ao diálogo com todos os colaboradores, mas assume que nem sempre está certa nas decisões tomadas. Refere que o processo de mudança tem permitido que cada um desempenhe as suas tarefas da melhor forma, preocupando-se, por isso, com as relações no local de trabalho. Em nosso entender, o posicionamento da E14 poderá estar alinhado com a prática de Kouzes e Posner (2009) definida na dimensão “mostrar o caminho”

Relativamente à questão do apoio aos colaboradores, a entrevistada afirmou que promove um bom ambiente de trabalho, que leva ao desenvolvimento de muitas atividades incluindo extracurriculares, algumas das quais de cunho inovador. Por isso, há um efetivo envolvimento de todos. Avança, entretanto,

que a unidade escolar gostaria de destacar de forma específica, os feitos dos colaboradores mais empenhados, mas a exiguidade de fundos (entenda-se financeiros) não tem permitido. Todavia, são realizados convívios para promover uma maior aproximação entre os colaboradores. Percebemos, assim, que a posição da E14 pode encontrar ressonância nas proposições de Kouzes e Posner (2009), sobretudo nas práticas de “encorajar a vontade” dos seguidores e “Permitir que os outros ajam”

No que concerne à inovação e mudança, a entrevistada, para além de estimular os colaboradores para iniciativas inovadoras, procura que para cada atividade seja identificada a pessoa certa. Assume a necessidade de correr algum risco, mas referencia que se deve avaliar os prós e contra do que se tem a executar.

Quadro 51 - E14 - Eixo Temático – Inovação Tecnológica

| <b>Subtemas</b>                            | <b>Ideias-chave</b>  |
|--|--|
| Inovação tecnológica/processos de educação | <ul style="list-style-type: none"><li>• Importância da base tecnológica</li><li>• Estratégia de uso de meios tecnológicos</li><li>• Melhoria do processo de ensino</li></ul> |
| Tecnologia/ Qualidade                      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Promoção de qualidade</li><li>• Relação entre tecnologia e qualidade</li></ul>   |
| Inovação incremental/disruptiva            | <ul style="list-style-type: none"><li>• Transformação do processo de ensino</li></ul>  |
| Inovação tecnológica/ competitividade      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Competitividade</li><li>• Promoção da concorrência</li></ul>   |
| Inovação tecnológica/Custos                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Custos de inovação</li><li>• Desenvolvimento do processo de ensino e de gestão</li></ul>   |

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada admite ser importante o uso de tecnologias no processo educativo e defende que a instituição tem feito bastante uso de ferramentas, sobretudo na lecionação. Acrescenta que, através das tecnologias podem-se tomar decisões, melhorando, com isso, o processo de ensino e aprendizagem. Reitera, contudo, a necessidade de se assegurar a viabilidade da inovação, subsumindo os objetivos definidos. Entendemos que a fala da E14 poderá aproximar-se das proposições de Dias (2013), Medanha e Silva (2014), relativas

à incorporação de tecnologias nas práticas educativas e sua importância na construção do pensamento crítico.

Questionada sobre se a tecnologia promove a qualidade do processo educativo, a entrevistada garante que as tecnologias ajudam no processo de liderança e gestão, sendo fundamental para a qualidade do processo educativo.

A entrevistada não respondeu diretamente à questão sobre a inovação ser introduzida de forma incremental ou disruptiva, mas afirmou que as tecnologias promovem melhoria, se forem adequadamente utilizadas. Igualmente, defende que a instituição usa apenas a inovação tecnológica para incrementar o processo de ensino aprendizagem, o que faz entender que a inovação é, efetivamente, incremental. Subsumindo a posição pouco argumentada da E14, entendemos que a sua posição poderá enquadrar-se nas proposições de Audy (2017).

A entrevistada entende que a promoção da inovação tecnológica na instituição representa uma vantagem competitiva tanto no processo de liderança como na lecionação, ou seja, no processo de ensino e aprendizagem. Admite, todavia, que tal facto promova a concorrência, dando como exemplo o facto de algumas instituições locais de Ensino Superior estarem a tomar como base os modelos da Instituição. Poderemos assumir que a fala de E14 se aproxima da discussão de Dantas e Moreira (2011).

Relativamente à relação entre a inovação tecnológica e os custos, a entrevistada assegura que na Universidade Politécnica os custos condicionam os programas de inovação, sobretudo porque inibem a aquisição de equipamentos que poderiam desenvolver a inovação tecnológica, afetando, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 52 - E14 - Eixo Temático - Práticas Pedagógicas

| <b>Subtema</b>                             | <b>Ideias-Chave</b>   |
|--|---|
| Práticas pedagógicas/ inovação tecnológica | <ul style="list-style-type: none"><li>• Formulação e implementação de políticas educativas</li><li>• Incremento do processo de ensino</li><li>• Vantagens</li><li>• Programas de inovação tecnológica</li></ul> |
| Modelos de gestão de ensino                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Modelo híbrido</li></ul>  |
| Gestão de infraestruturas                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Escassez de recursos</li><li>• Acesso irrestrito</li></ul>  |

Fonte: Dados da pesquisa

A entrevistada assevera que no contexto da formulação e implementação de políticas educativas, a instituição usa apenas a inovação tecnológica para incrementar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a percepção é que tem trazido vantagem pois os estudantes têm desenvolvido técnicas que são apreciadas fora da instituição, sendo por isso merecedora do apoio da mesma. A abordagem da E14 limita a amplitude de aplicação de práticas pedagógicas, suportadas por inovação tecnológica, mas ao referir-se à utilização feita pelos atores estudantes permite aproximar o seu discurso das proposições de Caetano, Ferreira e Neves (2011).

Quanto aos modelos de gestão adotados pela instituição, a entrevistada não apresentou uma posição definida e muito clara, mas referenciou que nos cursos técnicos se torna importante o uso das tecnologias a partir do desenvolvimento de programas de inovação tecnológica. Assegura que a instituição tem incentivado os docentes para tais práticas, portanto de criação de programas com tal propósito. Entende-se assim, que a instituição busca migrar para um modelo mais contemporâneo, mais moderno e não basicamente tradicional.

A entrevistada defende que o acesso a infraestruturas é irrestrito, contudo nem todos os departamentos estão equipados. Avança que os técnicos dão suporte aos usuários.

### **7.3. Comentário global**

Cruzando os discursos de cada entrevistado, podemos verificar as perspetivas que se constroem sobre os temas desenvolvidos. Nesta análise cruzada vamos seguir também as três dimensões que nos serviram de base no guião da entrevista. Procuraremos também verificar eventuais similitudes e diferenças entre os elementos dos três grupos que considerámos.

#### *7.3.1 Dimensão Liderança*

Ao centrarmos a recolha de dados em entrevistas a elementos com responsabilidades de topo, a temática da liderança constitui, naturalmente, um tópico central na abordagem realizada. Os nossos entrevistados demonstraram, na generalidade, uma consciência viva da importância desta dimensão na sua atuação, com algumas variações dependendo dos cargos específicos ocupados.

Neste sentido identificámos, por um lado, perspetivas mais relacionadas com a dimensão de liderança gestonária, por exemplo nos entrevistados E7 e E10, que podemos sustentar, principalmente, nas perspetivas teóricas dos autores Caetano, Ferreira e Neves (2011), quando discorrem sobre os princípios orientadores de gestão consignados aos gestores, destacando, igualmente, o contexto de responsabilização pela condução e motivação dos colaboradores e, conseqüentemente, a promoção da integração dos mesmos nos objetivos organizacionais. Aproximámo-nos da discussão de Marques (2010) que avoga ser na gestão onde se pode observar o papel e a ação das lideranças, face aos objetivos e metas organizacionais. Verificámos que a maior parte dos nossos entrevistados associam a função de liderança com a de gestor. Este aspeto é relevante, na medida em que, como vimos na leitura analítica que fizemos dos documentos oficiais, as atribuições que são conferidas e esperadas dos diretores de unidades orgânicas (líderes intermédios) são a nível de gestão e administração de recursos, pelo que acabam por ir ao encontro dessa visão.

Também identificámos, na perspetiva revisada na visão de liderança partilhada, explicitada pelos entrevistados E1 e E5, uma abordagem que pode ser aproximada da fala de Carvalho (2012), que no contexto da liderança

educacional caracteriza a referida liderança como aberta, dinâmica, democrática e, nesse desiderato, fundamentalmente centrada nas pessoas. Podemos acrescentar às proposições dos autores referenciados, o discurso desenvolvido por Kouzes e Posner (2009), que no contexto das práticas comuns de liderança, particularmente nas dimensões “mostrar o caminho”, “inspirar uma visão conjunta”, “permitir que os outros ajam” e “encorajar a vontade”, conferem o imperativo de um profícuo relacionamento entre o líder e os liderados, subsumindo os aspetos circunscritos à dinâmica de grupo.

Na dimensão em discussão, ou seja, liderança, entendemos, igualmente válido destacar que alguns entrevistados assumiram a liderança gestonária e partilhada, simultaneamente, referenciando os papéis de gestores e líderes participativos ou democráticos, como são exemplos, as posições dos entrevistados: E2, E3, E4, E6, E8, E9, E11, E12, E13 e E14. Percebemos que os referidos entrevistados abordam as perspetivas elencadas, numa aproximação a alguns autores (Kinicki e Kreitner, 2006 e Morais, 2012), que conferem os pressupostos teóricos da liderança transformacional, mormente o papel dos líderes vincado na mudança nos valores, crenças e interesses dos liderados e, em contraponto, na efetiva fidelidade e comprometimento dos mesmos face aos objetivos organizacionais. Ainda na perspetiva concomitante, ou seja, dos contextos gestonários e de partilha da liderança, entendemos que os discursos dos entrevistados podem associar-se à perspetiva de Cunha e Rego (2007), mormente na caracterização das ações dos líderes transacionais e transformacionais. Entretanto, emergem da aproximação a tais perspetivas de liderança as proposições de Adriano e Ramos (2015), que falam sobre a liderança híbrida que particularmente, e para o contexto educacional e universitário, considera o papel dos líderes no âmbito individual e grupal.

Na sequência, uma ideia de mobilização do coletivo foi também encontrada em algumas das falas dos nossos entrevistados, como por exemplo: E1, E2, E3, E5, E8, E9, E10, E11, E12, E13 e E14. Tais perspetivas podem ser relacionadas com as propostas teóricas assumidas por autores (Kouzes e Posner, 2009) quando discutem, nas dimensões “mostrar o caminho”, “permitir que os outros ajam” e “desafiar o processo”, a liderança no contexto da relação que o líder

estabelece com os liderados, destacando, sobretudo, a vertente comportamental, a busca de resultados coletivos e a visão comum dos propósitos organizacionais. Igualmente, a promoção de iniciativas e criatividade e uma aberta preocupação para enfrentar desafios, mesmo subsumindo a existência de riscos na sua adoção. Note-se que ficam fora deste contexto os entrevistados que integramos no Grupo 2, que têm um perfil mais gestor e de trabalho mais individualizado, pelas funções que assumem.

Alguns entrevistados ao invocarem sobretudo, a perspectiva de valorização do papel dos colaboradores na componente humana e no seu contributo para o alcance dos propósitos institucionais, como exemplificam as falas dos entrevistados E4, E5, E6, E7, E9, E11, E12 e E13, aproximam-se das abordagens de Kouzes e Posner (2009), nomeadamente na dimensão “encorajar a vontade”. Podemos conferir também os desenvolvimentos de Cunha e Rego (2007), no contexto da liderança visionária e das contribuições de Kinicki e Kreitner (2006), que destacam um dos fundamentos da liderança transformacional que define o papel do líder como alguém que busca modelar e elevar os motivos e valores dos liderados.

Outros entrevistados, entretanto, E1, E2, E3 e E4, discorreram sobre a perspectiva de liderar com ideias. Associamos a postura destes entrevistados, conotados com o Grupo 1 (excepto o E4), pelo seu papel de lideranças de topo, em que a capacidade de mobilizar o coletivo ocorre através de uma visão que é comunicada de forma eficaz.

Um aspeto que se relaciona de forma complementar com a problemática da liderança e que foi igualmente objeto de abordagem nas entrevistas, diz respeito à existência de gestores que se apegam ao poder (legitimidade dada ao cargo/função) como forma de minimizar as suas fraquezas no contexto de gestão. Este tópico pode ser considerado como um aspeto sensível, mas os entrevistados não fugiram à sua abordagem. Assim, a quase totalidade dos respondentes aponta a existência dessa situação, justificando e associando a situação a diferentes fatores, mas quase todos apontando-a como forma de esconder fraquezas na sua atuação, o que leva por vezes ao autoritarismo e à

intimidação dos outros, podendo também ser um traço de gosto pelo protagonismo. As lideranças de topo têm uma posição ambivalente, na medida em que referindo desconhecimento de tais práticas, acabam por mencionar que já tiveram de arbitrar situações de conflitos entre gestores.

### *7.3.2 Dimensão Inovação Tecnológica*

Como apontámos na parte I deste trabalho, a modernização das instituições de ensino superior é um imperativo face ao desenvolvimento da sociedade, no sentido de dar respostas cabais ao que os cidadãos buscam com a sua formação e aos desafios permanentes do tecido social e económico. A tecnologia é um parceiro indiscutível nos processos de inovação, quer em termos de gestão quer em termos pedagógicos, como referimos a partir das proposições de vários autores.

Destacamos, para a dimensão em apreço, as ideias de Dantas e Moreira (2011), Mendanha e Silva (2014) que discutem a inovação como forma de criar coisas novas relacionadas com novos produtos e processos produtivos, onde o contexto tecnológico e de mudança impõem a definição de estratégias que relacionam os referidos produtos aos mercados cada vez mais competitivos e conferem, simultaneamente, a importância da incorporação das tecnologias nas práticas educativas, como forma de construção do pensamento crítico, social e humano.

Como subtema da dimensão em discussão abordámos, igualmente, o contexto competitivo e o seu relacionamento com os custos e riscos adstritos à inovação tecnológica, realçados, particularmente, por Baptista, *apud* Dantas e Moreira (2011), bem como a abordagem de Kouzes e Posner (2009), nomeadamente na dimensão “desafiar processos”, que revela o incitamento de ações conducentes à busca de soluções inovadoras, de aproveitamento de oportunidades oferecidas pelo ambiente, sem temor por riscos que eventualmente advenham. Entendemos que estas proposições poderão ser conciliadas com as falas da maioria dos entrevistados (E1, E2, E3, E4, E5, E7, E8, E12, E13 e E14), confirmando, portanto, um efetivo reconhecimento e interesse da instituição na adoção da inovação tecnológica para os seus produtos e serviços, face ao

ambiente do mercado de inserção. Encontramos, contudo, em alguns entrevistados (E6, E10) a discussão que enfatiza que a indisponibilidade financeira da instituição concorre para que esta não considere a inovação tecnológica nas suas prioridades, o que pressupõe uma objetiva demarcação da mesma, face aos custos e riscos inerentes ao processo de inovação tecnológica.

Outros autores (Audy, 2017, Nunes et al, 2014, Riscarolli, *apud* Rodrigues et al, 2010) debatem sobre o contexto disruptivo e incremental da inovação tecnológica, defendendo que as tendências nos conduzem para inovações sustentadas através do uso de tecnologias sendo que, quando desenvolvidas na perspetiva incremental, resvalam em ruturas gradativas, admitindo que possam ser efetivamente profundas. Na verdade, muitos dos entrevistados (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13 e E14) caracterizam como sendo incremental o contexto da inovação assumida pela instituição, deixando clara a sua perceção de que não se observa uma quebra do paradigma ao longo dos tempos. Entretanto, outros entrevistados (E2 e E10) entendem que os processos de inovação tecnológica decorrem nas duas perspetivas, ou seja, incremental e disruptiva, facto que na ótica dos autores referenciados, em contexto dicotómico e particularizando as IES, define que tais instituições buscam reforçar a sua hegemonia através de inovações realmente incrementais.

Para os mesmos autores, no geral, as instituições tendem a ser igualmente conservadoras e ineficazes relativamente à exploração de perspetivas disruptivas. Acreditámos, que o facto das inovações disruptivas, mormente no ES, ditarem a rutura com os modelos vigentes afetando, conseqüentemente, o *status quo* tanto das pessoas como das referidas instituições, por exemplo a sua sustentabilidade a longo prazo, como também nos revelam Bessant, Tidd e Pavit (1997) citados por Dantas e Moreira (2011), acaba por dar maior e efetivo espaço às inovações incrementais. Outros autores (Audy, 2017, Dantas e Moreira, 2011, Riscarolli, *apud* Rodrigues et al, 2010) discutem, igualmente, no contexto dos fatores de risco de adoção das formas de inovação tecnológica, incluindo a emergência de focos de resistência na sua implementação.

Numa perspetiva relacionada com os processos educativos, encontramos em Bolivar (2012) o entendimento que a inovação tecnológica constitui um desafio contínuo rumo ao desenvolvimento, subsumindo a ideia de que se trata de um processo social, autónomo e imprevisível, conduzido por diferentes atores. Diversos autores (Dias, 2013, Fullan, 2007, Owston, 2007, Oliveira & Coureia, 2013) discutem o contexto inovador de cunho educativo, numa perspetiva de um processo aberto e multidimensional focado nas melhorias de tais processos. Essas proposições são atestadas por Messina (2001), que caracteriza a inovação educacional como um processo multidimensional de elevada importância, mas devendo assentar sob bases de planificação e mudanças onde se requer o envolvimento, necessariamente, dos professores como atores principais sem que, todavia, seja descurado o papel dos demais promotores e facilitadores da inovação pedagógica. No mesmo diapasão, encontramos em Costa (2013) a convicção de que o recurso às tecnologias deve ser acautelado e, por isso, aceite pelos atores intervenientes no processo, assumindo poderem constituir-se como ferramentas promotoras de benefícios para o sistema educativo em geral. Entendemos, assim, que às TIC podem ser conferidos os méritos de revolucionarem continuamente os processos escolares, promovendo, seguramente, a eficiência dos processos administrativos e pedagógicos, como nos garante Barbosa *et al* (2016) e podemos, no global, harmonizar com as falas da maioria dos entrevistados (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E14).

A dimensão tecnologia cruza-se, igualmente, com a efetividade e importância da promoção da qualidade e equidade dos sistemas educativos, aduzindo melhorias ao sistema. Encontramos nos autores Flores & Flores (1998), Nunes *et al* (2014) discursos que validam tais pressupostos, sendo destacados o contexto da expansão do acesso à informação; aproximação da experiência escolar à linguagem do aluno; no apoio aos professores entanto que atores do processo educativo; aprendizagem compartilhada, e educação inclusiva. Os mesmos autores conferem assim, a necessidade de haver especial atenção ao planeamento no uso das tecnologias para que se observe um efetivo foco na aprendizagem e também na integração das atividades *online* e *offline*, presencial

e virtual; personalização, autonomia; colaboração; motivação e reflexão dos atores e, por associação, a temporalidade no uso de tais tecnologias.

Concretamente no contexto da terminologia de Kouzes e Posner (2009), podemos juntar a dimensão “permitir que os outros ajam”, caracterizando as premissas de trabalho coletivo, confiança e competências dos realizadores. Entendemos que estes pressupostos teóricos se aproximam das falas de grande parte dos entrevistados (E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9, E12, E13 e E14). Mas observámos que alguns entrevistados (E7, E10 e E11) assumem que as tecnologias promovem a qualidade, mas o facto não tem sido assumido pela instituição, acrescentando que não são observados os princípios/políticas que consagram e garantem a existência de equidade.

### *7.3.3 Dimensão Práticas Pedagógicas*

A dimensão Práticas Pedagógicas foi desenvolvida numa perspetiva de enquadramento das aplicações pedagógicas associadas às inovações tecnológicas, aos modelos de gestão de ensino e à gestão do parque infraestrutural. Como consagrado no enquadramento conceptual, parte I, diferentes autores discutem a introdução e promoção de estratégias de inovação tecnológica no contexto de práticas pedagógicas, valorizando as melhorias implícitas a partir da sua formulação e implementação.

Cunha (2008) estabelece, para o contexto universitário, condições ou categorias para analisar as práticas pedagógicas atinentes à melhoria dos processos educativos, nomeadamente a rutura com a forma tradicional de ensinar e aprender; a gestão participativa; a reconfiguração dos saberes e o relacionamento teoria-prática, bem como a capitalização das experiências desenvolvidas, a sua mensuração e efetividade no contexto dos mercados de inserção. Por sua vez, Vidal (2015) discute a incorporação das TIC nas práticas pedagógicas que conduzem à inovação da aprendizagem no ensino superior. A autora entende ser relevante identificar como as inovações pedagógicas podem agregar valores às interfaces tecnológicas já existentes e suas múltiplas possibilidades, conferindo, por isso, significado à prática docente e provocando,

consequentemente, modificações na rotina pedagógica no contexto estritamente educativo. Nos termos conceptualizados pela autora, entendemos que as falas da maior parte dos entrevistados (E1, E2, E4, E7, E8, E9, E10, E12, E13 e E14), conferem que a instituição assume a formulação e implementação de estratégias de inovação pedagógica capazes de promover boas práticas pedagógicas, definidas de forma colegiada e objetivando aduzir melhorias às atividades dos recursos humanos, particularmente do corpo docente, sobretudo no que tange à sua formação. Igualmente, conferem vantagem e manifesta satisfação dos *stakeholders* externos pelo facto de a instituição adotar tais práticas.

Entretanto, outros entrevistados (E3, E6, E11) defendem que a instituição não tem definida uma estratégia para a inovação tecnológica direcionada para as práticas pedagógicas, embora se observe o recurso ao uso de computadores. Concordando, podemos destacar como exemplo prático da importância da integração de novas tecnologias nas práticas pedagógicas, como estratégias de ensino aprendizagem das instituições tornando-se concomitantemente, uma componente integral do negócio, o que nos é apresentado no relatório elaborado para a Comissão Europeia, intitulado *New modes of learning and teaching in higher education* (2014). Na perspetiva de desafios que se impõem às Instituições do Ensino Superior o estudo sugere, claramente, a adoção de tecnologias para o alcance dos propósitos institucionais e, sobretudo, a satisfação das expectativas dos colaboradores e dos clientes.

Entretanto, reavemos, na ótica de Vidal (2015), a ideia que a definição, formulação e implementação de práticas pedagógicas de base tecnológica se depara com dificuldades que emergem, por exemplo, das fragilidades circunstanciadas pela exiguidade de infraestruturas e equipamentos, resistência dos atores, face à necessidade de absorção de novos modelos de gestão pedagógica e limitação na formação dos docentes. Estes aspetos, inquestionavelmente, são condicionados pela incapacidade financeira circunscrita, comumente, à conjuntura do mercado concorrencial e de acirrada competitividade. O conjunto de proposições que elencámos pode ser conferido pelas intervenções dos entrevistados E1, E3, E6, E7 e E8.

A referência aos modelos de gestão de ensino e sua associação ao uso de tecnologias, como subtema da dimensão, permitiu-nos observar que os entrevistados se dividem quanto à ideia de a instituição usar modelos tradicionais e híbridos. Assim, alguns entrevistados (E1, E4, E8, E9, E12, E14) defendem que a instituição tende para a utilização de modelos híbridos, portanto conferem suas práticas num processo de transição de modelos tradicionais para os mais modernos. Os autores Adriano e Ramos (2015) exemplificam, através de um estudo qualitativo realizado com 152 líderes universitários da Grã-Bretanha, que a liderança universitária é assumidamente híbrida, sendo suportada por cinco dimensões, mormente pessoal, social, estrutural, contextual e de desenvolvimento, que numa perspetiva sistémica e holística valorizam realmente a presença das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, outros entrevistados (E3, E6, E7, E11, E13) acreditam que a instituição se rege no contexto de modelos de gestão de ensino tipicamente tradicional. Entendemos, neste diapasão, que as discussões anteriores relativamente às perspetivas incrementais e disruptivas das inovações tecnológicas podem ser associadas aos diferentes posicionamentos dos entrevistados.

## **CONCLUSÕES**

---

Na parte conclusiva do nosso estudo vamos retomar os resultados da investigação debruçando-nos, em primeiro lugar, sobre as questões eleitas para a pesquisa e os objetivos consignados ao tema e à unidade empírica de análise, ou seja, a Universidade Politécnica, uma instituição privada de ensino superior, cuja sede se localiza em Maputo, capital de Moçambique. Seguidamente, buscamos discorrer, reflexivamente, sobre a atualidade do ensino superior em Moçambique, considerando as IES públicas e privadas e os desafios futuros do sistema de ensino superior, face à dinâmica global e à competitividade dos mercados. Como fecho do nosso estudo, apresentamos as limitações observadas no decurso da investigação e as sugestões para estudos futuros.

Definimos como tema do nosso estudo “As lideranças na promoção da inovação tecnológica no contexto do ensino superior”, numa perspetiva de Estudo de Caso, técnica consagrada por alguns autores (Carmo e Ferreira, 2008; Lakatos & Marconi, 2011; Stake, 2009; Yin, 2006;). Buscamos, nesta parte, refletir e caracterizar o papel das lideranças no ensino superior, destacando, nessa aspiração, a sua relação com os processos de inovação tecnológica, particularmente no que tange aos líderes e gestores d’A POLITÉCNICA. Procurámos, igualmente, abordar os desafios impostos às IES, subsumindo a competitividade dos mercados e do processo evolutivo que vem caracterizando o ES, num contexto global e, particularmente, de Moçambique, perspetivando que tal reflexão possa contribuir especialmente para o desenvolvimento da Universidade Politécnica, mas podendo esta análise constituir também mais um elemento de ponderação para o percurso de outras IES.

Para o efeito, no nosso estudo, assumindo os objetivos geral e específicos, foi desenhado o enquadramento conceptual, que discorreu sobre um contexto teórico consagrado numa revisão bibliográfica, que se substanciou, fundamentalmente, nos domínios da liderança nas organizações educativas, mormente a evolução e importância da liderança e o cruzamento entre as perspetivas personalizadas de tendências mais gestionárias e de mais líderes. Igualmente, o estudo focou-se no desenvolvimento da liderança e mudanças no ensino superior no contexto global, realçando, contudo, o contexto

moçambicano, portanto o posicionamento das IES no que tange às mudanças e ao imperativo das inovações tecnológicas nas práticas educativas.

Entendemos que as mudanças em curso no mundo determinam que a conjuntura moçambicana não se distancie do imperativo da promoção mais geral de inovações de base tecnológica nas práticas educativas. Tanto as IES públicas como as privadas devem, por conseguinte, assumir o papel de atores ativos no desenvolvimento económico e de inquestionáveis e privilegiados parceiros sociais, a partir da missão que devem abraçar, focadas no desenvolvimento e capacitação do Homem, entanto que fator fundamental para a promoção e valorização do exercício político, económico e social nas comunidades de inserção (Silva, s/d). Esse desiderato é, na verdade, o papel primordial das IES sendo que, para tanto, se deve encontrar e definir adequadamente os espaços de atuação dentro do contexto histórico e social que caracteriza as referidas IES. Entendemos, contudo, ser de extrema importância uma permanente atenção à dinâmica dos mercados globais, de modo a que os objetivos e as visões se mantenham presentes.

No nosso estudo, o desenho de investigação e particularmente, as questões de pesquisa previamente definidas, permitiram desenvolver a investigação, considerando que buscaram conferir a presença nos documentos orientadores da Universidade Politécnica e também a partir das perspetivas dos líderes: (i) dos fundamentos e visões da liderança e da inovação tecnológica; (ii) da caracterização das lideranças da Universidade na sua relação com a inovação tecnológica; e (iii) como os líderes d'A POLITÉCNICA percecionam as práticas educativas na instituição e o papel das tecnologias em tais práticas.

No contexto empírico, o nosso estudo assentou numa pesquisa qualitativa, e encontrou em autores como Bogdan e Biklen (1994) a perspetiva de generalização duma investigação onde os dados recolhidos e de natureza qualitativa são ricos em fenómenos descritivos e relacionados com pessoas, locais e comunicações com complexo tratamento estatístico. Vários autores (Rodriguez *et al*, 1999, apud Meirinhos e Osório, 2010; Stake, 1999; Yin, 1993) consideram o Estudo de Caso como estratégia de investigação a partir da qual

se assume que um caso pode ser “algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais” (p.52).

A coleta de dados foi realizada através da aplicação de uma entrevista semiestruturada, organizada em três eixos temáticos sustentados por proposições substanciadas fundamentalmente, na terminologia de Kouzes e Posner (2009), principalmente nas cinco práticas de liderança descritas como basilares. Nestes termos, a interpretação dos resultados foi realizada baseando-nos na análise de conteúdo dos resultados em função dos eixos temáticos e respectivas variáveis, onde cada um dos entrevistados averbou a sua posição.

Assim, apresentamos de seguida e sucintamente, as respostas que o estudo desenvolvido nos permitiu encontrar, na sua articulação com as questões de pesquisa e, por isso, acreditamos que também se ajustam aos objetivos delineados para o estudo.

Tomamos a primeira questão de pesquisa, ou seja, “*que fundamentos e visões da liderança e da inovação estão presentes nos documentos orientadores d’A POLITÉCNICA?*”. Antes de nos debruçarmos sobre a resposta à questão, entendemos ser importante referir que a questão pode absorver o seguinte objetivo central: (i) examinar as perspetivas veiculadas em documentos orientadores d’A POLITÉCNICA em relação ao papel das lideranças e à inovação tecnológica.

Na análise que foi realizada de dois documentos centrais para o desenvolvimento da instituição – os *Estatutos da Universidade Politécnica* e o *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)* para o período 2017-2024 – podemos observar um conjunto de aspetos que nos dão elementos de resposta para a primeira questão que formulámos.

Os Estatutos referem como missão, de acordo com o descrito no artigo 4, alguns aspetos que podemos relacionar com a liderança e a inovação, destacando-se os seguintes: (i) promover os valores da humanidade, igualdade e liberdade, paz

e justiça social; contribuir para a elevação da consciência cívica e ética das pessoas, elevação da qualidade de vida dos cidadãos (ii) promover os valores e a participação no desenvolvimento científico e tecnológico do país; contribuir para o desenvolvimento do ensino técnico-profissional, em particular a nível superior; promover a extensão universitária, através de projetos de ensino e de investigação.

Os Estatutos em referência destacam, igualmente, como objetivos gerais: contribuir para a eliminação das assimetrias no desenvolvimento nacional, nomeadamente, através da promoção do acesso dos cidadãos ao ensino e à formação. Como objetivos específicos, o documento realça de forma mais incisiva: privilegiar a ministração de cursos teórico-práticos; privilegiar a investigação tecnológica; promover estágios para os estudantes numa perspetiva profissionalizante; promover o ensino à distância com suporte das novas tecnologias de informação e comunicação; e, promover cursos ajustados aos interesses do mercado.

Com uma natureza mais pragmática e apontando linhas concretas de trabalho, vimos que o PDI aponta sobretudo, para perspetivas de ação gestionária, em que aspetos relacionados com a inovação tecnológica ligada aos processos pedagógicos surgem apenas de forma ténue e principalmente, no contexto do ensino à distância.

A segunda questão de investigação, “*Como se caracterizam as lideranças d’A POLITÉCNICA na sua relação com a inovação tecnológica*” permite-nos fazer a aproximação aos objetivos centrais: (i) caracterizar o papel das lideranças no ensino superior, nomeadamente na sua relação com processos de inovação de base tecnológica; (ii) identificar e analisar as perspetivas e as formas de liderança dos gestores/líderes d’A POLITÉCNICA; (iii) identificar e analisar as perspetivas sobre a inovação tecnológica dos gestores / líderes d’A POLITÉCNICA.

A avaliação da referida questão, tendo em conta os resultados do estudo, permite-nos concluir que as lideranças no ensino superior n’A POLITÉCNICA assumem o papel de elementos ativos nos processos organizacionais, num

contexto dinâmico e efetivamente coletivo, no que tange às ações promotoras de práticas educativas. Portanto, como referenciado anteriormente, os entrevistados conferem, no geral, a adoção de lideranças gestonárias e compartilhadas, que encontram em vários autores (Cunha e Rego, 2007; Marques, 2010; Caetano, Ferreira e Neves, 2011; Carvalho, 2012) as proposições relacionadas, principalmente, com mais responsabilização, comprometimento, integração nos objetivos organizacionais, abertura, dinamismo, democraticidade. Na perspetiva de Kouzes e Posner (2009) o posicionamento dos entrevistados conduz-nos, no geral, às cinco práticas exemplares que consagram a tipologia dos autores. Contudo, entendemos que se evidenciam, sobretudo, três das práticas, nomeadamente: (i) “Mostrar o caminho”, no propósito de agir pelo exemplo e ideais comuns; (ii) “Inspirar uma visão conjunta”, objetivando buscar uma visão comum e realmente coletiva; (iii) “Encorajar a vontade”, na intenção de reconhecer a contribuição dos liderados, mostrando gratidão, reconhecimento e celebrando as vitórias em conjunto. Num enquadramento menos expressivo, porquanto as posições identificadas pelos entrevistados situam-se, por vezes, mais em observações gerais de concordância com o princípio do que em exemplos concretos, posicionamos as práticas “Permitir que os outros ajam” centradas, sobretudo, na busca de colaboração e confiança nas relações e valorização das competências individuais e grupais e “Desafiar processos”, que se fundamenta no incentivo, nomeadamente à inovação e criatividade aceitando, conseqüentemente, os riscos inerentes.

Em suma, entendemos, que as abordagens dos entrevistados, circunscritas às dimensões e práticas que conferem a terminologia de Kouzes e Posner (2009), caracterizam mais um sentimento de ação do coletivo em prol do interesse comum e da instituição. Vimos, nesse desiderato, que os entrevistados (sobretudo os grupos 1 e 3) revelaram que procuram congregar as vontades dos colaboradores e criar incentivo para a ação. Em contrapartida, o contexto em que se insere “o desafiar processos”, pode encontrar dificuldades, principalmente de natureza financeira, que inviabilizam tal prática, na sua

dimensão e complexidade, conduzindo para formas diferentes de trabalhar, particularmente no plano de intervenção pedagógica.

Igualmente, observamos a tendência para considerar que as lideranças da instituição podem ser configuradas nas proposições de outros autores (Kinicki e Kreitner, 2006; Adriano e Ramos, 2015) que abordam particularmente as perspetivas da liderança transformacional e da liderança híbrida.

Como terceira e última questão de investigação perguntamos: “*Como é que os líderes d’A POLITÉCNICA percebem as práticas educacionais na instituição e o papel das tecnologias nessas práticas?*”. Entendemos que a questão pode ser sintonizada com o objetivo: “compreender a forma como os líderes d’A POLITÉCNICA percebem as práticas educativas desenvolvidas na instituição e o papel das tecnologias nessas práticas”.

Assim, a partir dos resultados da pesquisa e tendo em conta o instrumento de coleta de dados, ou seja, as entrevistas semiestruturadas, constatámos a existência de várias abordagens e interpretações que revelam a percepção dos inquiridos relativamente à inovação tecnológica nos processos educativos e nas práticas pedagógicas. Na estruturação, tais práticas foram enquadradas em subtemas que incidiram sobre a relação entre a inovação tecnológica e os processos de educação, a tecnologia e a qualidade, a inovação tecnológica, a competitividade e o contexto financeiro. Igualmente, foram enquadradas as práticas pedagógicas, cujo realce foi dado para as aplicações pedagógicas associadas às inovações tecnológicas e aos modelos de gestão.

Nesta perspetiva, ao revermos o posicionamento dos entrevistados e o enquadramento conceptual, podemos concluir que a tecnologia é assumida como elemento fundamental para a promoção da inovação e o garante de mudanças efetivas nos processos educativos. Todavia, alguns dos gestores inquiridos revelaram que a adoção de tecnologias se encontra numa fase embrionária, ou seja, de pouco desenvolvimento. Note-se ainda que um entrevistado faz referência expressa que a instituição, no contexto do ensino à distância, assume o imperativo do uso de tecnologias, nomeadamente de uma plataforma que permite a interação virtual com os estudantes dispersos em

diferentes pontos do país. Esse propósito visa massificar o acesso ao ensino superior, promovendo a competitividade da instituição.

Alguns autores (Dantas e Moreira, 2011; Medanha e Silva, 2014) conferem, na verdade, a importância da componente tecnológica na promoção de inovação. Admitindo a acirrada competitividade que caracteriza os mercados, especialmente do ensino superior, na conjugação das proposições de vários autores (Kouzes e Posner, 2009; Baptista, *apud* Dantas e Moreira; Bessant e Pavit e Tidd, 1997, *apud* Dantas e Moreira, 2011) que reconhecem os custos relativos ao processo bem como os riscos adstritos, constatámos, pela fala dos entrevistados, que as soluções inovadoras representam, numa perspectiva incremental, as alternativas que efetivamente viabilizam a permanência sustentável d'A POLITÉCNICA e das demais IES, nos respetivos mercados de inserção, embora no momento atual ainda se verifiquem muitas lacunas, justificadas sobretudo pela questão financeira.

Outrossim, os entrevistados deixaram-nos como suas percepções, que os processos educativos constituem um desafio contínuo para o desenvolvimento da Universidade Politécnica, bem como de qualquer outra IES. Neste diapasão, conferindo as propostas de vários autores (Messina, 2001; Fullan, 2007, Owston, 2007; Dias, 2013; Barbosa et al, 2016; Oliveira & Coureia, 2016) o discurso dos entrevistados conduz-nos para processos educativos mais abertos e multidimensionais que, assentes em adequada planificação, têm nos professores os principais atores e facilitadores de tais processos. Na verdade, como defendem Barbosa *et al* (2016), citando Laita (2015), “o professor continua a jogar um papel preponderante de organização de situações de aprendizagem, de acompanhar o aluno intensivamente ao longo do processo” (p.37). Todavia, atestámos, nas respostas dadas por alguns dos entrevistados, em especial os que considerámos no grupo 2, que os modelos educativos se circunscrevem, no geral, a perspectivas tradicionais, mas com derivações ou tendências para os modelos híbridos, que conferem a efetiva adoção de tecnologias nas práticas educativas. Podemos desse modo acrescentar, ainda no contexto das práticas educativas, que a fala dos entrevistados nos permite, igualmente, concluir que a qualidade e equidade dos sistemas educativos, avaliada por alguns

entrevistados como sendo ainda incipiente na instituição, é uma vantagem que as IES deveriam capitalizar, como nos explicam, por exemplo, Flores & Flores (1998) e Nunes *et al* (2014).

É evidente que os avanços tecnológicos interferem com a qualidade dos processos educativos, razão pelo qual nas Universidades este fator se revela de absoluta importância. Entendemos que, sobretudo na atualidade, as universidades, no seu inquestionável papel de centro de produção de conhecimento, para manterem o foco na qualidade dos seus produtos e serviços devem estar seguras e necessariamente convictas que as suas práticas educativas devem estabelecer-se a partir de um investimento contínuo na investigação científica e tecnológica, fatores que “podem ajudar na resolução dos problemas que a sociedade enfrenta” (Barbosa *et al*, 2016, p. 42) sendo que, nessa perspectiva, quanto mais “a universidade contribui nesse sentido, maior é a sua imagem perante o público e melhor é a sua qualidade” (p.42). Na verdade, e como nos revelam os mesmos autores, particularizando as diferentes dimensões que podem circunscrever o contexto tecnológico, as universidades consideradas de qualidade empenham-se ativamente na otimização das suas atividades, a partir do suporte de inovação tecnológica e redobram em soluções tecnológicas de várias ordens, na concepção e desenvolvimento de produtos e soluções tecnológicas que estejam direcionados para os problemas da sociedade. Acreditamos que este é, na verdade, o significativo diferencial observado entre as universidades, ou seja, o que umas fazem e outras não, independentemente das razões que lhes assistem.

Portanto, em síntese, podemos concluir que o estudo nos revelou as posições ou perspectivas de liderança, a componente de inovação tecnológica e práticas pedagógicas que caracterizam o funcionamento d’A POLITÉCNICA, assumidas pelos quadros da instituição, que formaram os três grupos já descritos na discussão dos resultados.

Como anteriormente referenciado, entendemos necessário destacar na fase conclusiva do nosso estudo, as limitações que arrogamos terem tido ou de outra forma interferido no desenvolvimento da pesquisa. Tais limitações

resumem-se à indisponibilidade financeira do pesquisador para se deslocar às unidades escolares fora de Maputo, nomeadamente às províncias da Zambézia, Nampula e Tete; nas limitações bibliográficas, sobretudo de acesso a fontes primárias, facto que levou à consulta de fontes citadas em segunda mão; na pouca informação de produção nacional acerca de práticas pedagógicas; no fraco domínio da língua inglesa por parte do pesquisador. Portanto, percebemos que o conjunto de limitações arroladas e outras eventualmente suscetíveis de serem consideradas poderão constituir elementos com interferência no produto final aqui apresentado, apesar das tentativas do investigador para ultrapassar essas limitações.

No contexto temático abordado, com vista a posteriores investigações, entendemos que, mantendo-se o foco no subsistema de Ensino Superior, portanto no contexto universitário, consideramos relevante a realização de novos estudos com o fim de debater: (i) a evolução e a diversidade de modelos de gestão de educação, como nos propõem alguns autores (Andrade & Tachizawa, 2006, Barbosa *et al.*, 2016, entre outros); e, (ii) a pertinência da reavaliação das formas de financiamentos ao ES, como já proposto e discutido por autores que destacámos ( Matos e Mosca, 2010; Rosário, 2013, Langa, 2014, Natha e Terenciano, 2016; Barbosa, et al, 2016).

Acrescentamos apenas que a abordagem sobre o modelo de gestão de ensino, na ótica de Andrade e Tachizawa (2016), objetiva a criação de uma reflexão sobre técnicas e métodos de gestão capazes de incrementar a produtividade e a qualidade das IE. Nessa esteira, a discussão observa a dinâmica e a competitividade do mercado global, conferindo que as IES “não podem mais sentir-se excessivamente confiantes com as fatias de mercado e as posições competitivas conquistadas” (p.22). Entendemos que o processo de gestão das IES demanda, na verdade, um processo minucioso de reavaliação dos métodos e modelos de gestão das mesmas, de modo a que o produto levado ao mercado, ou seja, os formados, responda às expectativas do referido mercado, que impõe cada vez mais que os profissionais laborem em contextos multidisciplinares. Portanto, saindo da perspectiva tradicional e ortodoxa “voltada para o desenvolvimento de um conhecimento enciclopédico e erudito” (*ibidem*, p.16)

que, efetivamente, não fornece as ferramentas básicas para o confronto com as exigências dos empregadores, facto que podemos constatar quando observamos as dificuldades que os recém-formados têm de inserção no mercado do trabalho.

Entendemos assim, que a busca pela qualidade no processo de ensino e aprendizagem, conjugando adequadamente o binómio custo-benefício, torna-se fulcral para a efetividade, ou seja, a permanência da instituição no mercado do ES, já referenciado como de extrema competitividade. Por isso, sugerimos a reflexão sobre a adoção pelas IES de outros modelos de gestão, destacando o oferecido por Andrade e Tachizawa (2016). O modelo assumido pelos autores foi desenvolvido sobre uma instituição de ensino típica, com enfoque sistémico, portanto num fundamento centrado na compreensão do todo institucional, ao invés da sua departamentalização. Tal modelo define a necessidade de se prestar atenção aos aspetos específicos de cada IES, nomeadamente da sua cultura, estilo de gestão do gestor de topo, crenças e valores e outros fatores subjetivos. Assim, tendo em conta a visão do referido modelo de gestão, entendemos válido delimitar a discussão, para um estudo futuro, às dimensões que circunscrevem as variáveis da gestão e do planeamento estratégico, a gestão dos processos e das tecnologias da informação e a gestão de RH.

Como referenciado anteriormente, elegemos a dimensão financiamento do ES como outra proposta para um estudo futuro. Refletir acerca do financiamento ao ES, como dissemos já ter sido abordado por alguns autores moçambicanos e de outros países, reveste-se de grande importância, porque representa uma dimensão que infere diretamente com a funcionalidade das IES, sobretudo as privadas, num contexto de um mercado de extrema competitividade. Na verdade, cada vez mais, o mercado do ES impõe o incremento da qualidade de ensino, mas observamos, no geral, que as instituições de ensino se confrontam com significativo decréscimo dos seus proveitos. Particularmente nas IES privadas, que têm nos valores pagos pelos estudantes a principal fonte de receita, observamos dificuldades consideráveis para a administração das despesas de funcionamento ou operacionais, manutenção do parque infraestrutural e, mais difícil ainda, para a realização de despesas de investimento (aquisição de

equipamento e tecnologia), fator incontestável para a sustentabilidade do negócio, ou seja, de permanência no mercado.

Assim, ao se discorrer sobre as formas de financiamento ao ES, particularmente em Moçambique, inevitavelmente procuramos aferir a contribuição do Governo na busca de soluções que garantam a sustentabilidade da IES, mesmo subsumindo que os níveis inferiores de educação abraçam os mesmos problemas, com óbvias repercussões na transição dos estudantes para os níveis superiores. A qualidade do ensino, no geral, dependente da capacidade das IE estarem providas dos meios materiais, humanos e financeiros, a altura das suas necessidades e dos *stakeholders* internos e sobretudo externos.

Numa avaliação mais atual do contexto do Ensino Superior, reveladora dos grandes constrangimentos do sector podemos, obviamente, acrescentar as dificuldades que emergiram do ciclo de calamidades naturais vivenciadas no país, mas sobretudo podemos destacar o profundo impacto causado pela pandemia do COVID-19. A exigência de transformações imediatas de todo o processo de ensino e aprendizagem impostas pelos órgãos governamentais a partir das decisões políticas inerentes às circunstâncias atuais, determinaram que as IES tivessem que se reinventar, abdicando das formas habituais de lecionação e enveredando, concomitantemente, em custos operacionais e de investimento não programados para os já deficitários orçamentos.

Por outro lado, as IES viram-se e assim permanecem condicionadas a uma significativa redução das suas receitas como consequência, sobretudo, da desistência de estudantes por dificuldades financeiras dos pais e encarregados de educação e das empresas responsáveis pelos pagamentos das propinas dos seus bolseiros. Este cenário, que acreditamos ser observado em outros países da aldeia global, mas sobretudo em África, tem repercussões na produção e produtividade das IES, concorrendo por isso para a já duvidosa qualidade do ensino, para o desenvolvimento das IES, das organizações e, no geral, dos próprios países.

Consideramos que, inquestionavelmente, o Ensino Superior representa um elemento deveras importante para o crescimento e desenvolvimento de

Moçambique. O desenvolvimento do capital humano, principal ativo das organizações e, por isso, da sociedade, ocorre com a produção e disseminação de conhecimento com qualidade expetável. Cabe assim, às IES, o privilegiado papel de formação de Homens com competências e sentido ético e profissional, que possam efetivamente impactar no contexto socioeconómico e cultural para o desenvolvimento do país, dilacerado por longo período de conflitos políticos, por calamidades naturais e, na atualidade, pela pandemia da COVID-19, e todas as medidas inovadoras e criativas que o “novo normal” impõe para a sobrevivência e sustentabilidade das IES.

Entendemos, por tudo isso, que as IES se desdobrem em ações reflexivas e efetivas sobre a sua missão para que dessa forma possam cumprir cabalmente o seu papel. Neste desiderato, é esperado que os líderes influenciem os liderados, individual e coletivamente para as realizações preponderantes que, no contexto mais contemporâneo, portanto duma liderança híbrida, mais horizontal, seja efetivamente valorizada a atuação de todo o grupo/equipa, e desta forma se assuma a condução dos destinos das instituições.

Espera-se, em último plano, que a partilha de experiências e conhecimento promovam a melhoria da organização interna, permitam a realização de parcerias internas e/ou externas e busquem a indispensável internacionalização das atividades de formação e investigação científica, aspetos que entendemos fundamentais para o papel mais interventivo que se exige das IES na sua contribuição para a governação do país.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

- Adriano, B. & Ramos, F. (2015). *Liderança universitária: uma revisão das publicações nacionais e estrangeiras sobre o tema*. NAVUS, revista de gestão e tecnologia. Florianópolis/SC/v.5/Out/dez.
- Afonso, P. L. (2009). *Liderança. Elementos-Chave do processo*. Lisboa: Escolar Editora.
- Amâncio, H. P. (2019). *Temas, problemas e metodologias de pesquisa nos estudos do ES em/sobre Moçambique, VIII CONINTER - Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*, Maceió/AL. Acedido em <https://even3.blob.core.windows.net/processos/049dbe876c284d29961b.pdf>
- Andre, M.E.D.A. (2001). *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. Cadernos de Pesquisa. Acedido: [scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000200003](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200003)
- Angst, F. A. (2017). *(Auto) avaliação de qualidade do Ensino Superior na Universidade Católica de Moçambique: um estudo de caso*. Tese de Doutoramento em Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa Acedido em: <http://repositorio.ucm.ac.mz/bitstream/123456789/89/1/Felipe%20Angst%20-%20Tese%20de%20Doutoramento.pdf>
- Audy, Jorge (2017). *A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade*. *Estudos Avançados*, 31(90), São Paulo, 75-87. Acedido em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142017000200075](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000200075)
- Azevedo, C. E; Oliveira, L.; Gonzalez, R. K. Abdalla, M. M. (2013). *A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, Limitações e Proximidades com o pragmatismo*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade - EnEPQ Acedido em: [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq\\_2013/2013\\_EnEPQ5.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf)

- Barbosa, A. G., Piedade, B. da, d'Alva, E., Mucavele, F., Noa, F., Mussagy, I., Rocha, I. C. da, Machado, J., Alves, J., Pires, M., Roldão, M., Laita, M., Ibrahimo, M., Sapato, P. R., Valá, S. (2016). *Desafios da Educação - Ensino Superior*. Porto: Editora Década das Palavras.
- Barracho, C. & Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, E. M. (2017), *As dinâmicas globais do ensino superior, a contra-narrativa africana e o caso de Moçambique*. *Educação, Sociedade e Culturas*. 51, 137-153. Acedido em [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51\\_Edgar\\_0.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC51_Edgar_0.pdf)
- Bento, A. (2008). *Estilos de Liderança dos Líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. Actas do V Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Edições Sílabo.
- Bergamini, C. (1994). *Liderança: Administração do Sentido*. S. Paulo: Editora Atlas.
- Blanchard, K e Hersey, P. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*, (4 edicao). São Paulo
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os processos e os Resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphuis, B., Ranga, M. & Ryan, S. (2014). *Study on innovation in higher education: final report*. European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Acedido em: <http://eprints.lse.ac.uk/55819/>

- Brennand, E. de G. & Brennand, E. de G. (2012). *Inovações Tecnológicas e a Expansão do Ensino Superior no Brasil*, *Revista Lusófona de Educação*, 21, 179-198.
- Brito, C. E., Ferasso, M., Brito, S. & Lopes, M. (2015). *Autonomia e os modelos de governo e gestão das instituições de ensino superior*. 5ª Conferência FORGES.
- Brungardt, C (1998). *The New Face of Leadership: Implications for Higher Education*. Acedido em [http://www.nwlink.com/~donclark/leader/lead\\_edu.html](http://www.nwlink.com/~donclark/leader/lead_edu.html)
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-Aprendizagem* (2.ª ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, M. J. de (2012). *A liderança na organização escolar*. O director. *Revista Praxis Educacional*. 8(13)., 193-209. Acedido em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/1597/1468>
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações*. São Paulo: Editora Campus.
- Cossa, F. R., Buque, V. L., Premugy, C. I. C. (2018). *Desafios de Normaçoão do Desafios de Normaçoão do Ensino Superior em Moçambique e suas Implicaçoões na Qualidade de Ensino*. Comunicação apresentada na 8ª Conferência FORGES. Acedido em <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2019/06/10-DESAFIOS-DE-NORMA%c3%87%c3%83O-DO-ENSINO-SUPERIOR-EM-MO%c3%87AMBIQUE-E-SUAS-IMPLICA%c3%87%c3%95ES-NA-QUALIDADE-DE-ENSINO.pdf>
- Comissão Europeia (2017). *Comunicação da Comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Sobre uma nova agenda da UE em prol do ensino superior*. Bruxelas, 30.5.2017 COM(2017) 247 final. Acedido em:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>

- Costa, H. F. C. (2013). *As tecnologias no ensino das Ciências aos cursos profissionalizantes: inovações pedagógicas emergentes*. Tese de Doutoramento em Educação. Especialidade de Liderança Educacional. Universidade Aberta.
- Covey, S. (2002). *Liderança baseada em Princípios*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Cunha, Maria Isabel da (2008). *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Acedido em <https://www.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria?download=18:inovaes-pedaggicas-na-universidade-maria-isabel-da-cunha>
- Dantas, J. & Moreira, A. C. (2011). *O processo de Inovação*. Como potenciar a criatividade organizacional visando uma competitividade sustentável. Lisboa: Lidel.
- Delors, J. (coord.) (1997). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. CORTEZ UNESCO. Acedido em [https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Delors\\_alli\\_Relatorio\\_Unesco\\_Educacao\\_tesouro\\_descobrir\\_2008.pdf](https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Delors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf)
- Dias, P. (2013). *Inovação Pedagógica para a sustentabilidade da Educação Aberta e em Rede*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, J.M., Neves, C, Caetano, A. (2011). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change. Fourth Edition*. N.Y and London: Columbia University Press.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.

- Flores, M. & Flores, M. (1998). *O professor-agente de inovação curricular*. In Pacheco, J. A., Paraskeva, J. M., Silva, A. M. (org.). *Reflexão e Inovação Curricular: actas do Colóquio sobre Questões Curriculares*, 3, Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, p. 79-100. Acedido em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/657>
- Garcia, P. (2009). *A study on innovation as strategy for science teachers' continuing education*. VII Enpec. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis.
- Hargreaves, A & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Harvey, L. (2008) Using the European Standards and Guidelines: Some concluding remarks. In Anela Beso, Lucien Bollaert, Bruno Curvale *et al* (ed). (2008). *Implementing and using quality assurance: strategy and practice*. A selection of papers from the 2nd European Quality Assurance Forum. European University Association. Acedido em [https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2007/11/EQAF\\_2007\\_publication.pdf](https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2007/11/EQAF_2007_publication.pdf)
- Inocência, S. (2013). *Estilo (s) de Liderança dos Diretores em Escolas Públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo*. Tese de Doutoramento em Educação - Liderança Educacional. Universidade Aberta.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Kinicki, A. & Kreitner, R. (2006). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: McGraw Hill.
- Koen M. P. & Blitzer, E. M. (2010). Academic Leadership In Higher Education: A “participative” Perspective from One Institution. *Academic leadership. The online Journal*. V. 8-1. Acedido em:

[Http://academicleadership.org/408/academic\\_leadership\\_in\\_higher\\_education\\_a\\_participative\\_perspective\\_from\\_one\\_institution](http://academicleadership.org/408/academic_leadership_in_higher_education_a_participative_perspective_from_one_institution)

- Kouzes, J. M. & Posner, B. (2009). *O desafio da Liderança*. Lisboa: Editora Caleidoscópio.
- Lacerda, K. L. C. (2020). *Habilitadores da inovação em uma instituição pública de ensino superior*. *Revista Eletrônica Gestão & Sociedade*.14 (37), 3262-3282. DOI: 10.21171/ges.v14i37.2659
- Langa, P. V. (2014). *Alguns desafios do Ensino Superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. In Brito, Luís et al. (Org.). *Desafios para Moçambique*. IESE, p. 364-395, Acedido em: [http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2014/IESEDesafios2014\\_13\\_EnsSup.pdf](http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2014/IESEDesafios2014_13_EnsSup.pdf)
- Lima, J. (2013). *Por uma Análise de Conteúdo Mais Fíavel*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 47-1
- Machado, Bruno R. de Freitas. (2018). *Impacto das práticas de inovação na performance das universidades sob o efeito moderador da restrição de recursos: um survey exploratório da experiencia brasileira*. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em modelagem computacional de sistemas da Universidade Federal do Tocantins. Acedido em <http://repositório.uft.edu.br/handle/11612/1238>.
- Marconi, M. de A. & Lakatos, E. M. (2011). *Metodologia Científica* (6.<sup>a</sup> ed.). Editora Atlas.
- Marques, M. (2010). *Liderança: a importância de um líder dentro de uma organização*. Centro Universitário do Sul de Minas Gerais.
- Matos, Narciso e Mosca, João. (2010). *Desafios do ensino Superior*. Acedido em: <http://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESEdes.2010.13.ensSup.pdf>.

- Maximiano, A. (2008). *Introdução à Administração* (7.<sup>a</sup> ed. Revista e ampliada). S. Paulo: Atlas
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *The case study as research strategy in education*. EDUSER, Revista de Educação. 2(2). Instituto Politécnico de Bragança. pp
- Mendanha, J & Silva, M. (2104). *A importância da ferramenta tecnológica no contexto social e educacional*. Revista Científica do ITPAC, Araguaína, 7(1) pp. Acedido em: [www.itpac.br/arquivos/revista/71/7.pdf](http://www.itpac.br/arquivos/revista/71/7.pdf).
- Messina, G. (2001). *Mudanças e inovação educacional: notas para reflexão*. Cadernos de Pesquisa, 114, 225-233.
- Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP). (2016). *Estudantes matriculados, graduados e ingressos segundo a área científica Ensino Superior*. Acedido em <https://www.mctestp.gov.mz/por/Ensino-Superior/Dados-Estatisticos>
- Ministério da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (2019). *Instituições públicas e privadas do Ensino Superior*. Acedido em: [https://www.mctestp.gov.mz/por/content/download/7075/49530/file/Lista %20de%20IES%20actualizada%2026.03.2019\\_Revista\\_EC.pdf](https://www.mctestp.gov.mz/por/content/download/7075/49530/file/Lista%20de%20IES%20actualizada%2026.03.2019_Revista_EC.pdf)
- Ministério da Educação de Moçambique (MINED). (2012). *Plano estratégico do ensino superior 2012-2020*. Acedido em [http://www.pmaputo.gov.mz/por/content/download/5532/39794/version/1 /file/Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf](http://www.pmaputo.gov.mz/por/content/download/5532/39794/version/1/file/Plano+Estrategico+do+Ensino+Superior+2012-2020.pdf)
- Moraes, L. (2012). *Liderança e Estratégia. Casos de inovação nas organizações de saúde*. Lisboa: Escolar Editora.
- Nelson, R. E. & Sant`Anna, A. de S. (2010). *Liderança. Entre a Tradição, a modernidade e a Pós-modernidade*. Fundação FDC. Editora Campus.
- Noa, F. (2011). *Ensino superior em Moçambique – políticas, formação de*

*quadros e construção da cidadania*. Acedido em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/2985>

- Nunes, C., Mesquita, H., Parente, R., Ricci, L. Ferraz, B., Caldeirina, D, e Minze, D. (2014). *Inovações Tecnológicas na Educação: Contribuições para gestores Públicos*. Editora todos pela Educação. Acedido em: <http://www.todospelaeducacao.org.br>
- Oliveira, I. & Courel, C. (2013). *Mudança e Inovação em Educação: O compromisso dos Professores*. *Interações*. 27, 97-117.
- Oliveira, Adriana Rivoire Menelli de (2014). *Inovação no ensino superior – desafios e perspectivas nos espaços acadêmicos*. xiv Colóquio internacional de gestão universitária – CIGU A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil, pp. 1-17. Acedido em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131697/2014-134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Omar, Maomede Naguib (2014). *Políticas, Conexões e Práticas Dominantes do Ensino Superior em Moçambique*. Tese de doutoramento em estudos em ensino superior. Universidade de Aveiro. Portugal.
- Owston, R. (2007). *Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study*. *Journal of Educational Change*. DOI 10.1007/s 100833-006-9006-6.
- Parreira, M. (2010). *Liderança. A fórmula multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Portal do Governo de Moçambique (s/d). *Instituições de Ensino Superior em Moçambique*. Acedido em [WWW.portalgoverno.gov.mz/por/Cidadao/Informação/Educação](http://WWW.portalgoverno.gov.mz/por/Cidadao/Informação/Educação).
- Quivy, R, & Campenhoudt, L. Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gradiva.

- Rego, A. & Cunha, M. P. e (2007). *A essência da liderança. Mudança. resultados. integridade* (7.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editora RH.
- Ricoy, M. & Couto, M. (2014). *As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados à Universidade. Educ. Pesquisa.*, São Paulo, 40, 897-912. Acedido em: [www.revistas.usp.br/ep/article/view/88436](http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/88436)
- Richarson, R. J. (2008). *Pesquisa Social, métodos e técnicas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Rodrigues, Leonel Cezar; Sereia, Vanderlei Jose; Lopes, Antonio Carlos Vaz; Vieira, Saulo Fabiano Amâncio (2010). *Inovação disruptiva no Ensino Superior*. Revista EnANPAD. Rio de Janeiro/RJ25a 29 de setembro de 2010, acedido: [Anpad.org.br/diversos/downloads/53/get1848.pdf](http://Anpad.org.br/diversos/downloads/53/get1848.pdf)
- Rosario, Lourenço Joaquim da Costa (2013). *Ensino Superior na Africa*. Universidades moçambicanas e o futuro de Moçambique.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *O mundo da Liderança*. Porto: Edições ASA.
- Silva, J & Ramos, M. (2006). *Prática Pedagógica numa perspectiva interdisciplinar*.  
[www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3-2006.pff](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3-2006.pff)
- Silva, Paulo Resende da. (s/d). *Organização Universitária*. Organização Universitária; modelos e Sistemas. Acedido em: [https://www.academia.edu/3098727/A\\_Organiza%C3%A7%C3%A3o\\_Universit%C3%A1ria](https://www.academia.edu/3098727/A_Organiza%C3%A7%C3%A3o_Universit%C3%A1ria)
- Silva, E. da C. V. (2019). *Condicionantes do processo de inovação tecnológica na Universidade Federal da Paraíba*. Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes, Universidade Federal da Paraíba.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*.

*Protagonistas, Práticas e Impactos*. V. N. Gaia: Editora Fundação Manuel Leão.

- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Terenciano, F. & Natha, M. (2016). *Ensino Superior em Moçambique: Evolução e Indicadores da Avaliação da Qualidade*. Revista electrónica de Investigação e Desenvolvimento - REID. 1(7), 79-94. Acedido em <http://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/112>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tachizawa, Takeshy; Andrade, Rui Octávio Bernardes de (2006). *Gestão de Instituições de Ensino* (4.<sup>a</sup> ed.). Coleção FGV-Africa.
- UNESCO (2003). *Educação superior: reforma, mudança e internacionalização*. Anais. UNESCO: Education Sector, Division of Higher Education. Edição brasileira pelo Escritório da UNESCO no Brasil. Acedido em : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133972>
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo*. In A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Varela, Bartolomeu L. (2015). *O ensino superior em África: Potencialidades, Desafios e Perspetivas*. Acedido em [https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/10-ensino-superior-em-c31frica\\_out-2015.pdf](https://bartvarela.files.wordpress.com/2015/10-ensino-superior-em-c31frica_out-2015.pdf).
- Vidal, O. F. (2015) *Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior*. Tese de Doutoramento em Educação. Universidade Federal de Alagoas

- Yin, R. K. (2006). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos* (3.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed Editora SA.

## **ANEXOS**

---

## Anexo 1 – Matriz de Entrevista Semiestruturada

### **Exmo (a) Senhor (a)**

No âmbito da pesquisa de dados inserida na elaboração da tese de doutoramento, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade de Liderança Educacional, na Universidade Aberta de Lisboa, muito agradecemos o favor de responder ao guião de entrevista que se apresenta, cujo tema é “as lideranças na promoção da inovação tecnológica no contexto do ensino superior: o caso da Universidade Politécnica de Moçambique”.

Para o efeito garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados obtidos, sendo que se destinam exclusivamente ao propósito académico apresentado.

Muito obrigado,

Nazir Khan

## **1. Caracterização da Entrevista**

- a) Entrevista Semiestruturada;
- b) Unidade empírica de Análise: Universidade Politécnica em Moçambique;
- c) Amostra: Gestores de Topo e de Direção da Universidade;
- d) Duração: 35 a 45 minutos:

## **2. Objetivos da entrevista**

### **2.1. Objetivo geral**

- a) Analisar o papel das lideranças da Universidade relativamente aos processos de inovação de base tecnológica nas práticas educativas, no Ensino Superior.

### **2.2. Objetivos específicos:**

- a) Identificar as formas de Liderança dos gestores de topo e de direção da Universidade;
- b) Caracterizar as estratégias desenvolvidas na Universidade, face a Inovação tecnológica nas práticas educacionais;
- c) Analisar o papel dos gestores na promoção da inovação tecnológica nas práticas.

## **3. Operacionalização da Entrevista**

As entrevistas a realizar aos gestores de topo e de Direção da Universidade, obedecerão o seguinte:

- a) Apresentação do tema da pesquisa, da entrevista e os respetivos objetivos;
- b) Garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados ou informações recolhidas;
- c) Justificar as razões da escolha de cada selecionado, destacando a importância do seu contributo para o estudo em apreço;
- d) Determinar o tempo de duração da entrevista, a data, hora e o local;
- e) Solicitar autorização dos entrevistados para a gravação e reprodução da entrevista.

#### 4. Guião de entrevistas Semiestruturadas

##### 4.1. Dados sociodemográficos:

a) **Sexo:**

.....

b) **Faixa Etária:**

.....

c) **Anos de Serviço**

.....

d) **Formação Académica**

Doutorado  Mestrado  Licenciado  Técnico  Outra

e) **Cargo:**

Reitor

Vice-Reitor

Pró-Reitor

Diretor

f) **Onde exerce a função:**

.....

##### 4.2. Bloco

| Blocos  | Objetivos específico  | Questões orientadoras   | Obs.                      |
|---|---|---|---------------------------|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | Situar o entrevista no contexto da entrevista, incentivando-o à participação. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do tema e dos objetivos gerais e específicos;</li> <li>• Garantia do anonimato e confidencialidade</li> <li>• Solicitar autorização para a gravação da entrevista;</li> <li>• Garantir o <i>feedback</i> sobre o resultado do estudo</li> </ul> | Tempo previsto: 5 minutos |

|  |   |  |                                   |
|--|---|--|-----------------------------------|
| <p><b>A</b></p> <p>Perfil dos Entrevistados</p>                      | <p>Conhecer o percurso profissional do entrevistado, tendo por base o cargo que ocupa</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicação de dados pessoais: idade, género;</li> <li>• Indicação do perfil académico e profissional: qual é a sua formação académica (curso e grau)?</li> <li>• Quantos anos têm de experiência profissional na instituição? Há quanto tempo exerce o cargo atual? Já exerceu outros cargos de liderança (quais)?</li> </ul>  |                                   |
| <p><b>B</b></p> <p><b>Eixo temático:</b></p> <p><b>Liderança</b></p> | <p>Identificar as formas de liderança dos gestores de topo e de direção da universidade</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tendo em atenção o cargo que ocupa, as responsabilidades desse cargo e a forma como tem exercido as suas funções, considera-se sobretudo um gestor ou um líder? Em que medida? / pode justificar a sua resposta?</li> <li>2. Na sua opinião, que tipo de liderança tem adotado (ou como caracteriza a liderança que tem adotado) para impulsionar uma educação eficaz na sua instituição e para favorecer processos de inovação pedagógica?</li> <li>3. O que acha que os outros esperam de si enquanto líder e tendo em atenção as funções que desempenha?</li> <li>4. No exercício de gestão/liderança realizado na instituição, entanto que gestor/líder, toma em conta princípios e valores específicos? Em que medida?</li> <li>5. Sente que os seus colaboradores seguem-no em primeiro lugar e só depois os planos e atividades, ou é o inverso? Pode, por favor, justificar incluindo exemplos?</li> <li>6. Entanto que gestor/líder tem conseguido atrair os seus colaboradores para uma visão comum da instituição? Apresente, por favor.</li> <li>7. Sente que os seus colaboradores acreditam que compreende suas necessidades e tem noção de seus interesses? Em que medida?</li> </ol> | <p>Tempo previsto: 15 minutos</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | <ol style="list-style-type: none"><li>8. Como gestor/líder tem podido criar um ambiente que fomente a experimentação e o reconhecimento de boas ideias de forma a criar inovação? Pode fornecer alguns exemplos?</li><li>9. Entanto que gestor/líder, assume a necessidade de correr riscos na prossecução de ações inovadoras e de mudança? Em que medida?</li><li>10. Tem tido atenção à capacidade de seus colaboradores aos diferentes níveis em assumir o controlo em situações em que são desafiados e nos compromissos com as mudanças exigidas?</li><li>11. Entanto que gestor/líder dá espaço ou abertura para que seus colaboradores possam tomar iniciativas que considerem úteis, colaborando individual e em grupo para o que julgam ser benéfico para a instituição? Pode exemplificar?</li><li>12. Tem promovido o espírito de colaboração e de confiança, mútuas? Costuma envolver outras pessoas na tomada de decisões? Em que medida?</li><li>13. Entanto que gestor/líder é sua prática mostrar gratidão pelos contributos das pessoas, criando, outrossim, uma cultura de celebração de valores e de vitórias?</li><li>14. Sente que a razão mais importante para que as pessoas fiquem numa organização é o fato de gostarem do trabalho que fazem? Ou de acharem que fazem algo estimulante, significativo e útil?</li><li>15. Percepciona que existam gestores que se agarram ao poder para minimizar suas fraquezas no processo de gestão das coisas, na Universidade Politécnica? Como se manifestam?</li></ol> |  |
|--|--|--|--|

|  |   |   |                                       |
|--|---|---|---------------------------------------|
| <p style="text-align: center;"><b>C</b></p> <p><b>Eixo temático:</b><br/><b>Inovação tecnológica</b></p> | <p>Caracterizar as estratégias desenvolvidas na universidade, face a inovação tecnológica nas práticas educativas</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sabe-se que a inovação pode vir de qualquer lado. Que lições pensa que pode tirar deste fenómeno imprevisível, tendo em conta que A POLITÉCNICA é uma IES Privada?</li> <li>2. O uso de novas tecnologias educacionais configura-se como uma estratégia incorporada com os propósitos da Universidade Politécnica? Em que contexto são desenvolvidas e aplicadas?</li> <li>3. Como gestor/líder, assume que as inovações geradas pelo uso de tecnologias promovem a qualidade e equidade ao processo de ensino aprendizagem n'A POLITÉCNICA?</li> <li>4. Porque A POLITÉCNICA assume importante utilizar tecnologias na educação, particularmente no Ensino Superior?</li> <li>5. Na óptica dos gestores d'A POLITÉCNICA a inovação assume-se incremental, agregando melhorias a processos, produtos ou serviços existentes, ou disruptiva, rompendo com o que já existe e respetivos paradigmas? Porquê?</li> <li>6. N'A POLITÉCNICA, a inovação tecnológica é encarada como uma vantagem competitiva? Porquê?</li> <li>7. A estratégia de inovação d'A POLITÉCNICA é afetada pela concorrência? Em que medida?</li> <li>8. Até que ponto a componente de custos condiciona atualmente a promoção de inovações nas práticas educacionais n'A POLITÉCNICA?</li> </ol> | <p>Tempo previsto:<br/>10 minutos</p> |
| <p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p><b>Eixo temático:</b><br/><b>Práticas Educativas</b></p>  | <p>Analisar o papel dos gestores na promoção da inovação tecnológica</p>  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. N'A POLITÉCNICA, como ocorre a formulação e implementação de políticas e programas centrados no uso de inovações tecnológicas?</li> <li>2. Que modelos de gestão de ensino</li> </ol>   | <p>Tempo previsto:<br/>10 minutos</p> |

|              |                                 |   |  |
|--------------|---------------------------------|---|--|
|              | práticas educacionais           | <p>estão consignados ao uso de tecnologias, n'A POLITÉCNICA? Têm trazido as vantagens esperadas?</p> <p>3. Como considera que os agentes educativos (estudantes, professores e encarregados de educação) percecionam o uso de tecnologias n'A POLITÉCNICA?</p> <p>4. Como A POLITÉCNICA viabiliza a estrutura necessária para o uso de novas tecnologias nas escolas? (dimensionamento, acesso individual ou coletivo, etc)</p> <p>5. N'A POLITÉCNICA há programas e formação de professores para o uso de tecnologias na educação?</p> <p>6. Como são formuladas e implementadas as políticas e programas centrados no</p> |  |
| <b>Fecho</b> | Promover o fecho da entrevista. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar espaço para algo que queira acrescentar.</li> <li>• Agradecer a disponibilidade e participação do entrevistado;</li> </ul>   |  |

## Anexo 2 - Instituições de Ensino Superior Públicas

| <b>NO</b> | <b>UNIVERSIDADES</b>              | <b>SIGLA</b> | <b>LOCAL</b> | <b>CRIAÇÃO</b> |
|-----------|-----------------------------------|--------------|--------------|----------------|
| 1         | Universidade Eduardo Mondlane     | UEM          | Maputo       | 1962           |
| 2         | Universidade Pedagógica de Maputo | UniMaputo    | Maputo       | 1985           |
| 3         | Universidade Save                 | UniSave      | Xai-Xai      | 2007           |
| 4         | Universidade Púnguè               | UniPúnguè    | Manica       | 2019           |
| 5         | Universidade Licungo              | UniLicungo   | Zambézia     | 2019           |
| 6         | Universidade Rovuma               | UniRovuma    | Nampula      | 2019           |
| 7         | Universidade Joaquim Chissano     | UJC          | Maputo       | 2018           |
| 8         | Universidade Zambeze              | UniZambeze   | Sofala       | 2006           |
| 9         | Universidade Lúrio                | UniLúrio     | Nampula      | 2006           |

Fonte: Adaptado de MCTESTP (2019)

| <b>NO</b> | <b>INSTITUTOS SUPERIORES</b>                                  | <b>SIGLA</b> | <b>LOCAL</b> | <b>CRIAÇÃO</b> |
|-----------|---|--------------|--------------|----------------|
| 1         | Instituto Superior de Ciências da Saúde                       | ISCISA       | Maputo       | 2003           |
| 2         | Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique | ISCAM        | Maputo       | 2004           |
| 3         | Instituto Superior Politécnico de Gaza                        | ISPG         | Gaza         | 2005           |
| 4         | Instituto Superior Politécnico de Manica                      | ISPM         | Manica       | 2005           |
| 5         | Instituto Superior Politécnico de Tete                        | ISPT         | Tete         | 2005           |
| 6         | Instituto Superior de Artes e Cultura                         | ISARC        | Maputo       | 2008           |
| 7         | Instituto Superior Politécnico de Songo                       | ISPS         | Tete         | 2008           |
| 8         | Instituto Superior de Estudos de Defesa                       | ISEDEF       | Maputo       | 2011           |

Fonte: Adaptada de MCTESTP (2019)

| <b>NO</b> | <b>ESCOLAS SUPERIORES E ACADEMIAS</b>  | <b>SIGLA</b> | <b>LOCAL</b> | <b>CRIAÇÃO</b> |
|-----------|--|--------------|--------------|----------------|
| 1         | Escola Superior de Jornalismo          | ESJ          | Maputo       | 2008           |
| 2         | Escola Superior de Ciências Náuticas   | ESCN         | Maputo       | 2004           |
| 3         | Academia de Ciências Policiais         | ACIPOL       | Maputo       | 1999           |
| 4         | Academia Militar                       | AM           | Nampula      | 2005           |
| 5         | Academia de Altos Estudos Estratégicos | AAEE         | Maputo       | 2018           |

Fonte: Adaptada de MCTESTP (2019)

### Anexo 3 -Instituições de Ensino Superior Privado.

| <b>NO</b> | <b>UNIVERSIDADES</b>                       | <b>SIGLA</b>  | <b>LOCAL</b> | <b>CRIAÇÃO</b> |
|-----------|--|---------------|--------------|----------------|
| 1         | Universidade Adventista de Moçambique      | UAM           | Sofala       | 2011           |
| 2         | Universidade Metodista Unida de Moçambique | UMUM          | Maputo       | 2014           |
| 3         | Universidade Nachingwea                    | UNA           | Maputo       | 2011           |
| 4         | Universidade Wutive                        | UNITIVA       | Maputo       | 2003           |
| 5         | Universidade Politécnica                   | A POLITÉCNICA | Maputo       | 1995           |
| 6         | Universidade Mussa Bin Bique               | UMB           | Nampula      | 1998           |
| 7         | Universidade Católica de Moçambique        | UCM           | Sofala       | 1995           |
| 8         | Universidade Técnica de Moçambique         | UDM           | Maputo       | 2006           |
| 9         | Universidade São Tomás de Moçambique       | USTM          | Maputo       | 2006           |
| 10        | Universidade Jean Piaget de Moçambique     | UJPM          | Sofala       | 2004           |

Fonte: Adaptada de MCTESTP (2019)

| <b>NO</b> | <b>INSTITUTOS SUPERIORES</b>                                  | <b>SIGLA</b> | <b>LOCAL</b> | <b>CRIAÇÃO</b> |
|-----------|---|--------------|--------------|----------------|
| 1         | Instituto Superior de Educação e Tecnologia                   | ISET         | Sofala       | 2011           |
| 2         | Instituto Superior Cristão                                    | ISC          | Maputo       | 2014           |
| 3         | Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência        | ISFIC        | Maputo       | 2011           |
| 4         | Instituto Superior Dom Bosco                                  | ISDB         | Maputo       | 2006           |
| 5         | Instituto Superior Monitor                                    | ISM          | Maputo       | 2008           |
| 6         | Instituto Superior de Comunicação e Imagem                    | ISCIM        | Maputo       | 2008           |
| 7         | Instituto Superior Maria Mãe África                           | ISMMA        | Maputo       | 2008           |
| 8         | Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças             | ISGECOF      | Maputo       | 2009           |
| 9         | Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande   | ISCTAC       | Sofala       | 2009           |
| 10        | Instituto Superior de Ciência e Gestão                        | INSCIG       | Nacala       | 2009           |
| 11        | Instituto Superior de Gestão de Negócios                      | ISGN         | Gaza         | 2011           |
| 12        | Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique    | ISCTEM       | Maputo       | 1996           |
| 13        | Instituto Superior de Transportes e Comunicações              | ISUTC        | Maputo       | 1999           |
| 14        | Instituto Superior de Estudos e Desenvolvimento Local         | ISEDEL       | Maputo       | 2012           |
| 15        | Instituto Superior Mutasa                                     | ISMU         | Manica       | 2012           |
| 16        | Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação        | ISG          | Maputo       | 1992           |
| 17        | Instituto Superior de Ciências de Educação à Distância        | ISCED        | Sofala       | 2014           |
| 18        | Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthine | ISGE-GM      | Maputo       | 2014           |
| 19        | Instituto Superior de Ciências Empresariais e Tecnológicas    | ISCET        | Maputo       | 2016           |

Fonte: Adaptada de MCTESTP (2019)

| <b>NO</b> | <b>ESCOLAS SUPERIORES</b>                      | <b>SIGLA</b> | <b>LOCAL</b> | <b>CRIAÇÃO</b> |
|-----------|--|--------------|--------------|----------------|
| 1         | Escola Superior de Economia e Gestão           | ESEG         | Maputo       | 2005           |
| 2         | Escola Superior de Gestão Corporativa e Social | ESGCS        | Maputo       | 2013           |

Fonte: Adaptada de MCTESTP (2019)