

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A Governança Universitária: Modelos e Práticas. O Caso
da Universidade de Cabo Verde**

(DOCUMENTO PROVISÓRIO)

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

(Administração e Política Educacional)

Arnaldo Jorge Mendes de Brito

**Tese orientada pela Prof^a Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor**

2017

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**A Governança Universitária: Modelos e Práticas. O Caso
da Universidade de Cabo Verde**

(DOCUMENTO PROVISÓRIO)

DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

(Administração e Política Educacional)

Arnaldo Jorge Mendes de Brito

**Tese orientada pela Prof^a Doutora Maria Luísa Machado Cerdeira,
especialmente elaborada para a obtenção do grau de doutor**

2017



*Tese de doutoramento com o apoio da
Fundação Calouste Gulbenkian
P- 131310 (CV)*

“Eu quero um corpo que esteja ao abrigo das pequenas febres da moda, um corpo que marche sempre quando o governo se descansa.”

Napoleão Bonaparte

1793

Dedicatória

Dedico esta tese à memória dos meus queridos pais,

Francisco Pereira Brito

e

Virginia Mendes Semedo

À minha esposa e filhas

Aureliana Brito

Ana Sofia Brito

e

Bruna Jorge Brito

Agradecimentos

Empreender o desenvolvimento de uma tese de doutoramento, pela sua natureza, é uma tarefa que, seguramente, envolve e afeta direta ou indireta várias pessoas. É assim que, chegando ao fim, faço registar os meus profundos agradecimentos a todos quantos contribuíram para a elaboração desta tese, designadamente,

- A Deus por me ter dado vida, saúde e luz para trilhar esse caminho;
- A Aureliana, a Bruna e a Ana Sofia (minhas amada esposa e queridas filha), pela força que sempre me deram; pelo sofrimento e paciência que tiveram com as minhas ausências físicas e presenciais, durante o processo de desenvolvimento deste trabalho de investigação;
- A Fundação Calouste Gulbenkian, entidade sem a qual, não teria condições financeiras para frequentar o curso de doutoramento que ora finda, mas também nem o de mestrado, terminado em 2008;
- A Profª Doutora Luísa Cerdeira, por ter aceitado orientar-me nessa tarefa que é árdua, mas pela forma muito encorajadora e amiga como fê-la, ajudou-me imensamente;
- O Prof. Doutor Belmiro Cabrito, pela importante colaboração complementar na orientação desta tese;
- Os docentes, os funcionários, os alunos e os dirigentes da Universidade de Cabo Verde pela colaboração na recolha dos dados, através das entrevistas realizadas;
- O Presidente da Associação Nacional dos Municípios de Cabo Verde e Presidente da Câmara Municipal de Ribeira Grande de Santiago e o Ex-Presidente da Câmara Municipal de São Lourenço dos órgãos, por terem aceites conceder-me as entrevistas que me permitiram dispor de dados sobre a perceção dos municípios em relação à governança da Universidade de Cabo Verde;
- O Secretário Executivo da Câmara de Comércio, Indústria e Serviços de Sotavento e à Administradora Executiva da empresa Unitel T+, pela colaboração nas entrevistas.

Resumo

O ensino superior é um dos setores que nos últimos tempos vem ganhando maiores atenções dos governos e das sociedades, de uma forma geral, pelo valor que representa na promoção do desenvolvimento socioeconómico dos países e, nessa perspetiva, a governação da Universidade ganhou relevância sem precedentes (Youssef, Santos & Guerra, 2010). Nesta investigação, debruçamo-nos sobre a governação da Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), tendo a seguinte pergunta de partida: Como se processou a governação da Universidade de Cabo Verde no período de 2006 a 2015? Com este propósito, optamos pela metodologia qualitativa e aplicamos as técnicas de entrevista e pesquisa documental para obtenção de dados, sendo que a entrevista cobriu um universo de 23 atores, selecionados em função das suas implicações, ou eventuais implicações, no processo de governação da Uni-CV. Numa perspetiva descritiva, concluímos que: (i) a Uni-CV precisa reforçar o desenvolvimento do conceito de *stakeholders* internos e externos e um maior envolvimento destes no processo da sua governação; (ii) o financiamento é o maior desafio, compromete a sua autonomia institucional e pode afetar o cumprimento da missão; (iii) Não obstante a inexistência de um plano estratégico para o desenvolvimento das suas atividades de docência, esforços tem sido feitos para qualificar o corpo docente. No entanto, as de investigação e transferência do conhecimento constituem sérios desafios. Duma perspetiva mais interpretativa, concluímos que o processo de governação institucional se configura num modelo que se situa entre o colegial e o burocrático, ambos modelos pouco abertos à participação. Deste modo, os resultados globais apontam para a fragilidade do modelo de governação adotado e a necessidade da sua melhoria, num esforço conjunto com o Estado, considerando a responsabilidade deste em assegurar o acesso, equidade, qualidade e a sustentabilidade de uma educação para todos.

Palavra-chave: Universidade; Ensino Superior; Governança.

Abstract

Higher education is one of the sectors that in recent times has been gaining greater attention from governments and societies, in general, for the value it represents in promoting the socio-economic development of countries. In this perspective, university governance gained unprecedented relevance. In this research, we focus on the governance of the University of Cape Verde (Uni-CV), having as a starting question: How was the governance of the University of Cape Verde carried out in the period from 2006 to 2015? With this purpose, we opted for the qualitative methodology and applied interview techniques and documentary research to obtain data, and the interview covered a universe of 23 actors, selected based on their implications, or possible implications, in the governance process of the Uni -CV. In a descriptive perspective, we conclude that: (i) Uni-CV needs to reinforce the development of the concept of internal and external stakeholders and their greater involvement in the process of their governance; (Ii) financing is the biggest challenge; Compromises its institutional autonomy and may affect the fulfillment of the mission; (Iii) Notwithstanding the lack of a strategic plan for the development of their teaching activities, efforts have been made to qualify the teaching staff. However, research and knowledge transfer are serious challenges. From a more interpretive perspective, we conclude that the process of institutional governance is configured in a model that is situated between the collegiate and the bureaucratic, both models are not open to participation. In this way, the global results point to the fragility of the governance model adopted and the need for its improvement, in a joint effort with the State, considering its responsibility to ensure access, equity, quality and sustainability of education for all.

Keyword: University; Higher Education; Governance

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	XI
Resumo.....	XIII
Abstract	XV
Índice de Figuras	XXIII
Índice de Gráficos	XXIV
Índice de Quadros	XXV
Índice de Mapas	XXVII
Siglas e Acrónimos	XXVIII
INTRODUÇÃO	1
1. Problema, Questões e Objetivos da Investigação.....	2
2. A Pertinência e o Significado do Estudo.....	5
3. Estrutura Geral do Relatório da Investigação.....	6
CAPÍTULO 1 – A UNIVERSIDADE: ORIGEM, EVOLUÇÃO E GOVERNANÇA	10
1.1. Breves Apontamentos Sobre a Origem Histórica da Universidade e do Ensino Superior.....	10
1.1.1. Os propósitos das universidades medievais	13
1.1.2. Formas de organização e governo das universidades: Do Séc. XI ao Séc. XIX	14
1.1.3. As fases de evolução institucional da universidade	16
1.1.4. A universidade e o ensino superior na atualidade	18
1.2. Governança Universitária: Concetualização, Organização e Modelos	20
1.2.1. Elementos conceptuais da governança	21
1.2.2. Governança vs governamentalidade.....	24
1.2.3. A governança como um “novo estilo” de governo.....	25
1.3. Governo, Governança e Ensino Superior: Uma Perspetiva Crítica.....	27
1.3.1. Princípios e tecnologias da governança universitária.....	30
1.3.2. Organização e estruturas de poder na governança universitária	32
1.3.3. Estrutura e organização da governança interna das universidades.....	36
1.3.4. Modelos de governança universitária.....	38
1.3.4.1. Modelos de governança universitária propostos por van Vught	39
1.3.4.2. Modelo de governança universitária proposto por Braun e Merrien	40
1.3.4.3. Modelo de governança universitária, segundo Trakman	40
1.3.4.4. Modelos de governança universitária definidos por Brunner	42

1.4.	Tendências Internacionais nas Reformas de Organização e Gestão de Instituições do Ensino Superior	46
1.4.1.	Principais aspetos de reformas na gestão das instituições do ensino superior	47
1.5.	Organização e Gestão das Instituições em Contexto de Mudança	50
1.5.1.	Concetualização da organização e gestão institucional.....	51
1.5.2.	Gestão da mudança nas organizações	54
1.5.2.1.	<i>Gestão de mudança numa instituição do ensino superior.....</i>	56
CAPÍTULO 2 – O PAPEL DOS <i>STAKEHOLDERS</i> E A LIDERANÇA ESTRATÉGICA: O FINANCIAMENTO E A GESTÃO ECONÓMICA DA UNIVERSIDADE		60
2.1.	Teoria dos <i>Stakeholders</i>	61
2.2.	A Universidade e os Seus <i>Stakeholders</i>	65
2.3.	Liderança Estratégica dos <i>Stakeholders</i>	68
2.3.1.	Liderança estratégica dos <i>stakeholders</i> da universidade	70
2.4.	Centralização vs Descentralização do Poder	73
2.4.1.	Descentralização: modalidades e implicações	75
2.4.2.	Objetivos e princípios da descentralização	78
2.5.	A Autonomia, Transparência e Participação Democrática como Tecnologias de Governança	79
2.5.1.	Autonomia institucional / universitária	80
2.5.1.1.	<i>O percurso histórico da autonomia universitária</i>	83
2.6.2.	Dimensões da autonomia universitária.....	85
2.6.3.	A autonomia da universidade e o papel do Estado.....	86
2.7.	A Transparência como Tecnologia de Governança.....	87
2.8.	A Participação Democrática.....	90
2.9.	O Financiamento do Ensino Superior	92
2.9.1.	Desafios do financiamento do ensino superior.....	95
2.9.2.	A partilha do custo no financiamento do ensino superior	97
2.9.3.	A diversificação das fontes de financiamento do ensino superior.....	98
2.9.3.1.	<i>Os empréstimos bancários para formação superior</i>	102
2.9.4.	Modelos de financiamento das instituições públicas do ensino superior	105
2.9.5.	A relação entre o financiamento público e a governança universitária.....	107
2.10.	Gestão Económica das Instituições do Ensino Superior	108
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS ESTRATÉGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: DOCÊNCIA, INVESTIGAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DO CONHECIMENTO		110
3.1.	Política Estratégica para a Docência	111

3.2.	Política Estratégica para a Investigação	113
3.3.	Política Estratégica para a Transferência do Conhecimento	115
3.3.1.	A atividade de transferência de conhecimento	116
3.3.2.	Estratégias de promoção de relações de cooperação entre as universidades e as empresas	119
3.3.3.	O sistema de garantia da qualidade como componente de políticas estratégicas nos domínios da docência, investigação e transferência do conhecimento	121
CAPÍTULO 4 – CONTEXTO DO ESTUDO		124
4.1.	Aspetos Geográfico, Demográfico, Económico e Social de Cabo Verde	124
4.2.	Origem e Contextualização do Ensino Superior e da Universidade em Cabo Verde	126
4.3.	O Acesso e a Participação no Ensino Superior em Cabo Verde	129
4.3.1.	O financiamento do ensino superior em Cabo Verde.....	136
4.3.1.1.	<i>As bolsas de estudo e os apoios sociais do governo</i>	138
4.3.1.2.	<i>As contribuições das Câmaras Municipais</i>	142
4.3.1.3.	<i>Empréstimos bancários convencionais e com garantia mútua</i>	143
CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....		146
5.1.	Enquadramento Metodológico	146
5.2.	Objetivos do Estudo	148
5.3.	Pergunta de Partida e Questões Geradoras.....	150
5.4.	Metodologia Qualitativa/Interpretativa	151
5.4.1.	Técnicas e métodos da investigação qualitativa.....	153
5.4.1.1.	<i>O estudo de caso</i>	154
5.4.1.1.1.	<i>As técnicas de recolha de dados num estudo de caso</i>	155
5.4.1.2.	<i>Os documentos (oficiais e não-oficiais) como fonte de dados</i>	156
5.4.1.3.	<i>A entrevista como técnica de recolha de dados</i>	157
5.4.1.3.1.	<i>A seleção dos sujeitos para a entrevista</i>	159
5.5.	A Análise dos Dados Recolhidos	160
5.5.1.	As etapas do processo de análise de conteúdo	162
5.6.	Opções e Procedimentos Metodológicos	165
5.6.1.	A recolha de dados e o processo de aplicação da entrevista	166
5.6.2.	A seleção dos sujeitos para a entrevista	168
5.6.3.	A recolha de dados documentais	172
5.6.4.	Análise dos dados.....	173
CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS		175

6.1.	Da Análise Documental	175
6.1.1.	Bloco 1. O conceito de <i>stakeholders</i> (internos e externos) no processo de governação da Universidade de Cabo Verde	175
6.1.1.1.	<i>Comunicação com os stakeholders internos</i>	179
6.1.1.2.	<i>Comunicação com os stakeholders externos</i>	179
6.1.2.	Bloco 2. Atores participantes do processo de governação da Universidade de Cabo Verde	180
6.1.3.	Bloco 3. A autonomia da Universidade de Cabo Verde e a perceção dos seus <i>stakeholders</i> internos.....	183
6.1.3.1.	<i>Autonomia da universidade: domínios e limites</i>	183
6.1.3.1.1.	<i>Stakeholders e o exercício de autonomia</i>	185
6.1.4.	Bloco 4. O financiamento público e formas alternativas de financiamento da Universidade de Cabo Verde.....	187
6.1.4.1.	<i>O financiamento público</i>	187
6.1.4.2.	<i>Fontes alternativas de financiamento</i>	190
6.1.4.2.1.	<i>Propinas e emolumentos</i>	190
6.1.4.2.2.	<i>Investigação e transferência do conhecimento</i>	191
6.1.5.	Bloco 5. Políticas estratégicas no domínio da docência na universidade de Cabo Verde	191
6.1.5.1.	<i>Estratégia de construção da oferta educativa</i>	191
6.1.5.2.	<i>Políticas para a docência</i>	193
6.1.6.	Bloco 6. Políticas estratégicas nos domínios da investigação na Universidade de Cabo Verde.....	197
6.1.7.	Bloco 7. Políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde.....	199
6.2.	Da Análise das Entrevistas	201
6.2.1.	Bloco 1. Analisar em que medida o conceito de <i>stakeholders</i> (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV	201
6.2.1.1.	<i>Stakeholders da universidade</i>	201
6.2.1.2.	<i>Comunicação com os stakeholders</i>	205
6.2.2.	Bloco 2. Atores participantes do processo de governação da Universidade de Cabo Verde	208
6.2.2.1.	<i>A governação e atores internos</i>	208
6.2.3.	Bloco 3. A autonomia da Universidade de Cabo Verde e a perceção dos seus <i>stakeholders</i> internos.....	210
6.2.3.1.	<i>Autonomia da universidade</i>	210

6.2.3.2.	<i>Stakeholders e o exercício de autonomia</i>	212
6.2.4.	Bloco 4. O financiamento público e formas alternativas de financiamento da Universidade de Cabo Verde.....	215
6.2.4.1.	<i>O financiamento público</i>	216
6.2.4.2.	<i>Fontes alternativas de financiamento</i>	218
6.2.5.	Bloco 5. Políticas estratégicas no domínio da docência na universidade de Cabo Verde	220
6.2.5.1.	<i>Estratégia de construção da oferta educativa</i>	221
6.2.5.2.	<i>Políticas para a docência</i>	223
6.2.6.	Bloco 6. Políticas estratégicas nos domínios da investigação na Universidade de Cabo Verde.....	228
6.2.6.1.	<i>Estratégia de investigação</i>	228
6.2.7.	Bloco 7. Políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde.....	230
6.2.7.1.	<i>Estratégia de transferência do conhecimento</i>	230
6.3.	Triangulação dos Dados de Análise das Entrevistas com os Dados da Análise dos Documentos.....	233
6.3.1.	Bloco 1. Analisar em que medida o conceito de <i>stakeholders</i> internos e externos é desenvolvido no processo de governação da Universidade de Cabo Verde	234
6.3.1.1.	<i>Stakeholders internos</i>	234
6.3.1.2.	<i>Stakeholders externos</i>	234
6.3.1.3.	<i>Comunicação com os stakeholders internos</i>	235
6.3.1.4.	<i>Comunicação com os stakeholders externos</i>	235
6.3.2.	Bloco 2. Atores participantes do processo de governação da Universidade de Cabo Verde	236
6.3.2.1.	<i>Governação e atores internos</i>	236
6.3.3.	Bloco 3. A autonomia da Universidade de Cabo Verde e a perceção dos seus <i>stakeholders</i> internos.....	238
6.3.3.1.	<i>Autonomia da Universidade</i>	238
6.3.3.2.	<i>Stakeholders e o exercício de autonomia</i>	239
6.3.4.	Bloco 4. O financiamento público e formas alternativas de financiamento da Universidade de Cabo Verde.....	241
6.3.4.1.	<i>O financiamento público</i>	241
6.3.4.2.	<i>Fontes alternativas de financiamento</i>	242
6.3.5.	Bloco 5. Políticas estratégicas no domínio da docência na Universidade de Cabo Verde	243

6.3.5.1.	<i>Estratégia de construção da oferta educativa</i>	243
6.3.5.2.	<i>Política para a docência</i>	244
6.3.6.	Bloco 6. Políticas estratégicas no domínio da investigação na Universidade de Cabo Verde	246
6.3.6.1.	<i>Estratégia de investigação</i>	246
6.3.7.	Bloco 7. Políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde.....	247
6.3.7.1.	<i>Estratégia de transferência do conhecimento</i>	247
CAPÍTULO 7 – CONCLUSÃO DO ESTUDO		249
7.1.	Conclusão.....	249
7.2.	Limitações do Estudo	259
7.3.	Sugestões para Estudos Futuros	261
REFERÊNCIAS		263
ANEXOS.....		306
Anexo I. Carta da Reitoria da Universidade de Cabo Verde que autoriza a Pesquisa nos Documentos.....		307
Anexo II. Guião das Entrevistas.....		308
Anexo IV. Protocolo com os entrevistados		329
Anexo V. Mapa Concetual dos Temas, Categorias e Subcategorias.....		330
Anexo VI. Matriz de Análise das Entrevistas		331

Índice de Figuras

Figura 1: Triângulo de coordenação da governança do ensino superior, segundo Clark (1983)	39
Figura 2: Modelos de governança segundo Brunner	42

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Evolução do nº de alunos no ensino superior, por regiões e no mundo - ano 2000 a 2012.....	19
Gráfico 2: Evolução de Efetivos estudantis do Ensino Superior em Cabo Verde de 2000/01 a 2013/14.....	130
Gráfico 3: Evolução do número de alunos que saíram para o estrangeiro de 2000 a 2013.....	131

Índice de Quadros

Quadro 1: Quadro síntese dos modelos de governança universitária.....	45
Quadro 2: Tendências internacionais na composição, nomeação e poder do órgão deliberativo da universidade.....	48
Quadro 3: Tipologia de stakeholders no modelo stakeholder salience	64
Quadro 4: Quadro síntese de aplicação da teoria dos stakeholders às universidades.....	67
Quadro 5: Peso da despesa pública do ensino superior no total da despesa pública de educação, por grupo de países - 1990 e 2006.....	94
Quadro 6: Despesas Públicas do Ensino Superior como percentagem do PIB, por grupo de países, 1990 e 2006	94
Quadro 7: Exemplos de países onde ocorreram mudanças nas políticas de propinas de 1995 a 2010.....	101
Quadro 8: Correlação entre a docência, a investigação e a transferência do conhecimento	117
Quadro 9: A diferença entre a universidade e a empresa, em termos de códigos éticos	118
Quadro 10: A diferença entre a universidade e a empresa, em termos de ambiente organizacional	118
Quadro 11: Orientação das políticas estratégicas de cooperação universidade-empresa	120
Quadro 12: Evolução do nº de infraestruturas educativas - Ano Letivo, 1975/76 a 2013/14 ...	125
Quadro 13: Taxa de escolarização em Cabo Verde Vs África Subsariana e Portugal - Ano Letivo 2013/14	126
Quadro 14: Instituições do ensino superior em Cabo Verde.....	129
Quadro 15: Distribuição de alunos por instituições - 2011/12 - 2012/13.....	133
Quadro 16: Evolução do nº de alunos por sexo - de 2010 a 2013.....	134
Quadro 17: Evolução do nº de alunos no 12º ano (Ensino Secundário) de 2010 a 2013	134
Quadro 18: Frequência de alunos no ensino superior, segundo áreas de formação nos anos de 2011 e 2013.....	135
Quadro 19: Frequência de alunos no ensino secundário, segundo áreas de formação nos anos de 2011 e 2013	135
Quadro 20: Distribuição de alunos do 12º ano por áreas da via técnica do ensino secundário – 2011 a 2013.....	135
Quadro 21: Orçamento do Ensino Superior e despesas (ECV) por aluno de 2000 a 2010	137
Quadro 22: Bolsas de estudo e apoios concedidos pelo Governo e Cooperação – 2002/03 a 2011/12.....	141
Quadro 23: Apoios sociais disponibilizados pela DGSS – 2002/2003 a 2011/2012	141
Quadro 24: Bolsas de estudo oferecidas pelas Câmaras Municipais – 2009/10 a 2011/12.....	142
Quadro 25: Beneficiários de empréstimos bancários – garantia mútua – 2012/13 – 2013/14 ..	144
Quadro 26: Técnicas de recolha de dados na investigação qualitativa	156
Quadro 27: Organização da análise de conteúdo	163
Quadro 28: Universo dos entrevistados	171
Quadro 29: Proposta de órgãos de governo da Uni-CV apresentada pela Comissão Instaladora da Uni-CV	176
Quadro 30: Estrutura de governo da Uni-CV aprovado pelo Decreto-Lei nº 53/2006	177
Quadro 31: Estrutura dos órgãos de governo da Uni-CV aprovado pelo Decreto-Lei nº 24/2011	178
Quadro 32: Orçamento de funcionamento da Uni-CV e a comparticipação do Estado, entre 2009 e 2015 (em escudos cabo-verdianos)	188
Quadro 33: Evolução da formação do corpo docente na Uni-CV – de 2006 a 2015	194

Quadro 34: Estruturas de suporte à investigação na Uni-CV 197

Índice de Mapas

Mapa 1: Stakeholders de uma Universidade, segundo Quezada.....	66
--	----

Siglas e Acrónimos

AIU – Associação Internacional das Universidades

ALTC – *Australian Learning and Teaching Council*

ANMCV – Associação Nacional dos Municípios de Cabo Verde

BAI – Banco Angolano de Investimentos

BCA – Banco Comercial do Atlântico

BI – Banco Interatlântico

CECV – Caixa Económica de Cabo Verde

CENFA – Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo

CEO – *Chief Executive Officer*

CEPAL – Centro Economico para a América Latina

CEPES – Centro Europeu para o Ensino Superior

CESP – Curso de Estudos Superiores Profissionalizantes

CFA – Centro de Formação Agrária

CFN – Centro de Formação Náutica

CHEPA – Centro de Análise das Políticas do Ensino Superior

CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DGSS – Direção-Geral de Solidariedade Social

ECV – Escudo Cabo-verdiano

EFPES – Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário

EU – União Europeia

EUA – Estados Unidos da América

EUA – *European University Association*

FAEF – Fundo de Apoio ao Estudo e à Formação

FAQ – *Frequently Asked Questions* – Perguntas Frequentes

FICASE – Fundação Cabo-verdiano de Ação Social e Escolar

FMI – Fundo Monetário internacional

ICASE – Instituto Cabo-verdiano de Ação Social Escolar

ICHEFAP – *International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project*

IES – Instituições do Ensino Superior

IHERD – *Innovation, Higher Education and Research for Development*

INAG – Instituto Nacional de Administração e Gestão e Administração

INE – Instituto Nacional de Estatística

INE – Instituto Nacional de Estatística

IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

ISCEE – Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais

ISCJS – Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais

ISE – Instituto Superior da Educação

ISECMAR – Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar

IUE – Instituto Universitário da Educação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MED – Ministério da Educação e Desporto

MESCI – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação

MJEDRH – Ministério da Juventude, Emprego e Desenvolvimento de Recursos Humanos

NPM – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

OMC – Organização Mundial do Comércio

PEC-G – Programa de Estudante-Convénio de Graduação

PNUD – Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

UIS – *UNESCO Institute for Statistics* - Instituto da UNESCO para a Estatística

UN ESCAP – Comissão Económica e Social das Nações Unidas para a Ásia e Pacífico

UN-CV – Nações Unidas – Cabo Verde

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UN-HABITAT – United Nations Human Settlements Programme

UNICA – Universidade Intercontinental de Cabo Verde

Uni-CV – Universidade de Cabo Verde

US – Universidade de Santiago

INTRODUÇÃO

Surgida no séc. XI, a universidade constitui-se numa das mais prestigiadas instituições em todas as sociedades, ao longo dos seus dez séculos de existência, tendo como finalidade essencial, de acordo com as suas possibilidades e em seus âmbitos de atuação, contribuir para a elevação da dignidade humana, pela construção das bases de sociedades mais justas, mais igualitárias e desenvolvidas moral, intelectual e economicamente (Sobrinho, 2016).

É nesses termos que se enquadram o seu prestígio e a sua importância e se justificam as apostas que os países fazem na sua criação e funcionamento, envolvendo avultados investimentos públicos, mas também, iniciativas privadas.

Nos últimos anos, em consequência de uma consciência cada vez mais clara da importância do conhecimento como um recurso estratégico para o desenvolvimento económico e social, a universidade e as instituições do ensino superior, de uma forma geral, ganharam uma procura sem precedentes na história da humanidade, passando de uma cifra mundial de 94,8 milhões de estudantes no ano de 1999 para 198,8 milhões em 2013 (UNESCO, 2017).

Considerando a sua finalidade, assente nas atividades de investigação, docência e transferência do conhecimento, enquanto arena académica por excelência, a governação da universidade é, por natureza, complexa e tem despertado muita atenção nos investigadores, particularmente, numa era em que o conhecimento é tido como motor de desenvolvimento.

Vários tem sido os modelos de governação da universidade ao longo do tempo. Com a influência da teoria da nova administração pública que se focaliza nos resultados, e consequente reconhecimento da necessidade de a universidade se situar no ponto de interseção da investigação, da educação e da inovação na sociedade (Comissão Europeia, 2008), defende-se a adoção do modelo de governança para a universidade.

Esta, ao contrário dos modelos de governação dirigida, ou corporativista, é entendida como uma nova forma de governar, num quadro mais cooperativo e

consensual onde os atores estatais e não-estatais participam em redes mistas público-privadas para assegurar a governação da universidade (Mayntz, 1998; Català, 2005).

Todo este quadro constitui-se num desafio para Cabo Verde, um país que deu os primeiros passos para a implementação do ensino superior só a partir do ano 1979, com a criação da então Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 79/79).

A assunção plena do desenvolvimento de políticas para o setor do ensino superior e conseqüente criação da universidade no país são, praticamente, assuntos e iniciativas do séc. XXI, portanto, com pouco mais de dez anos de existência, de discussões e de reflexão.

1. Problema, Questões e Objetivos da Investigação

Como referido, o desenvolvimento do ensino superior e a sua governação são processos recentes em Cabo Verde. A primeira universidade, a Universidade Jean Piaget de Cabo Verde (uma instituição privada) data do ano 2001 e a Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) foi instalada no ano académico de 2006/2007.

Durante muitos anos, a formação superior dos cabo-verdianos nas mais diversas áreas foi assegurada no estrangeiro, no quadro da cooperação e da ajuda pública ao desenvolvimento. A formação superior em Cabo Verde, iniciada em 1979, como resposta à carência de professores para o ensino secundário, foi-se alargando, no entanto, para áreas como agricultura, ciências do mar, gestão portuária, contabilidade, gestão e administração, através de pequenas escolas que se evoluíram para institutos, mas atuando apenas ao nível de bacharelato. No total, nas cinco instituições do ensino superior, no ano académico 2000/2001, frequentavam apenas 717 alunos (Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação [MESCI], 2015), o daria em média, pouco mais de 100 alunos por instituição.

Com o despertar político de atenção para o desenvolvimento do ensino superior em Cabo Verde devido, por um lado, à forte procura interna e, por outro, à diminuição de ofertas de vagas e bolsas pelos parceiros internacionais, não havia outro caminho, se

não apostar na criação de instituições do ensino superior capazes de engendrar respostas para a procura de formação nas mais diversas áreas, mas também para fazer o país enquadrar-se na dita era da sociedade do conhecimento.

É assim que do ano 2001 a 2012, foram criadas dez (10) instituições do ensino superior, sendo seis (06) de natureza universitária e quatro (04) institutos universitários. Entre essas instituições está a Uni-CV criada a partir da fusão dos três institutos públicos de ensino superior que existiam (Instituto Superior da Educação - ISE, Instituto Nacional de Administração e Gestão - INAG e Instituto Superior de Engenharias e Ciências do Mar – ISECMAR).

Nesse contexto, emergiu-se um novo quadro de maior visibilidade do ensino superior no arquipélago, passando esse setor a constituir-se num dos principais focos de atenção político-social. Tanto é assim que, de 2001 a 2014, o número de efetivos estudantis no ensino superior passou de 717, para 13.393, representando um aumento de mais de mil alunos por ano (MESCI, 2015).

Face a essa nova realidade vivida por Cabo Verde, mas também que se verifica no plano internacional, motivada pela forte procura do ensino superior devido à consciência, cada vez maior, da importância do conhecimento e relevância deste, enquanto instrumento de desenvolvimento económico e de mobilidade social (Krücken, Kosmützky & Torca, 2007), a governação do ensino superior, enquanto subsistema educativo, e da universidade constitui-se numa questão nova, por conseguinte, num desafio que é colocado à sociedade cabo-verdiana.

Como governar a universidade para que, como refere Sobrinho (2016), ela possa contribuir para a elevação da dignidade humana, pela construção das bases de uma sociedade mais justa, mais igualitária e desenvolvida moral, intelectual e economicamente, é a questão que se coloca, particularmente, num país de pouca tradição e experiências académicas, como Cabo Verde.

A questão se coloca ainda com maior preocupação quando se considera que se trata de um país com uma população reduzida e com o agravante de 35% desta viver ainda na pobreza absoluta (Instituto Nacional de Estatística, 2016).

É neste quadro que surge o nosso interesse pela problemática da governação da universidade e do ensino superior, de uma forma geral, tendo por isso constituído o objeto da presente tese de doutoramento em Educação, especialidade em Administração e Política Educacional: A Governança Universitária: Modelos e Práticas. O Caso da Universidade de Cabo Verde.

Nesta perspetiva, a nossa preocupação deu origem à seguinte questão de partida: Como se processou a governação da Universidade de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?

Como linhas de força para a compreensão da temática e proceder à sua apreciação, como previsto no objetivo geral, o caminho heurístico seguido orientou-se pelas seguintes questões geradoras: a) Quais são os *stakeholders* internos e externos identificados e considerados nos processos de organização e funcionamento da Uni-CV, tendo em conta a sua missão? b) Que atores participam do processo de governação da Uni-CV? c) Como é que os *stakeholders* internos percecionam a autonomia da Uni-CV? d) Como se processa o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV? e) Como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da docência? f) Como se desenvolvem as políticas estratégicas nos domínios da investigação? g) Como se desenvolvem as políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Uni-CV?

Estas questões orientaram toda a investigação conducente ao objetivo geral da tese, consistente em: Apreciar a governação da Universidade de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

A materialização deste objetivo foi processada através da concretização dos seguintes objetivos específicos: a) Analisar como o conceito de *stakeholders* internos e externos é desenvolvido na Uni-CV, no seu processo de governação; b) Identificar os atores participantes do processo de governação da Uni-CV; c) Explicitar a perceção que os *stakeholders* internos têm sobre a autonomia da Uni-CV; d) Apresentar o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV; e) Analisar como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da docência na Uni-CV; f) Descrever como se desenvolvem as políticas estratégicas na área de investigação na

Uni-CV; g) Descrever como se desenvolvem as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV.

De um modo geral, com a mobilização de respostas para os diferentes objetivos operacionais, de forma articulada, foi possível proceder à apreciação da governação da Universidade de Cabo Verde, no período de 2006 a 2015 e, dessa forma, dar uma contribuição para o processo de governação da referida instituição, mas desejamos, particularmente, poder contribuir para que o debate público e a reflexão sobre o processo de governação do ensino superior e das universidades possam ganhar espaço no campo político e académico em Cabo Verde.

2. A Pertinência e o Significado do Estudo

Autores como Sharma e Ghista (2008) consideram que a universidade é um laboratório para o desenvolvimento de uma sociedade e, como tal, defendem que ela deve atuar sobre os problemas da sociedade, agindo como instituição cultivadora dos ideais do progresso.

Na mesma perspetiva defende Bento (2014) que a universidade deve agir como uma entidade comprometida com os caminhos da comunidade, no pressuposto de que sobre ela impende responsabilidade social e humana.

Para a efetivação de assunção dessas responsabilidades, consubstanciadas na missão institucional, observa Weber (2008), é fundamental que as estratégias de governação da universidade sejam adequadas e aperfeiçoadas permanentemente.

Nesse quadro, a problemática de governação da universidade ganha importância nos debates políticos e académicos, sendo que o modelo de governação aberta ganha simpatia por se caracterizar por uma forte interação entre a pluralidade de atores, numa perspetiva de relações horizontais e com equilíbrio entre o poder público e os diversos setores da sociedade civil (Martínez, 2005).

A institucionalização da Universidade em Cabo Verde, apesar de tardia, foi uma iniciativa importante para o processo de desenvolvimento social, cultural e económico

deste país. No entanto, o sucesso da instituição bem como as mais-valias dela esperadas dependem em grande medida do modelo de governação, da capacidade instalada e das condições criadas para o efeito.

A investigação sobre a governação da Universidade de Cabo Verde permitiu conhecer melhor os processos e os procedimentos de governação dessa instituição no período delimitado e dentro dos parâmetros que definimos como categorias teóricas e que suportaram toda a investigação, visando a apreciação da governação da referida instituição. Dessas categorias se incluem: (i) os *stakeholders* (internos e externos) de uma universidade; (ii) participação de atores na governação da Universidade; (iii) autonomia universitária; (iv) financiamento da universidade; (v) políticas estratégicas para a docência; (vi) políticas estratégicas para a investigação; e (vii) políticas estratégicas para a transferência do conhecimento.

Nesses termos, o presente estudo pode subsidiar o conhecimento da realidade da governação da Universidade de Cabo Verde nos aspetos que configuraram as categorias teóricas e que foram assumidos, para esse efeito, como configuradores do processo de governação da referida universidade e pode constituir-se num subsídio, tanto para o debate político-académico, como para o desenvolvimento de novos estudos.

3. Estrutura Geral do Relatório da Investigação

O presente relatório estrutura-se em sete capítulos, sendo que os três primeiros se destinam à fundamentação teórica da temática governança universitária; o capítulo quatro faz a contextualização do estudo, caracterizando o país, mediante um conjunto de indicadores e que consideramos os substratos para a definição da missão da Universidade de Cabo Verde. O capítulo 5 é dedicado à apresentação e justificação da metodologia da investigação, enquanto o capítulo 6 apresenta a análise dos dados e a sua triangulação. Finalmente, o capítulo 7 é o da conclusão e considerações finais do estudo.

No capítulo 1, A UNIVERSIDADE: ORIGEM, EVOLUÇÃO E GOVERNANÇA, procura-se contextualizar o objeto do estudo, a universidade, quanto à sua origem e evolução até ao presente, como forma de proporcionar um conhecimento

aprofundado e evolutivo dessa instituição, ao longo dos seus dez séculos de existência. Para o efeito, partiu-se do pressuposto de que estudar a governação de uma instituição/organização, neste caso uma universidade, pressupõe o conhecimento alargado dessa instituição ou organização, em termos concetual e histórico.

Para além disso, neste capítulo, é abordada “a governança da universidade”, na sua perspetiva concetual, organizacional e de modelos. Sobre este último, são aludidas os vários modelos de governança universitária, como ferramenta para a compreensão do modelo de governança desenvolvido no processo de governação da Universidade de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

No capítulo 2, O PAPEL DOS *STAKEHOLDERS* E A LIDERANÇA ESTRATÉGICA: O FINANCIAMENTO E A GESTÃO ECONÓMICA DA UNIVERSIDADE, é abordada a universidade, na sua perspetiva organizacional e como parte de uma teia maior que envolve o ambiente social e económico (Amaral & Magalhães, 2000).

Nesta perspetiva em que o seu público interessado (*stakeholders*) é visto de forma mais alargada, envolvendo atores internos tradicionais (pessoal académico, alunos e pessoal não académico), mas também atores externos, abrangendo o governo e os diversos setores e organizações da sociedade civil, é analisado o conceito de *stakeholders* no seu sentido geral e no campo específico da universidade.

Sendo assim, procura-se compreender quais são os *stakeholders* internos e externos considerados no processo de governação de uma universidade e como é que esse conceito é trabalhado e promovido, tendo em consideração que o comportamento organizacional, ou seja o desempenho de uma organização, depende em larga medida das suas capacidades de desenvolver o conceito de *stakeholders* e proceder a sua gestão, num quadro de liderança estratégica (Clarkson, 1995; Donaldson & Preston, 1995; Quezada, 2009; Mainardes, Alves, Raposo, & Domingues, 2010).

Nessa perspetiva de liderança estratégica dos *stakeholders* de uma universidade, são abordados alguns princípios inerentes como a descentralização do poder, a autonomia, a transparência e a participação.

O financiamento da universidade, um problema com que se deparam quase todos os países do mundo (Johnstone, 2013), é abordado para se ter a ideia do panorama internacional sobre a questão, particularmente no que diz respeito ao financiamento público, nas suas diversas formas, e compreender as estratégias e tendências defendidas pelos teóricos, como fontes alternativas de financiamento das universidades e do ensino superior, de uma forma geral.

O capítulo 3 é dedicado à temática: **POLÍTICAS ESTRATÉGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: DOCÊNCIA, INVESTIGAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DO CONHECIMENTO**. Neste capítulo, são abordados os três pilares de atividades centrais de uma universidade e que configuram a sua missão: o desenvolvimento da docência, investigação e transferência do conhecimento.

Partindo-se do pressuposto de que uma universidade, designadamente pública, apesar de ser uma instituição de natureza autónoma, ela deve colocar-se no centro da sociedade que lhe serve de suporte e, nesta perspetiva, estabelecer um contrato social para com a mesma (Fallis, 2004), faz-se uma incursão sobre as tendências nas políticas estratégicas das universidades em cada um dos domínios de atividades referidos.

No domínio da docência é observado, por exemplo, que o pragmatismo atual e a qualidade da formação exigem uma forte parceria entre as universidades e as organizações empregadoras e uma forte conexão com a vida ativa, através de diferentes projetos académicos para fornecer oportunidades de aprendizagem aos estudantes (Drucker, 1993; Hénard & Roseveare, 2012). Mas também, observa-se que essa realidade coloca, atualmente, uma maior exigência sobre a qualidade, particularmente, pedagógica dos docentes (Henard & Leprince-Ringuet, 2008).

Relativamente à investigação, é abordada a relação entre esta e a docência, num quadro em que ela é compreendida não como mera atividade, mas sim como o fundamento que anima, projeta, questiona e guia as atividades da docência, mas também da transferência do conhecimento (Alessandri, 2012).

Quanto à transferência do conhecimento, para além da abordagem da sua importância para a vida de uma universidade e que a faz contribuir para o desenvolvimento económico e social (Etzkowitz, 2002; Holi & Wickramasinghe, 2008),

são abordados exemplos de atividades de transferência do conhecimento, bem como estratégias de promoção de relações entre as universidades e as empresas.

No capítulo 4, CONTEXTO DO ESTUDO, é procedido o enquadramento do espaço/território e analisado o contexto em que surge e se desenvolve a Universidade de Cabo Verde, visando a compreensão da realidade onde se insere a referida instituição e os desafios com que se depara, no quadro do cumprimento da sua missão.

No Capítulo 5; METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO, descreve-se e justifica-se a abordagem utilizada, respeitante aos aspetos metodológicos que foram utilizados no processo de investigação, nas suas diferentes etapas; os participantes (alunos, pessoal docente, pessoal não docente, dirigentes universitários, agentes do setor empresarial e do poder local); a metodologia de recolha de dados (entrevista semiestruturada e pesquisa documental) e as técnicas de análise de dados.

No Capítulo 6, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS, faz-se a apresentação e análise dos dados produzidos, tanto no âmbito da documentação, como no âmbito das entrevistas e a triangulação dos mesmos.

Finalmente, o capítulo 7, CONCLUSÃO DO ESTUDO, expressam-se a conclusão do estudo, as limitações e sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1 – A UNIVERSIDADE: ORIGEM, EVOLUÇÃO E GOVERNANÇA

Na era em que vivemos, a universidade e o ensino superior ganharam centralidade na vida económica e social da humanidade, a ponto de alguns considerarem o ensino superior como uma questão de vida ou de morte, como é o caso do ex-Primeiro-Ministro da Malásia, Abdullah Ahmad Badawi (Banco Mundial, 2008). O crescente reconhecimento da importância do ensino superior fez despertar o interesse, sem precedente, para fortes investimentos nesse setor, como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento (UNESCO, 2009).

Numa perspetiva económica, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2010), em média, um homem habilitado com um nível de ensino superior tem potencialidades para gerar um valor adicional no imposto sobre o rendimento e contribuição social, durante a sua vida ativa, superior em relação a um outro habilitado apenas com uma educação de nível secundário. Por outro lado, na perspetiva social, considera aquele organismo que os ganhos sociais são ainda maiores.

O impacto do ensino superior no desenvolvimento económico e social dos países é refletido, por exemplo, nos Relatórios do Desenvolvimento Humano, e tomando como exemplo o de 2014, pode-se observar que os dez primeiros países da tabela, com a Noruega no topo, são aqueles onde a maioria da população frequentou o ensino superior (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, 2014). É nesta base que se reconhece a importância do ensino superior e da universidade, enquanto atividade e instância de produção e disseminação do conhecimento e da inovação para o desenvolvimento económico e social das nações (UNESCO, 2009).

1.1. Breves Apontamentos Sobre a Origem Histórica da Universidade e do Ensino Superior

O termo “Universidade” se vincula a uma tradição histórica da Europa Ocidental, com origem na Idade Média, onde se utilizava esse termo para designar a agremiação ou a corporação de indivíduos com certos conhecimentos artesanais ou

técnicos (Perez, 2014). Foi assim que, de acordo com o referido autor, nesse período, na Europa Ocidental, concretamente em Bolonha, se começou a aplicar o termo “*universytas*”, no sentido original, às associações de professores e de alunos que procuravam organizar cursos de estudos gerais, ou de preparação de alguns profissionais.

No entanto, observa Perez (2014) que a experiência do ensino superior é muito mais antigo do que a origem do termo universidade, na medida em que é uma prática que remonta às civilizações antigas do Egito, China, Índia, Persa, etc, onde se começou a sistematizar a formação dos técnicos, sacerdotes e funcionários.

Do mesmo modo, autores como Altbach (2009), Tierney e Sabharwal (2016) referem que a experiência indiana no ensino superior, desenvolvida na universidade de Nalanda, é uma tradição académica que antecedeu as universidades europeias e remonta ao séc. V.

No entanto, a origem da universidade, na forma como a entendemos hoje, como uma comunidade formada por professores e alunos que perseguem o conhecimento (Clark, 1994; Hetherington, 1953, citado por Pan, 2010), teve lugar na Europa Ocidental, no período medieval, mais concretamente no séc. XI, como refere Perez (2014) e duas universidades são apontadas como sendo as mais antigas, a Universidade de Bolonha e a Universidade de Paris (Ambrósio, 2009). Neste sentido, de acordo com o mesmo autor, as primeiras universidades surgiram em Bolonha, no ano 1088 e, em Paris, no ano 1120. Esta posição é comungada pelo Rugg (1996), segundo o qual, as universidades de Bolonha e de Paris podem ser consideradas como as mais antigas.

As razões por que essas duas academias estiveram na origem de uma das mais importantes instituições da actualidade, de acordo com Rugg, (1996), têm a ver com um conjunto de fatores que as marcaram, particularmente, a de Bolonha que se caracterizava por uma forte dinâmica e centralidade económica, cultural, política e religiosa, mas também devido ao reconhecimento da importância do conhecimento na valorização da pessoa humana.

Segundo Serrão (1983), os fatores que contribuíram para o surgimento das primeiras universidades, no caso da Bolonha, se relacionam com o facto da cidade de

Bolonha ter sido um ponto de convergência das rotas comerciais e dos caminhos de peregrinação do norte para Roma, bem como o interesse do imperador na elaboração e aplicação do Direito Romano como meio de legitimar as suas pretensões imperiais. Acrescenta o referido autor que foi nesse quadro que se verificou a passagem de escolas privadas de Direito para as universidades, num período de grandes transformações, em que segundo Cruz (1964), o mundo latino e cristão buscava novas vias para o seu equilíbrio político, económico e social.

Nesses termos, de acordo com o referido autor, o progresso económico representou um fator importante no progresso do saber que, associado ao movimento europeu das grandes cidades, constituíram fatores determinantes para o surgimento das primeiras universidades.

Edificando a cidade de Bolonha num espaço de atração e concentração de estudantes estrangeiro (Monroe, 1979), e sendo esses com poder económico, social e político, se juntaram para proteger coletivamente os seus interesses, face aos professores e à cidade e, dessa iniciativa de carácter corporativa, deu origem à universidade.

Neste sentido, de acordo com o referido autor, com a origem na expressão *universytas*, que significa associações corporativas, uma designação comum a todas as organizações de defesa de interesses próprias, no caso das organizações estudantis o termo teve que ser adaptado para referir as características especiais das universidades, ficando, deste modo, com a designação de *Universytas Scolarium*, ou *Universytas Studii*.

Relativamente à Universidade de Paris (Monroe, 1979), a sua origem ficou a dever-se, por um lado, ao facto de a cidade ser transformada em capital política, económica e cultural e, por outro, à competição entre muitas escolas sob a tutela das diferentes autoridades religiosas, contribuindo dessa forma para que no decurso do séc. XII surgisse uma concentração de professores famosos e um forte fluxo de estudantes para aquela cidade.

No entanto, de acordo com o referido autor, para além desses factores e do baixo custo de alimentação em Paris, a formação da Universidade de Paris deveu-se, sobretudo, aos esforços dos mestres (professores), apoiados pelos Reis e pelo Papa, para

afrouxar a supervisão eclesiástica local e para, através do exercício de uma responsabilidade conjunta, se colocar ordem nos anárquicos esquemas de estudos. Neste sentido, considera-se que a Universidade de Paris, ao contrário da de Bolonha, surgiu pela iniciativa dos mestres, dando origem a *Universytas Magistrorum* (Monroe, 1979).

1.1.1. Os propósitos das universidades medievais

De entre os três domínios de atividades de uma universidade, o ensino é das mais antigas e constitui uma herança da Antiguidade (Ambrósio, 2009), onde a preocupação consistia em “explicar a origem da conversação, da vida em sociedade e do pensamento especulativo e abstrato” (p. 1).

A esse respeito, segundo autores como Ruegg (2002), ao longo da história, a cultura, a virtude e a utilidade foram apontadas como os três grandes propósitos das universidades, sendo que, segundo Cruz (1964), a preparação dos jovens para o exercício das profissões constitui uma das heranças da universidade medieval.

Na Idade Média, segundo o referido autor, as universidades iam além daquilo que faziam as escolas superiores da Antiguidade que se limitavam, quase em exclusivo, à preparação de eclesiásticos para assumirem a preparação de legistas, canonistas, médicos e de outros profissionais que a sociedade necessitava. No entanto, mesmo assim, a formação profissional era em pequeníssima escala e não constituía o coração das universidades, apesar das diversas estruturas sociais, como a Igreja, a Coroa e os Municípios esperavam encontrar apoio do saber académico e científico para a luta pela sobrevivência (Ruegg, 1996; Teixeira, 1964).

Foi nessa perspetiva que, do reconhecimento da importância do conhecimento para a vida social, o Imperador Frederico I, no ano de 1155, aprovou a lei fundamental sobre a liberdade académica, frisando que, “é pela aprendizagem que o mundo se ilumina e que as vidas dos súbditos são modeladas na obediência a Deus e ao seu servo” (Ruegg, 1996, p.14).

De acordo com o referido autor, se aquilo que as universidades faziam era de interesse, tanto para os poderes eclesiásticos como políticos, enquanto partes

interessadas externas, internamente, os professores e os estudantes tinham a possibilidade de poderem beneficiar de vários privilégios económicos e legais.

No caso particular de estudantes, “a educação universitária”, tal como na atualidade, oferecia-lhes, antes de mais, uma perspetiva de um bom rendimento e, por isso, “estavam muito interessados e insistiam mesmo em frequentar um curso com ordem estabelecida, como os que uma universidade proporcionava” (Ruegg, 1996, p. 19).

Refira-se que, no caso da Universidade de Bolonha, segundo o referido autor, com vista a assegurar o bom desempenho dos docentes, e como garantia do emprego, “no princípio, os *universytas studentis* nomeavam os professores e supervisionavam a pontualidade e a justeza do desempenho das suas obrigações académicas, recorrendo à ameaça de multas que, para garantir o pagamento, esses eram obrigados a efetuar depósitos de uma caução prévia” (p. 19).

1.1.2. Formas de organização e governo das universidades: Do Séc. XI ao Séc. XIX

As Universidades de Bolonha e de Paris, marcadas pelas suas características originais de *universytas scholarium* e *universytas magistrorium*, respetivamente, (Symoens, 1996), influenciaram toda a organização e o funcionamento das demais universidades.

Dominados pelo espírito corporativista, à semelhança de qualquer outra corporação da Idade Média, as primeiras universidades medievais distinguiam-se pelas suas liberdades e imunidades (Ruegg, 1996), sendo que a autonomia constituiu-se num dos primeiros e mais importantes privilégios. De acordo com o referido autor, essa autonomia traduzia-se no direito reconhecido de as academias atuarem: (i) nos negócios com o mundo exterior; (ii) no recrutamento os seus docentes e estudantes; (iii) e no estabelecimento dos seus próprios regulamentos.

Neste quadro, Symoens (1996) observa que, tanto os estudantes como os docentes, de uma forma geral, não estavam sujeitos à jurisdição das autoridades eclesiásticas locais e podiam apelar diretamente ao papa ou aos seus representantes,

uma vez que eram equiparados aos clérigos. Contudo, de acordo com o mesmo autor, no final da Idade Média, as autoridades civis começaram a substituir a igreja no papel de garantir concessões às universidades, mas também de as limitar e colocar sob a supervisão.

Quanto à forma de governo (Ruegg, 1996), inicialmente, o representante do bispo era o dirigente máximo da universidade, tendo a autoridade sobre os estudantes e professores, mas no decurso do séc. XIII a maior parte dos poderes judiciais do representante do bispo passou para o chefe eleito, o reitor, e dessa forma o papel do representante do bispo ganhou um sentido mais honorífico.

O reitor era escolhido, de acordo com a constituição do *Studium*, de entre os estudantes, em Bolonha, ou de entre os professores, em Paris, enquanto nas instituições do tipo misto o reitor era escolhido de entre os mestres, mas por professores e alunos (Ruegg, 1996).

Na Universidade de Bolonha, segundo o referido autor, o reitor era eleito por um período de 2 anos e, inicialmente, tinha o título de *Digníssimus*, enquanto o de *Magníficus* só apareceu no final do séc. XV.

Para além do reitor, fazia parte do governo universitário a Assembleia Geral, como autoridade representativa, legislativa e administrativa, presidida pelo reitor, com a designação de *Concilium Generale*, chamada, a partir do séc. XVI, na maioria dos casos, por *Senatus* (Ruegg, 1996). Para a gestão quotidiana da universidade, nomeavam um senado reduzido, com poderes executivos que coadjuvava o reitor (Symoens, 1996).

Segundo Leitão (1993), as características básicas da estrutura organizativa da universidade formaram-se durante os séculos XII e XIII, principalmente, nas Universidades de Paris, Oxford, Cambridge e Salamanca e, de acordo com Symoes (1996), foi nesta perspetiva e no desejo de secularizar a educação, ou seja, de a tornar acessível a todos e pragmática que, “em 1793, em França, Napoleão aboliu as *Academias e Sociétés* e, em 1795, criou o *Institut National des Science et Arts*, de natureza inteiramente secular” (p. 605).

Com essas medidas revolucionárias, Napoleão transformou as universidades francesas em organizações sociopolíticas que objetivavam uma formação profissional e,

como tal, deveriam possuir uma rígida hierarquia administrativa, confiada a um corpo docente organizado, gerido por uma administração centralizada, sendo que “a Universidade Imperial (Universidade de Paris) era o modelo que as outras deveriam seguir” (Lopes & Fernandes, s/d, p. 4). Foi assim que, segundo Pereira (2008), da iniciativa francesa, ficou marcada uma nova concepção, segundo a qual:

A universidade é vista, principalmente, como uma instituição instrumental de formação profissional e de formação política. Este é o modelo desenvolvido não só na França como nos países socialistas, onde as normas são emanadas do exterior e a autonomia é relativa, com preponderante controlo pelas forças do poder. (p. 32)

Mais tarde, na Alemanha, com a fundação da Universidade de Berlim, em 1810, por Humboldt, marcou-se definitivamente uma nova visão da universidade e, por conseguinte, novas formas de organização e de governo universitário (Pereira, 2008; Martins, 2013).

De acordo com os referidos autores, os princípios essenciais postulados por Humboldt, para uma nova universidade, consistiam na: (i) formação através da investigação; (ii) unidade entre o ensino e a investigação; (iii) a interdisciplinaridade; (iv) autonomia na administração da instituição e a liberdade académica; a relação integrada entre o Estado e a Universidade, mas salvaguardando a autonomia e o espírito da liberdade académica desta, como princípios.

Sob essa perspetiva (Anderson, 2010), Humboldt defendia uma universidade, cuja função é fazer avançar o conhecimento e não se limitar a transmitir o legado passado ou a ensinar as habilidades, razão pela qual, defendia a investigação como parte integrante da atividade universitária e auxiliar do ensino.

1.1.3. As fases de evolução institucional da universidade

A universidade, com os seus dez séculos de história, enraizada no período medieval, é considerada como sendo uma das instituições cuja evolução foi das mais lentas da história (Teixeira, 1964). Até ao séc. XIX, segundo o referido autor, “a missão

da universidade consistia na guarda e transmissão do saber, como condição para a ordem e a civilização” (p. 1).

Para Kerr (1982), “ao final do século XVIII, as universidades europeias havia muito se tinham tornado oligárquicas, rígidas nas suas matérias, contrárias em grande parte à reforma e insensíveis ao espírito de criatividade da renascença e antagónicas à nova ciência” (p. 25).

O segundo período marcante da evolução da universidade tem início nos finais do século XVIII e início do século XIX, em que as universidades começaram a interessar-se pelos “negócios” do mundo (Teixeira, 1964). A criação da Universidade de Berlim, em 1809, na Alemanha, por Wilhelm von Humboldt, teve um papel determinante na nova universidade na Europa, como verdadeiro centro de atividade intelectual, com ênfase na ciência e no humanismo e o professor passa a ser reconhecido como a grande figura dentro e fora da universidade (Gil, 1987; Kerr, 1982).

Ao contrário da Europa, segundo Kerr (1982), o pragmatismo das universidades, baseado numa cultura mais útil, teve o seu início muito mais cedo nos Estados Unidos da América (EUA), na perspectiva de formar pessoas para a agricultura e o comércio, mas também para explorar a ciência, na lógica de que a educação deveria servir a humanidade.

Foi assim que, muito cedo, nos EUA, implementaram cursos com caráter mais utilitário e pragmático, voltados para o setor económico, enquanto “estes encontraram grandes objeções na Europa, que os consideravam não dignos de uma universidade (Neto, 2007, p. 44). São exemplos a *Wharton School of Finance* (1881) e a *Harvard Business School* (1908) na Universidade da Pensilvânia (Neto, 2007).

De acordo com Kerr (1982), influenciado pelo modelo alemão, no concernente à valorização da ciência, através da investigação, e do modelo inglês voltado para o humanismo, a valorização do homem (*gentlemen*), “o modelo americano de universidade introduziu a atenção às profissões menores (menores do que Direito e Medicina) e as actividades de prestação de serviço” (p. 29).

Já o modelo francês surge no quadro da revolução francesa, liderado por Napoleão, sob a perspectiva de uma política de Educação Nacional, em que a universidade ocupa o topo de um ensino ascendente em todo o país, onde as aulas de leitura, escrita e fazer contas surgem como base do ensino primário, seguido pelo funcionamento dos liceus, como ensino secundário (Serrão, 1983).

De acordo com referido autor, foi dessa estrutura francesa que se estabeleceu a pirâmide que assegura o sistema educativo dos sete aos vinte e três anos de idade e que hoje caracterizam os sistemas educativos mundiais.

Com a revolução, por decreto de 15 de setembro de 1793, Napoleão suprimiu todas as universidades, por considera-las a viver sob o marasmo intelectual e muito voltadas para a formação dos cleros e, em 1806, mandou reorganizar a universidade francesa, enquanto instituição do Estado, voltada para todas as camadas sociais, tendo como objectivo essencial a satisfação das necessidades mais prementes da sociedade francesa (Serrão, 1983).

Foi assim que, desse pressuposto, Napoleão expressou metaforicamente o seu conceito de universidade da seguinte forma: “Eu quero um corpo que esteja ao abrigo das pequenas febres da moda, um corpo que marche sempre quando o governo descansa” (Rossato, 1998, citado por Neto, 2007, p. 52). Desta forma, revela-se o espírito de uma universidade que se deseja autónoma, mas comprometida com os desafios da sociedade (Neto, 2007).

1.1.4. A universidade e o ensino superior na atualidade

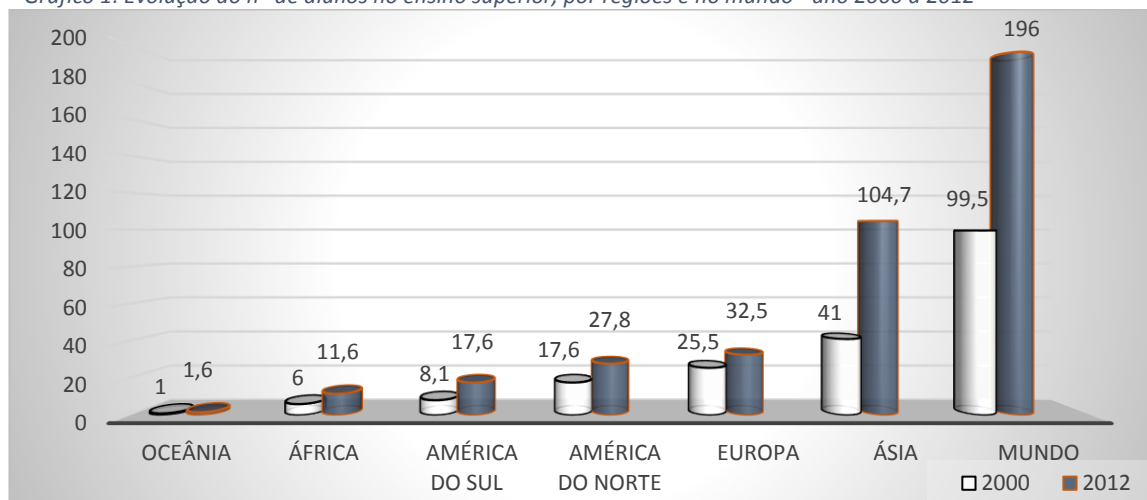
Desde o final da Segunda Guerra Mundial, a ciência e a tecnologia foram assumidas como assuntos do Estado, na expectativa de que podem contribuir fortemente para o desenvolvimento económico e social (Caraça, Conceição & Heitor, 1996) e, neste sentido, as universidades, enquanto centros de produção e disseminação do conhecimento, transformaram-se num instrumento primordial de propósitos nacionais (Kerr, 1982).

Nesse novo contexto, as universidades viram as suas funções a serem fortalecidas com atividades de investigação adicionada ao papel cultural e de ensino que, tradicionalmente, assumiam. A esse fenómeno de diversificação de atividades e pragmatismo nas universidades, autores como Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) consideraram-no uma revolução académica.

Para os referidos autores, essas transformações se caracterizam, particularmente, pela massificação do ensino superior como um dos seguimentos importantes para a mobilidade social e, desta forma, em todo o mundo, a percentagem de alunos no ensino superior tem aumentado significativamente.

Não obstante, a massificação nos países de baixo rendimento ser ainda pouco expressiva (UNESCO, 2009), como se pode verificar no gráfico seguinte, em 2012, a população estudantil global no ensino superior atingiu a 196.077.086 alunos (UIS, 2014).

Gráfico 1: Evolução do nº de alunos no ensino superior, por regiões e no mundo - ano 2000 a 2012



Fonte: Elaborado a partir de UNESCO – *Institute for Statistics*, consultada a 01/2015

Krücken, Kosmützky e Torck (2007) consideram que a massificação de estudantes no ensino superior à escala mundial se incorpora num modelo global e padronizado do Estado, onde os sistemas educativos são vistos como estratégicos para estimular o desenvolvimento económico e o progresso social.

Nesta mesma perspetiva, Altbach, Reisberg e Rumbley (2009) justificam a forte procura do ensino superior e a sua expansão com a dinâmica da economia pós-industrial, caracterizada pela ascensão dos setores de serviços e a economia do

conhecimento. Em consequência (Fielden, 2008), os países passaram a reconhecer a universidade e o ensino superior como instrumentos estratégicos de política para a competitividade económica.

Sob essa perspectiva, a universidade é encarada como uma instituição dedicada à busca do conhecimento para soluções de problemas, quebrando os limites tradicionais do *campus*, cujas ações são voltadas para os actores internos (estudantes e docentes), para as alargar ao Estado, e passar a ter muitos “públicos”, com muitos interesses (Kerr, 1982).

Para autores como Faust (2010), sendo a nova economia do conhecimento, necessariamente, global, o alcance das universidades, também, assim deve ser. Desse ponto de vista, a internacionalização é assumida como um dos grandes desafios e apostas das instituições do ensino superior na atualidade e, é neste quadro que se justifica toda a dinâmica de mobilidades, tanto por parte dos professores, como dos estudantes um pouco por todo mundo, fazendo da universidade, uma das instituições mais centrais da sociedade moderna (Krücken, Kosmützky & Torka, 2007).

1.2. Governança Universitária: Concetualização, Organização e Modelos

As profundas transformações que ocorreram no mundo, para as quais as próprias universidades contribuíram, também, afetaram as universidades (Weber, 2008). Segundo García (2003), factores como o crescimento económico, a exigência de uma maior qualificação profissional e a conquista da democracia provocaram uma mudança na conceção e na realidade da universidade.

Neste sentido, no novo contexto em que se vive, a universidade se situa no ponto de intersecção da investigação, da educação e da inovação, razão pela qual, ela detém a chave da economia e da sociedade do conhecimento (Comissão Europeia, 2008). Essa acessão, argumenta aquele organismo, se justifica, na medida em que:

A economia e a sociedade do conhecimento nascem da combinação de quatro elementos interdependentes: a produção do conhecimento, essencialmente pela

investigação científica; a sua transmissão através da educação e da formação; a sua divulgação com tecnologias da informação e da comunicação e a sua exploração através da inovação tecnológica. (p. 5)

Autores como Sharma e Ghista (2008) consideram que a universidade é um laboratório para o desenvolvimento de uma sociedade e, como tal, ela deve atuar sobre os problemas da sociedade, mediante uma clara compreensão do seu papel na sociedade, e como instituição cultivadora dos ideais do progresso. Assim, para os referidos autores, uma das tarefas da universidade é desenvolver um quadro onde os ativos de uma sociedade do conhecimento (o capital humano, estrutural e social) podem ser significativamente melhorados e sustentados, através da missão da universidade.

Para o efeito, Weber (2008) assinala que é fundamental que os governos e as instituições universitárias se apercebam que o ensino superior e as políticas de investigação, bem como as estratégias de governança devem ser melhorados para que as universidades possam desempenhar o importante papel que delas se espera.

Sob essa perspetiva, a partir da década de 1980, particularmente na Europa, mudanças importantes começaram a ter lugar na relação entre a academia e o Estado, visando tornar as universidades mais responsáveis perante a sociedade e a economia (Gallagher, 2000).

Nesse quadro de mudança, face aos desafios económicos e sociais, a governança torna-se num elemento vital que permite antecipar, desenhar, implementar e avaliar políticas eficientes e eficazes para as universidades (Hénard & Mitterle, 2009).

1.2.1. Elementos conceptuais da governança

A expressão governança tem a sua origem etimológica no verbo latino *gubernare* que, com o tempo, deu origem a numerosas expressões como governar, governo, governação, governança, etc. e, em inglês, *govern*, *government*, *governance*, etc. (Reis, 2013).

No entanto, de acordo com a referida autora, o termo governança, na tradução portuguesa, não corresponde ao sentido conferido ao vocábulo inglês *governance*,

designadamente, no que se refere ao uso pioneiro em 1937, quando o economista Ronaldo Coase, num artigo intitulado *The nature of the firm*, o referiu, pela primeira vez, a propósito dos dispositivos adotados pelas empresas para reduzir os custos de transação, resultantes da coordenação económica.

Assim, no seu sentido original, segundo Reis (2013), a expressão governança se refere à análise dos padrões de articulação e cooperação entre os atores e os arranjos institucionais que coordenam os sistemas sociais.

Para autores como Guerrero, Solís e Romero (2010), a expressão governança ganhou terreno em 1985, quando Hollingsworth e Lindberg publicaram o artigo intitulado *The governance and the American Economy: The Role of Markets, Clans, Hierarchies, and Associative Behavior*.

Assim, não obstante a sua origem associada aos problemas gerados pelas novas dinâmicas económicas, várias disciplinas como a ciência política, gestão, economia e sociologia recorrem, cada vez mais, ao seu uso para analisar a nova constelação de relações do Estado com os interesses sociais no sentido mais amplo possível, tanto a nível interno de um Estado-nação, como no âmbito das relações internacionais (Amos, 2010; Reis 2013).

É neste contexto que, a partir dos anos de 1980, este conceito surge nos documentos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e dos Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento, na sequência da busca de respostas para as graves crises fiscais por que passavam vários Estados, com reflexos nas políticas públicas voltadas para o bem-estar e, desta forma, se deparava com forte necessidade de se superar o desajuste entre as necessidades em expansão, a crise financeira e a crise de eficiência do setor público (Guerrero, Solís & Romero, 2010; Tavares, 2013).

De acordo com Oliveira (2010), como consequência de diversos fatores, como advento do neoliberalismo, globalização, o avanço tecnológico, entre outros, o papel do Estado sofreu uma redefinição e, neste sentido, refere o autor que, a fim de inserir-se no mundo globalizado e melhor atender os interesses de uma sociedade democrática, com eficiência e eficácia, o Estado sentiu-se na obrigação de deixar de ter um papel imperativo e provedor, para passar a assumir uma postura mais consensual e relacional.

Neste quadro de desafios, surge o conceito de governança, entendido como “uma nova maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e económicos de um país, visando o desenvolvimento” (Banco Mundial, 1992, p.1).

Assim, de acordo com Diniz (1995), a partir de reflexões conduzidas, particularmente, pelo Banco Mundial, visando aprofundar o conhecimento das condições que garantem um Estado eficiente, emerge o conceito de governança, como uma nova perspectiva em que a capacidade governativa deixa de ser avaliada apenas pelos resultados das políticas governamentais, para se considerar também a forma como o governo exerce o seu poder.

No entanto, de acordo com as Nações Unidas, através da Comissão Económica e Social para Ásia e Pacífico - UNESCAP (2014), o conceito de governança não é novo, ou seja, é tão antigo como a civilização humana, se se considerar que é “o processo de tomada de decisões e o processo pelos quais as decisões são implementadas, ou não” (p. 1).

A preocupação desse organismo em definir o conceito de governança é justificada com o facto do termo estar a ser muito usado, nos últimos tempos e a má governança vem sendo considerada como um dos males da sociedade. Assim, de acordo com aquele organismo das Nações Unidas, para se acautelar essa situação, cada vez mais os doadores e as instituições financeiras internacionais como o Banco Mundial baseiam os seus apoios e empréstimos na condição de reformas que garantem a boa governança.

Essas reformas (UNESCAP, 2014) visam, particularmente, assegurar a participação e o sentido democrático, enquanto princípios fundamentais para se garantir a boa governança, atendendo que na sua análise deve-se considerar os atores e as estruturas formais e informais envolvidos, tanto nas tomadas de decisões como nas suas implementações.

Nesta perspetiva, de acordo com o referido organismo, o governo, enquanto representante do Estado, num sistema de governança, é apenas um dos atores do processo, o que reforça o sentido democrático como uma das características da boa governança.

No conjunto, (UNESCAP, 2014), a boa governança é marcada por oito características essenciais: participação, consenso orientado, responsabilidade, transparência, agilidade, eficiência e eficácia, equidade e respeito pela legalidade.

Aplicados esses princípios, realça aquele organismo, os mesmos permitem assegurar que: (i) a corrupção seja minimizada; (ii) as opiniões das minorias sejam levadas em conta; (iii) as vozes dos mais vulneráveis na sociedade sejam ouvidas nas tomadas de decisões; e (iv) responder às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Já para a Comissão Europeia (2001), a boa governança realiza-se no quadro do cumprimento de cinco princípios, a saber: abertura, participação, responsabilização, eficácia e coerência, cuja aplicação deve ser integrada e mediante um quadro de participação, tanto na elaboração de políticas estratégicas, como a nível da sua aplicação.

1.2.2. Governança vs governamentalidade

A nova perspectiva de funcionamento do Estado e das organizações, baseada nos princípios de abertura, participação, responsabilização, eficácia e coerência, foi muito influenciada pelas ideias do Michel Foucault (Filósofo francês – 1926-1984) que, segundo Fimyar (2009), nas últimas décadas do séc. XX, influenciou diversos estudos de pesquisa nas áreas sociopolíticas, com destaque para a História, Psicologia, Criminologia, Política, Sociologia e Educação, com enorme interesse interdisciplinar.

Efetivamente, Foucault (2008), no seu estudo sobre Segurança, Território e População, concluiu que, a partir dos meados do séc. XVII, formas repressivas e centralizadas do poder exercidas pelos soberanos evoluíram para formas mais descentralizadas e difusas, onde o poder passa a ser exercido por uma grande quantidade de instituições e pelos próprios sujeitos.

Segundo o referido autor, esse processo denomina-se governamentalidade, na medida em que:

Passa-se de uma arte de governar, cujos princípios advinham de virtudes tradicionais (soberania, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos), ou de habilidades comuns (prudência, decisões ponderadas, cuidado

de acercar-se dos melhores conselheiros) para uma arte de governar, cuja racionalidade tem seus princípios e o seu campo de aplicação específico no Estado. (p. 491)

Nessa perspectiva (Foucault, 2008), o Estado aparece como entidade que comanda a razão governamental e, dessa forma, contribui para uma governação racional, tendo em atenção as reais necessidades do coletivo social.

Deste ponto de vista, segundo Amos (2010), a governança e a governamentalidade compartilham uma questão central que é a problemática de direcionar, regulamentar, governar, conduzir na sociedade moderna, tendo em vista os indivíduos, as organizações, os sistemas, o Estado e a sociedade como um todo.

Analisando a relação entre os dois conceitos, autores como Guerrero, Solís e Romero (2010), consideram que a governança é a interação entre os atores estratégicos causada pela arquitetura institucional, enquanto a governamentalidade é a capacidade que a dita interação proporciona ao sistema sociopolítico para reforçar a si próprio e transformar as suas necessidades ou preferências em políticas efetivas.

1.2.3. A governança como um “novo estilo” de governo

A governança é hoje um conceito utilizado como expressão de um novo estilo de governar que, ao contrário do modelo de controlo hierárquico, é um modo mais cooperativo em que os atores estatais e não-estatais participam em redes mistas público-privadas (Mayntz, 1998).

Nesta perspectiva, a governança se caracteriza por uma perspectiva mais cooperativa e consensual do que os modelos tradicionais de governar e, por esta razão, esse modelo está a ganhar terreno e vem sobrepondo-se a anteriores sistemas de governo (Català, 2005; Martinez, 2005).

Essa evolução tem sido sucedida, como resume Pierre e Peters (2000a, citado por Martinez, 2005), por três razões principais, a saber:

- Em primeiro lugar, por necessidade de introduzir os atores privados e as organizações representativas de interesse na prestação de serviços, o que tem

permitido aos governos assegurar os seus níveis de prestações, apesar de cortes orçamentais que se tem verificado;

- Em segundo lugar, para fomentar a participação, especialmente se tivermos em conta que a governança implica inclusão de atores privados e sociais na gestão do setor público; e
- Finalmente, por existir uma relação de prestação de serviços públicos com a legitimidade que havia sido amplamente criticada por diferentes setores da sociedade durante a crise dos anos de 1980 e 1990.

Considerando este quadro, Martínez (2005) conclui que a governança implica uma nova forma de governar, caracterizada por uma forte interação entre a pluralidade de atores, numa perspetiva de relações horizontais; a procura do equilíbrio entre o poder público e a sociedade civil e a participação no governo da sociedade em geral e não se limitar um único ator, seja este político, económico, social ou cultural.

O concurso de todos esses elementos e o peso diferenciado dado a cada um deles têm contribuído para abordagem de propostas de conceito de governança com características diversas, dando origem, pelo menos, a seis usos de conceito de governança com características diferentes, como sejam: a governança como Estado mínimo; como governança corporativa; como nova gestão pública; como boa governança; como sistema socio-cibernética; e como redes de auto-organização (Martínes, 2005; Rhodes,1996).

Quanto ao uso, (Martínez, 2005), o conceito de governança vem sendo usado em diferentes âmbitos, como territoriais (ex: governança europeia, governação local), setoriais (ex: governança do território, governança universitária), metodológicos (ex: governança eletrónica), o que o imprime, efetivamente, características diferentes.

Não obstante a variedade de sentidos que ganha o conceito de governança, segundo o referido autor, a sua aplicação pressupõe introduzir uma nova reflexão sobre o papel do Estado e da sociedade nas decisões públicas e suas interações em situações versas.

1.3. Governo, Governança e Ensino Superior: Uma Perspetiva Crítica

As mudanças de relações entre os processos de governo e governança e as estruturas nas instituições públicas, que têm ocorrido nas últimas décadas, motivadas principalmente pela reconfiguração do papel do Estado sob as pressões das crises financeira e a retórica neoliberal, também, atingiram as universidades (Santuário, 2007).

Segundo Gruening (2001), o movimento da Nova Gestão Pública (*New Public Management - NPM*) começou no início dos anos de 1980, no Reino Unido, sob o auspício da então Primeira-ministra Margaret Thatcher e nos governos municipais nos Estados Unidos da América, em reação às recessões económicas e fiscais.

Esse movimento reformista, de acordo com o referido autor, se configura nas seguintes características essenciais: cortes no orçamento, responsabilização por desempenho, auditoria de desempenho, privatização, descentralização, foco no cliente, planeamento estratégico e gestão, separação de fornecimento e produção, concorrência, desempenho mensurável, mudança no estilo de gestão, subcontratação, liberdade na gestão (flexibilidade), contabilidade melhorada, gestão do pessoal (incentivos), separação de política e administração, melhoria da gestão financeira e uso de tecnologia da informação.

O sucesso da *NPM* colocou-o na agenda da maioria dos países da OCDE e de outras nações (OCDE, 1995, citado por Gruening, 2001) e contribuiu para que os Estados começassem a induzir as instituições a se dirigirem ao mercado, a autorregulação e a concorrerem entre elas (Santuário, 2007). É neste contexto que, em relação à educação, de uma forma geral, surge o “Estado-avaliador” (Neave, 1998, citado por Afonso, 2001, p. 25).

O reposicionamento do Estado, ao se retirar do controlo detalhado de muitas instituições públicas, especialmente das universidades, segundo Khem (2012), tem dado lugar a mais autonomia, mas não incondicionalmente, na medida em que:

Em vez de controlo de procedimentos e de conteúdos, o enfoque é posto nos resultados (por exemplo, mediante acordos de objetivos e desempenho, cujo cumprimento é monitorado e avaliado); foram introduzidas novas formas de entrega dos relatórios e de responsabilidades; Os *stakeholders* (partes, entidades

ou pessoas, interessadas) externos participam mais nas decisões estratégicas; A concorrência é intensificada através do *ranking*. (p. 22)

Para compreender a aplicação do regime de governança, proveniente da influência da Nova Administração Pública, na universidade pública, Guerrero, Solís e Romero (2010) desenvolveram um trabalho de análise entre dois conceitos teóricos (a governança e a gestão) e dois objetos concretos (o regime de governança e o modelo económico) com vista a enfatizar a consistência e a congruência entre esses elementos.

Com efeito, os autores partiram do quadro referencial proposto por Mintzberg (1997), que concebe a universidade pública como “organização profissional” e do quadro referencial proposto por Kast e Rosenzweig (1988), que considera a universidade pública como um “sistema”. Por outro lado, os referidos autores consideraram o impacto das novas realidades como uma necessidade da sociedade do conhecimento, da interdisciplinaridade, bem como da articulação com outras instâncias não universitárias. Nesses termos, segundo Guerrero, Solís e Romero (2010):

A universidade pública pode ser representada por duas séries de parâmetros: os primeiros definem o seu “modelo económico”, isto é, o seu método de inserção no sistema social, desde ponto de vista de obtenção dos recursos necessários para o exercício da sua missão e a utilização do produto da sua atividade; os segundos definem seus “regimes de governança”, ou seja, os métodos de inserção no sistema social, de ponto de vista das normas (formais ou informais), e os regimentos que regulam suas estruturas e funcionamento interno, assim como as relações com os outros atores sociais. Estas duas dimensões da universidade não são independentes uma da outra, pelo que, qualquer “modelo económico” é inevitavelmente compatível com qualquer “regime de governança”. A articulação entre os componentes é o atributo do sistema de gestão e pode definir-se como o sistema de ação coletiva de uma universidade pública, articula um modelo económico e um regime de governança adequado para a inserção da instituição no sistema social. (p. 219)

Nesses termos, os referidos autores concluem que um sistema social é governável quando é estruturado social e politicamente de tal modo que todos os atores estratégicos se interrelacionam para tomar decisões sobre os assuntos que lhes interessam e resolver seus conflitos, num quadro de normas e procedimentos formais, que podem ser de vários níveis de institucionalização dentro dos quais os atores formulam as suas expectativas e estratégias.

A implementação de um sistema de governança, enquanto sistema sociopolítico, na universidade, visa pôr cobro à situação reinante, particularmente na Europa Continental, onde até finais dos anos de 1990, segundo Braun e Merrien (1999, citado por Khem, 2012, p. 23), “a governação das universidades se caracterizava por uma combinação de um forte controlo estatal e um elevado autocontrolo académico associado a uma débil liderança, quase sem competência ou coordenação mercantil e sem influência dos *stakeholders* externos”.

Para Santuário (2007), num quadro de mudança da natureza das economias ocidentais influenciada pela globalização, adicionado a um contexto de crescente complexidade das sociedades e evolução do Estado-nação, a regulação dos Estados europeus passa a refletir, cada vez mais, a recomposição da soberania nacional e a economia baseada no conhecimento. É neste contexto que, de acordo com o autor, tiveram lugar as reformas na direção política do ensino superior e na governação das instituições respetivas.

Com a introdução do sistema de governança (*Higher Education and Learn Society*, 1997, citado por Trakman, 2008) “as universidades tinham de se tornar mais eficientes, dado o declínio dramático no financiamento público por aluno, mas, também, tinham de se tornar mais responsáveis, mais colaborativas e mais sensíveis às questões do financiamento e abraçar os desafios” (p. 64).

Segundo Amos (2010), cada vez mais, as formas antigas do exercício do poder nas universidades se tornaram ineficientes, tendo em conta as mudanças sociais e económicas. Neste sentido, de acordo com esse autor, as razões que levaram a governança a se tornar um conceito importante na política educacional estão ligadas às mudanças profundas na área da educação.

Essa opinião é corroborada por Kagon e Bleiklie (2007), ao considerarem que “o surgimento da educação de massa, durante as décadas de 1980 e 1990, fez o ensino superior e os seus custos mais visíveis e contribuiu para uma maior atenção sobre como as instituições de ensino superior são organizadas e geridas” (p. 11).

De acordo com Neave (2002, citado por Kagon & Bleiklie, 2007), em consequência de novas ideias sobre o financiamento e a gestão universitária, o quadro político e a retórica do discurso sobre as questões do ensino superior se alteraram. Neste sentido (Clark, 1998), desenvolveu-se a ideia de que as universidades devem ser organizadas e geridas como empresas de negócios e que devem tornar-se mais empreendedoras.

Esses processos de reformas vêm sendo acelerados, devido à crescente consciência do papel central do conhecimento e da inovação no desenvolvimento económico das sociedades contemporâneas e visam aumentar a produtividade, a eficiência e a relevância das atividades académicas (Bleiklie et al., 2010).

No entanto, esta tese, segundo Leydesdorff (2012), não é pacífica, na medida em que se os seus entusiastas defendem que a tripla aliança de cooperação entre as empresas, as autoridades públicas e as instituições do conhecimento tem consequências desejáveis, tanto para as instituições académicas como para o incremento da economia, Já os críticos, de acordo com o referido autor, entendem que, uma maior influência externa sobre as instituições académicas, leva ao colapso dos sistemas de valor interno que sustentam a liberdade académica, a capacidade crítica e a independência.

1.3.1. Princípios e tecnologias da governança universitária

Num trabalho conjunto, intitulado *La educacion superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*, desenvolvido pelo Banco Mundial e a UNESCO no ano 2000, com o propósito de melhor conhecerem o processo de governação do ensino superior nos países em desenvolvimento, o grupo de trabalho criado para o efeito, denominado (Grupo Especial sobre a Educação Superior e Sociedade [*Task Force*]), formado por especialistas de vários países, definiram os seguintes princípios que devem orientar a boa governança da universidade pública:

- Liberdade académica,
- Governança compartilhada,
- Direitos e responsabilidades claramente estabelecidos,
- Seleção baseada na meritocracia,
- Estabilidade financeira,

- *Accountability*,
- Verificação regular de padrões de qualidade, e
- Importância da estreita cooperação. (*Task Force*, 2000, pp. 67-70)

Esses princípios, de acordo com o referido grupo de trabalho, são gerais e a aplicação dos mesmos pode variar de instituições para instituições, tendo em conta as missões específicas de cada instituição e, por outro lado, as suas aplicações, também, variam em função de sociedade, dentro das quais operam as universidades.

Para se alcançar uma boa governança universitária (*Task Force*, 2000), para além dos princípios referenciados, propôs-se um conjunto amplo de opções políticas e práticas, tanto para o sistema, como para as instituições.

Assim, a nível do sistema, defendeu o referido grupo de trabalho que, a prioridade principal é alcançar acordos sobre a natureza do modelo de governança a ser aplicado, enquanto a nível institucional, deve haver clareza quanto ao quadro legal e a compreensão dos princípios de governança central. Das políticas e práticas, destacam-se:

- Os conselhos de faculdades (ou senados de académicos),
- Os conselhos diretivos (ou juntas diretivas),
- As práticas orçamentais e gestão financeira,
- Designação ou eleições das autoridades,
- Informação para a tomada de decisões,
- As nomeações e promoções dos docentes,
- A segurança no emprego,
- As remunerações e deveres dos docentes,
- As comissões externas de avaliação e acreditação,
- Estatutos e regulamentos institucionais. (*Task Force*, 2000, pp. 73-77)

Seguindo essas orientações e pressupostos tecnológicos, argumenta o referido grupo que, um regime de governança, ou de boa governança, resulta num melhoramento do ensino superior.

Por seu turno, Tierney e Minor (2003), num estudo que desenvolveram para o *Center for Higher Education Policy Analysis - CHEPA*, em 2003, intitulado *Challeng for Governance: A National Report*, que envolveu 763 instituições de ensino superior dos EUA, identificaram as seguintes estratégias que podem ser consideradas para uma boa governança no ensino superior:

- Definição clara de um quadro de responsabilidades;
- Socialização e assunção do significado de governança compartilhada;
- Descentralização dos centros de decisão;
- Comunicação;
- Criação de um ambiente de confiança.

De acordo com os referidos autores, a eficácia dessas estratégias se baseia nos seguintes argumentos:

- i) A definição clara de um quadro de responsabilidades é importante na medida em que um dos desafios da governança decorre quase sempre do conflito sobre quem decide o quê, pelo que o estabelecimento de áreas claras de responsabilidade pode diminuir a confusão e oferece oportunidades para o envolvimento sustentado dos atores;
- ii) A socialização e a assunção do significado de governança compartilhada por todos favorece o desenvolvimento de uma compreensão institucional de que a governança compartilhada significa ajudar a consolidar ideias e expectativas;
- iii) A descentralização dos centros de decisão e criação de várias arenas de tomadas de decisões, como forma de evitar potenciais impasses;
- iv) A respeito da comunicação, atendendo a estrutura organizacional das instituições do ensino superior, particularmente das universidades, que por si só já são descentralizadas, a comunicação é a chave para uma governança eficaz;
- v) Finalmente, a criação de um ambiente de confiança proporciona a reciprocidade, facilita a relação de reciprocidade entre as partes e cria laços de obrigação mútua.

1.3.2. Organização e estruturas de poder na governança universitária

A organização e estruturas de poder na governança das universidades, particularmente as públicas, variam de país para país (Cunha, 2007). Para o referido autor, há países que dispõem de leis nacionais que regulam as universidades públicas;

há outros em que as universidades são reguladas caso a caso, através dos seus estatutos aprovados pelo poder central; e há outros ainda em que as universidades têm autonomia para fazer aprovar os seus estatutos.

Essas variações, segundo Clark (1983), resultam dos modelos de estruturação e distribuição de poderes no sistema de governança do ensino superior que os países adotarem e se configuram em quatro modelos: (i) o europeu ou continental; (ii) o britânico; (iii) o americano; (iv) e o japonês. De acordo com o referido autor:

- O modelo da Europa Continental, enquanto modelo tradicional de autoridade nas universidades, combina o poder acadêmico com o poder das burocracias do Estado e gera uma autoridade colegial forte dos acadêmicos;
- O modelo britânico resulta da aliança entre o poder dos acadêmicos, com uma modesta participação dos curadores e dos administradores institucionais;
- O modelo americano se assemelha ao britânico, mas o poder dos acadêmicos é mais fraco e o poder dos curadores é extremamente forte;
- O modelo japonês se assemelha ao da Europa Continental, nas universidades públicas mas nas privadas é semelhante ao modelo americano, embora o figurino de curadores dê lugar a agências estatais.

Subjacente a essas quatro tipologias de distribuição de poderes na governança do ensino superior, Clark (1983) propôs uma tipologia triangular baseada na integração dos sistemas nacionais do ensino superior, configurado no: (i) sistema estatal, (ii) sistema de mercado; (iii) e o sistema oligárquico-acadêmico, sendo que:

- Nos sistemas de ensino superior de base estatal, há normas nacionais reguladoras das estruturas do poder nas universidades públicas;
- Nos sistemas baseados no mercado, não existem normas nacionais que definem as estruturas do poder nas universidades públicas, mas podem existir leis que as regulem em cada uma das instituições; e
- Nos sistemas baseados na oligarquia acadêmica, o Estado é usado como elemento de legitimação da distribuição do poder, mediante leis nacionais ou negociadas em cada caso.

A título exemplificativo, aponta o referido autor que, a Suécia seria exemplo da primeira situação, enquanto os Estados Unidos da América e a Itália representariam a segunda e a terceira situações, respetivamente.

Relativamente à governança interna (Cunha, 2007), a tendência é para o reforço do poder das instâncias de gestão em detrimento do poder das instâncias académicas e, neste sentido, a participação de agentes externos na gestão tende a aumentar e o perfil do reitor é, cada vez mais, definido como dirigente executivo, que pode ser recrutado fora da universidade.

No contexto da Europa, essa tendência de mudança é ilustrada no estudo sobre a governança do ensino superior na Europa, desenvolvida pela Comissão Europeia em 2008, segundo o qual, os países têm reagido de diversas formas, face ao imperativo de reorganizar a governação das instituições do ensino superior, com vista a assegurar, as suas relevâncias junto da sociedade e a boa gestão dos recursos públicos.

Nessa perspetiva, segundo o referido estudo, o novo modelo de governança emergente na Europa redistribuiu as responsabilidades e o poder de decisão entre atores internos e externos das instituições do ensino superior, dando origem a duas estruturas de poder e de governança das universidades: (i) a governança externa, constituída por órgãos nacionais e internacionais; (ii) e a governança interna, sob a responsabilidade das próprias instituições.

Realça a Comissão Europeia (2008) que as instituições de ensino superior detêm, atualmente, maiores responsabilidades pela governança e gestão das suas finanças, atividades e recursos humanos e, conseqüentemente, as suas estruturas de gestão mudaram substancialmente, passando a compor-se da seguinte forma:

- Órgão executivo, frequentemente designado Reitoria, presidido por um Reitor, Presidente ou Vice-Reitor, com o papel de diretor executivo;
- Órgão académico colegial, designado senado, conselho universitário ou académico, responsável pelas questões educativas e de investigação;
- Órgão de decisão, responsável pela planificação e definição de orientações estratégicas da instituição.

A presença de elementos externos nos órgãos de gestão das instituições é vista por Cunha (2007) como forma de levar as instituições, particularmente públicas, a ter em conta não só as demandas internas, mas também, e sobretudo, as demandas externas.

Até recentemente, o foco de políticas de governança do ensino superior se concentrava na relação entre as instituições de ensino superior e o Estado (Boer & File, 2009). Todavia, ressaltam esses autores que, a partir da década de 1990, começa a verificar um crescente reconhecimento de que as relações são mais complexas e mais dinâmicas e envolve atores de vários níveis.

Neste sentido, o Estado passa a ter um papel de facilitador e de criação de um ambiente de ensino superior em que o limita a controlar os resultados ao nível do Estado, sem interferência detalhada (Boer & File, 2009).

A governança universitária implica a alteração na relação entre o Governo/Estado e as instituições do ensino superior, mas também essas alterações ocorrem a nível de coordenação, ou seja, essas mudanças se caracterizam nos conceitos “para cima”, “para baixo” e “para o lado”, originando vários níveis ou estruturas de governança (Khem, 2012, p. 22). Assim, de acordo com o autor:

O conceito “para cima” significa uma mudança na configuração da agenda e na formulação de políticas de nacional para um nível supranacional. É o caso da influência da Comissão Europeia no ensino superior dos países membros, e a influência dos relatórios comparativos internacionais de rendimento escolar promovidos pela OCDE. O conceito “para baixo” significa a descentralização dos poderes na tomada de decisões por parte do Estado para as universidades e das universidades aos departamentos e faculdades. Finalmente, o conceito “para o lado” se relaciona com a delegação de parte de poderes do Estado para estruturas independentes ou semi-independentes, como as agências de acreditação e/ou certificação da qualidade. (pp. 22-23)

Na perspectiva de Zgaga (2006), a governança universitária se configura em três níveis interdependentes de governança: (i) a governança interna ou institucional; (ii) a governança externa ou do sistema do ensino superior; e (iii) a governança internacional ou global do sistema do ensino superior.

No concernente à governança externa, de acordo com o autor, a tendência é para que, a nível europeu, o poder do Estado se disperse em três direções: (i) deslocamento

ascendente de poderes e decisões nos domínios das agendas de política, opções estratégicas e regras de estruturas que passam a sujeitar-se a influências a nível supranacional; (ii) deslocamento descendente de poderes para governos locais e as próprias instituições do ensino superior que se sentem reforçadas na autonomia; e (iii) deslocamento dos poderes do Estado para Organizações Não-governamentais (ONG), ou mesmo privatizadas (Pierre & Peters, 2000. citado por Boer & File, 2009).

Relativamente à governança interna, a tendência incide na desregulamentação, como forma de reforçar a autonomia institucional e o aumento de exigências no que concerne à prestação de contas à sociedade (Boer & File, 2009).

O alargamento da autonomia sobre o pessoal, recursos financeiros e físicos tem constituído o argumento mais significativo da governança do ensino superior (Comissão Europeia, 2008). No entanto, para Saint (2009) ela vem sendo acompanhada de fortes medidas de prestação de contas (*accountability*) para que, por um lado, as instituições do ensino superior tenham maior liberdade e flexibilidade para controlar o seu próprio destino e fazer face aos desafios, mas, por outro lado, devem esforçar-se para assegurar uma boa gestão dos fundos públicos que recebem e proporcionar a qualidade do ensino, produtos da investigação e serviços relevantes para a sociedade e a economia.

A componente *accountability*, enquanto uma das dimensões da democracia moderna, segundo Schedleer (1999) encerra, por um lado, o *answerability* que se refere à obrigação que os agentes públicos estão sujeitos de informar, explicar e justificar as decisões que tomam, de modo que os cidadãos possam estar informados e compreender as decisões e, por outro, o *enforcement* que comporta a possibilidade do agente público ser alvo de sanções em caso de incumprimento para com os seus deveres ou de praticas de atos como a corrupção e o abuso de poder.

1.3.3. Estrutura e organização da governança interna das universidades

O aumento de autonomia associada à *accountability* teve implicações nas estruturas, funções e responsabilidades da governança universitária e nos arranjos de gestão (Saint, 2009). O desafio consiste em encontrar uma forma de conciliar a tradição

do ensino superior, com a cultura corporativa e a democracia (Vukasović, 2009, citado por Saint, 2009).

Essas reformas tiveram a dimensão mundial, segundo Saint (2009), no seu estudo intitulado *Guiding Universities: Governance and Management Arrangements around the Globe*. De acordo com o referido autor, das práticas verificadas nos diferentes países, e às vezes num próprio país, a composição e o papel do conselho de administração da universidade e o processo de seleção da sua liderança, há uma ampla diversidade nas estruturas, procedimentos e funções dos órgãos de governança interna das universidades.

No caso da Europa, de acordo com a Comissão Europeia (2008), a reforma conduziu a reconfiguração dos seguintes órgãos de governança interna:

- Órgão executivo / Reitoria,
- Órgão académico / Senado / Conselho Universitário, e
- Órgão consultivo ou de supervisão.

De acordo com aquele organismo, a situação varia de país para país e até dentro do próprio país, aliás uma posição que vai de encontro à defendida por Saint (2009).

A tendência global, de acordo com o referenciado autor, é no sentido de: (i) afirmação da universidade, com autonomia reforçada; (ii) participação de atores externos nos órgãos de decisão junto com os atores internos; (iii) substituição de práticas de nomeações feitas pelo governos; e (iv) implementação de órgãos consultivos formados por especialistas para pensar a instituição.

Como reforço para a capacitação institucional, visando a excelência por parte das instituições do ensino superior que se beneficiam de fundos públicos, países como Alemanha, França, China, Rússia, Espanha, Coreia do Sul têm exigido que as universidades criem ou nomeiem conselhos consultivos institucionais (Altbach, Mihut & Salmi, 2016).

1.3.4. Modelos de governança universitária

As Universidades, para serem fortes e eficientes no cumprimento das suas missões, têm de ser capazes de fixar prioridades nas suas áreas de atuação, mobilizar recursos financeiros e determinar estratégias e objetivos para as suas atividades de docência, investigação e transferência do conhecimento (Santiago, Tremblay, Basri, & Arnal, 2008).

Esses pressupostos (Brunner, 2010) ganham relevância, especialmente, nos tempos de rápidas mudanças em que vivemos, onde a magnitude e a velocidade das mudanças, nos meios em torno dos quais se desenvolvem as universidades, desafiam as suas capacidades de reação e adaptação, fazendo-as correr o risco de entrar em crise, perder posição competitiva e até desaparecer.

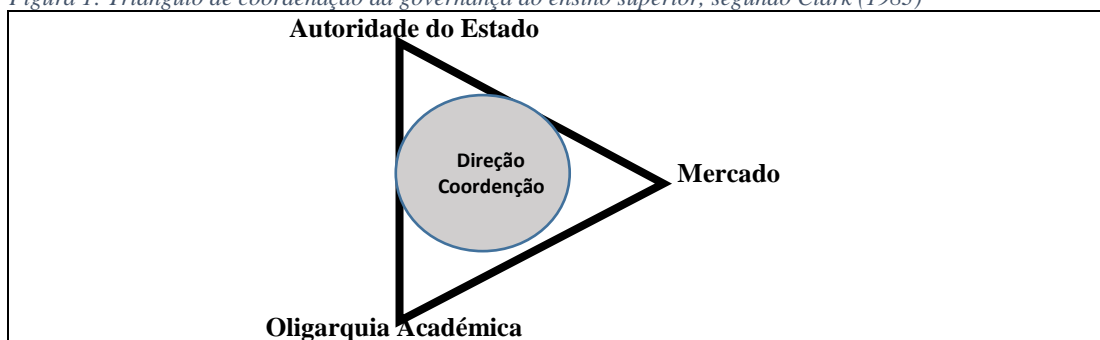
Perante essa realidade, de acordo com o referido autor, as universidades se sentem na obrigação de se dotarem de estruturas e procedimentos, configurados num modelo de governança que lhes permitam assegurar a eficiência, a eficácia e a relevância nos seus funcionamentos.

Para autores como Hénard e Mitterle (2009), um dos primeiros estudiosos a estabelecer uma tipologia dos sistemas de governança do ensino superior foi Burton Clark em 1983, ao posicionar a universidade dentro das fronteiras de um triângulo de influências parciais de três dimensões determinantes.

Assim, de acordo com Clark (1983), dependendo da configuração do sistema de ensino superior e, em particular da universidade, a força de autoridade do Estado, a força do mercado e a força da oligarquia académica abrem caminhos para diversos modelos de governança da universidade.

Nesse esquema triangular, segundo o referido autor, configura-se um cenário de governança universitária onde o Estado participa como um dos atores, mas numa perspetiva menos centralizadora ou intervencionista. Por seu turno, o mercado também participa, tendo em conta os seus diversos graus de influência e, de igual modo, o pessoal da universidade participa com os seus variados graus de influência, conforme o esquema seguinte:

Figura 1: Triângulo de coordenação da governança do ensino superior, segundo Clark (1983)



Fonte: Clark (1983).

Com base na perspectiva de Clark (1983), surgiu uma variedade de modelos de governança, sendo que os mais citados são os de van Vught, considerados modelos originais (Hénard & Mitterle, 2009).

1.3.4.1. Modelos de governança universitária propostos por van Vught

Baseado no triângulo de Clark, van Vught (1989, citado por Santiago et al., 2008) descartou a dimensão mercado, enquanto força, uma vez que na sua perspectiva, uma universidade funciona como um “quase-mercado” sob a influência do Estado, defende dois modelos de governança universitária, quais sejam, o de controlo estatal e o de supervisão do Estado.

No primeiro caso (van Vught, 1989, citado por Santiago et al., 2008), reina uma forte confiança na capacidade dos atores governamentais e seus representantes para tomarem as melhores decisões, enquanto no segundo é enfatizado o monitoramento e o resultado, tendo o mercado um papel crucial.

A partir dos dois modelos definidos por van Vught, vários estudiosos desenvolveram modelos intermediários entre os dois extremos, como exemplos, se referenciam, de entre outros, os modelos propostos por Braun e Merrien (1999) e Trakman (2008). No entanto, mais recentemente surgiu o modelo de Brunner (Brunner, 2011).

1.3.4.2. Modelo de governança universitária proposto por Braun e Merrien

Braun e Merrien (1999 citados por Santiago et al, 2008), baseados nas estratégias de *New Public Management* que propugna por uma gestão empreendedora visando o resultado e nos modelos propostos por Clark e van Vught, propuseram um modelo resultado da “mixagem” desses modelos.

Assim, observam Santiago et al. (2008) que, baseados nesses modelos, Braun e Merrien defenderam um modelo de governança universitária que considera **a dimensão processual** (incluindo financiamento, capacidade de gestão da universidade, bem como aspetos de política de pessoal e de estudantes, etc.) e **a dimensão substantiva** (que inclui a liberdade para criar cursos, definição dos programas, etc.).

Nesses termos, de acordo com os referidos autores, os dois modelos se distinguem entre o modelo de controlo administrativo forte ou fraco da universidade, por parte dos decisores políticos (dimensão processual) e o modelo de forte ou fraca capacidade de governação e definição de objetivos, em matéria de educação e investigação (dimensão substantiva). Para Braun e Merrien (1999, citado por Balbachevsky, s/d),

O cerne do modelo de governança proposto por eles está na substituição do antigo sistema de crenças – que percebia universidade como uma instituição cultural, cuja principal razão de ser estava na sua contribuição difusa para a coesão social e o desenvolvimento económico – por um novo sistema de crenças que vê a universidade como uma instituição de serviço público, cuja qualidade poderia ser mensurada a partir da consecução de objetivos sociais, económicos e políticos concretos e, portanto, passíveis de serem auditados, tanto por atores sociais, particularmente interessados na produção de um desses serviços, como pelo governo. (p. 3)

1.3.4.3. Modelo de governança universitária, segundo Trakman

Partindo do pressuposto de que a definição de um modelo de governança universitária deve ser processada no âmbito de um exercício de planeamento estratégico, incluindo a preparação das partes interessadas para a mudança perspectivada,

dependendo do compromisso que se tem com a identidade da instituição, Trakman (2008) define os seguintes modelos de governança universitária:

– **Modelo de governança pelo corpo docente**

Segundo o referido autor, este é o modelo mais tradicional, também designado de modelo colegial por se basear no princípio de que as universidades devem ser dirigidas, principalmente, pelo seu corpo docente.

Este modelo, de acordo com o referido autor, caracteriza-se, no essencial, pela concessão de poderes de governação alargados ao senado universitário, ou pela representação significativa do corpo docente em conselhos de governadores, no pressuposto de que os docentes estão melhor preparados para entender os objetivos académicos, as aspirações de uma universidade e o modo de os atingir.

– **Governança Corporativa**

Este é um modelo inspirado na lógica da eficiência empresarial e visa contrariar as críticas de que as universidades públicas são mal geridas, ou que são, fiscalmente, ineficientes (Trakman, 2008). Nesta perspetiva, defende o autor que, com este modelo de governança, as universidades devem ser geridas por profissionais treinados e experientes na política corporativa e no planeamento, envolvendo os docentes que, para além dos seus compromissos com o ensino, a investigação e o serviço público, devem participar também em diferentes graus no governo da Universidade.

– ***Trustee Governance***

Este modelo, segundo Trakman (2008), fundamenta-se no entendimento de que as universidades devem ser geridas, colegialmente, pelos representantes das partes interessadas, sendo que estes devem ser indicados na base de confiança.

Dos três modelos, segundo o referido autor, pode resultar um quarto, designado de *Amalgam Models of Governance*, como combinação e, no pressuposto de que nenhum modelo de governança é autossuficiente.

1.3.4.4. Modelos de governança universitária definidos por Brunner

Segundo Brunner (2011), as estruturas e processos de governação e gestão das universidades representam duas dimensões que comportam desafios de legitimidade e de efetividade, respetivamente.

Nesta perspetiva, assinala o autor que, no plano da governação institucional, as universidades enfrentam os desafios de legitimidade que se caracterizam pelos seguintes aspetos:

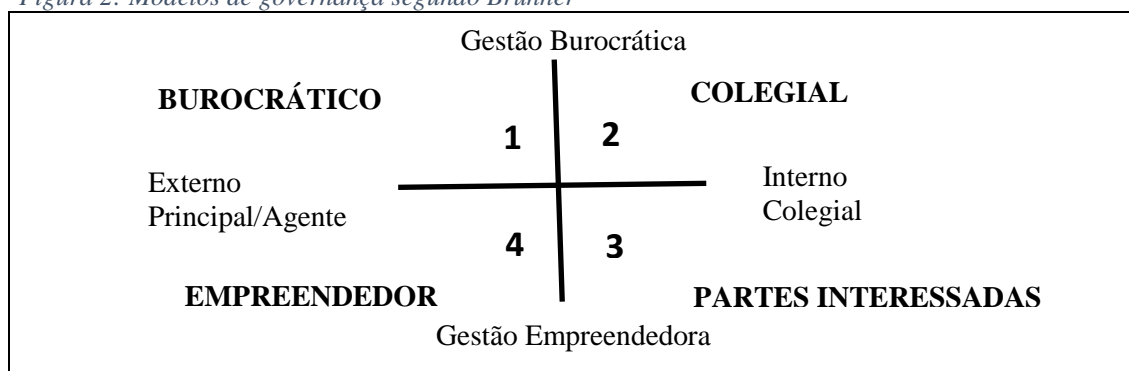
- Encontrar um princípio de legitimidade que as assegure de que a instituição conta com estruturas e processos apropriados para tomar decisões; e
- Lidar com as exigências das necessidades do meio envolvente, adaptar-se e agir sobre elas através das suas capacidades internas de ação.

Por seu turno, no plano de gestão, argumenta Brunner (2011) que, as universidades enfrentam os desafios de efetivação que se caracterizam por:

- Encontrar um princípio de efetividade que facilite a implementação quotidiana das decisões estratégicas e administrar a organização, visando assegurar a continuidade das suas funções; e
- Obter os recursos necessários para garantir as suas capacidades de respostas e produzir resultados satisfatórios para os diferentes *stakeholder*.

Assim, com base nessa conceção, o referido autor definiu quatro modelos de governança universitária, configurados sobre os eixos das dimensões de legitimidade e de efetividade, conforme a figura que se segue.

Figura 2: Modelos de governança segundo Brunner



Fonte: Brunner (2011)

No eixo horizontal, ou de governação (Brunner, 2011), regido por princípio de legitimidade, aparece no extremo esquerdo o modelo mais comum, desde o começo da era moderna, o modelo burocrático, presente na conceção humboldtiana e napoleónica da universidade. Observa o autor que este modelo consiste numa forte presença do Estado, no pressuposto de que as instituições do ensino superior são serviços estatais.

No extremo direito do mesmo eixo, segundo o referido autor, se encontra o modelo mais antigo e ideologicamente apreciado pela academia, ou seja, o modelo colegial, designando também de modelo de governo partilhado entre os professores.

Já o eixo vertical ou de gestão, segundo Brunner (2011), orientado pelo princípio de efetividade, se desenvolve entre o modelo de gestão burocrática, na parte superior, e o modelo de gestão empreendedor, na parte inferior.

De acordo com o autor, ambos são concebidos na perspetiva Weberiana, onde o modelo burocrático é caracterizado pelas “hierarquias formais, condutas regradas, especializações de funções, ou seja, como uma máquina e, por sua vez, o modelo empreendedor corresponde à imaginação do negócio, ao espírito que move a empresa (firma ou universidade) em condições de mercado” (Weber, 1978, citado por Brunner, 2011, p. 141).

Desse quadro concetual, Brunner (2011) distinguiu quatro modelos de regimes básicos de governança universitária, a saber: (i) o modelo burocrático, (ii) o modelo colegial, ou de autogoverno, e (iii) o modelo de partes interessadas, (iv) e o modelo empreendedor.

– **O Modelo Burocrático – Quadrante 1**

O modelo burocrático de governança universitária, como já referido, segundo Brunner (2011), tem a sua origem nas universidades modernas, representadas pelas Universidade de Paris (refundada por Napoleão) e Universidade de Berlim (fundada por Humboldt). Nessas universidades, de acordo com o referido autor, o poder de decisão se caracterizava por uma forte presença do Estado, como principal agente externo que controlava os dispositivos do comando, coordenação e controlo, mediante uma gestão delegada num dos agentes que lhe professava a lealdade.

Nestes termos, essas universidades surgiram como uma extensão dos respectivos Estados nacionais (Brunner, 2011), embora no caso francês a centralização era maior.

– **O Modelo Colegial ou de Autogoverno Universitário – Quadrante 2**

Este modelo teve a sua origem nas universidades medievais e é uma das características mais importantes das antigas *universytas magistrorum* e *universytas scholarium* (Brunner, 2011).

– **Modelo de Partes Interessadas – Quadrante 3**

É um modelo de governança articulada, em torno de uma gestão empreendedora, que combina o empreendedorismo com a colegialidade (Brunner, 2011).

Esta perspectiva de governança, de acordo com o referido autor, se preocupa simultaneamente com os atores internos (professores, estudantes e funcionários) e agentes externos (governo, agências públicas, empresas, municípios, organismos não-governamentais, comunidades, organizações da sociedade civil, etc).

Atendendo às suas características (Brunner, 2011), a utilização deste modelo de governança implica, por um lado, uma grande abertura da universidade pública aos seus atores internos e à sociedade civil e, por outro lado, a redefinição do seu contrato com o Estado que, no novo paradigma, deve estimular as suas universidades para responder, de forma competitiva, às exigências do seu meio envolvente e às necessidades de um número, cada vez maior, de partes interessadas.

Neste sentido, considera o referido autor que este modelo oferece uma visão mais ampla e completa das funções e responsabilidades de uma universidade pública que, por esta via, combina a sua tradição colegial e de autogoverno com as múltiplas necessidades e interesses que surgem das partes interessadas externas.

Neste modelo de governança, em que a gestão se organiza na perspectiva da *Nova Administração Pública* (Politt, 2007, citado por Brunner, 2011), o foco é posto nos resultados e seus impactos; utilização de indicadores de desempenho; organização e estruturas leves, planas e autónomas, onde as relações hierárquicas são substituídas por contratos.

– Governança Empreendedora – Quadrante 4

Este modelo pressupõe um contrato entre o proprietário da instituição, que pode ser uma entidade com ou sem fins lucrativos e os agentes encarregados da administração, pelo que é reservado às instituições de ensino superior privado (Brunner, 2011), uma vez que estas atuam plenamente no mercado ou quase-mercado, sendo que neste último, se refere às situações em que as instituições privadas contam com fundos públicos para os seus funcionamentos.

Dos vários modelos de governança universitária propostos e referidos por diversos autores, segue o quadro síntese, com as principais características.

Quadro 1: Quadro síntese dos modelos de governança universitária

Modelos de Governança Universitária	Características	
	Modelo	Características
Brunner	Modelo Empreendedor	Pressupõe um contrato entre o proprietário da instituição e os agentes encarregados da governação. É mais para as IES privadas
	Modelo de Partes Interessadas ou de governança articulada	Governo com uma gestão que articula o modelo empreendedor com o colegial
	Modelo Colegial	Governo partilhado entre os professores
	Modelo Burocrático	Forte presença do Estado
Trakman	<i>Amalgam Models of Governance</i>	Combinação dos modelos anteriores
	<i>Trustee Governance</i>	Universidade gerida, colegialmente, pelos seus interessados (internos e externos)
	Modelo de governança corporativa	Baseado no modelo privado de mercado
	Modelo de Colegial	Governo pelos professores
Braun e Merrien	Modelo de forte ou fraca capacidade de governação em matéria de educação e investigação	Valoriza a dimensão substantiva de uma Universidade (docência, investigação e transferência do conhecimento)
	Modelo de controlo administrativo forte ou fraco da universidade, por parte dos decisores políticos	Valoriza a dimensão processual (financiamento, capacidade de gestão, bem como aspetos de política de pessoal e de estudantes)
van Vught	Modelo de supervisão estatal	É enfatizado o monitoramento estatal
	Modelo de controlo estatal	Forte confiança na capacidade dos atores governamentais e seus representantes para tomarem as melhores decisões

1.4. Tendências Internacionais nas Reformas de Organização e Gestão de Instituições do Ensino Superior

Com a fundação da Universidade Humboldt de Berlim em 1810, caracterizada por uma visão inovadora da universidade defendida pelo seu fundador von Humboldt (Saint, 2009), marcou-se uma nova era para a universidade (a era da universidade moderna), onde a investigação assume um papel de relevância nas atividades universitárias.

No entanto, de acordo com o referido autor, em matéria de governação e gestão, praticamente, até finais do século XX, permaneceu o mesmo sistema anterior, dominado pelos académicos, onde:

A tomada de decisões institucionais era colegial, baseada no consenso e descentralizada numa infinidade de departamentos, corpo docente e comités institucionais. O título do líder institucional variava entre Presidente, Reitor, ou Vice-Chanceler, eleito entre os mais conceituados académicos da instituição para cumprir deveres cerimoniais e administrativas como um *primus inter pares*. A missão institucional consistia em preservar o conhecimento, adicionar ao conhecimento acumulado e transmitir essa herança intelectual para a próxima geração. Qualquer tentativa de introduzir a responsabilização pelo desempenho rotineira era rejeitada como um ataque à liberdade académica. (pp. 1-2)

Com o advento dos fenómenos da importância do conhecimento, do aumento de número de estudantes e da globalização que reforçou o escrutínio das diferenças no desempenho das universidades (Aghion et al., 2008), “o Estado dá sinais de se afastar da participação direta e procura desenvolver políticas que guiam e empurram as instituições do ensino superior para os seus objetivos de política, através de uma combinação de incentivos e sanções” (Neave & van Vught, 1994, citados por Saint, 2009, p. 3).

No caso da Europa, segundo Salmi (2009), os governos aperceberam-se da importância da autonomia, um princípio considerado muito importante no processo de governação do ensino superior americano que, segundo *The Economist* (2005, citado por Salmi, 2009), “é o melhor do mundo”, devido à sua relativa independência do Estado, o espírito competitivo e a capacidade académica para rendimentos relevantes para a sociedade (p. 26).

Nessa perspectiva, os governos europeus intensificaram as reformas para aumentar a autonomia das instituições do ensino superior nas últimas décadas e o Estado passa a ser um facilitador e criador de um ambiente de ensino superior viável, no qual, controla os resultados (Enders et al., 2006).

Relativamente ao continente africano (Saint, Lao & Materu, 2009), “não obstante no passado, frequentemente, as relações entre as universidades e os governos foram definidas pelo conflito, ao invés de parcerias, os novos quadros legais refletem a tendência internacional de maior autonomia institucional e aumento de prestação de contas (...)” (p. 13).

Nessa perspectiva (Fielden, 2008), a tendência é para que os governos deixem de interferir na gestão direta das universidades, para assumir o papel de definir a visão e a estratégia, concentrando-se na busca de respostas para questões importantes como: (i) para que serve o ensino superior? (ii) quais são as principais metas a serem alcançadas pelo ensino superior no país? (iii) que metas devem ser definidas em termos de participação no ensino superior? (iv) como é que essas metas devem ser alcançadas – de que forma, de que modo e ao longo de quanto tempo? (v) qual é o papel do setor privado e da comunidade?

1.4.1. Principais aspetos de reformas na gestão das instituições do ensino superior

As reformas desenvolvidas nas últimas décadas, com vista a tornar as universidades mais empreendedoras, de uma forma geral (Fielden, 2008; Saint, 2009), incidem sobre os seguintes aspetos:

- Afirmação da universidade como instituição autónoma, com autoridade de decisão final investido num Conselho de Administração com representação de *stakeholders* internos e externos;
- Adoção de modelos de financiamento que assegure maior liberdade à instituição e que incentive a desenvolver novas fontes de financiamento;

- Desenvolvimento de novas formas de prestação de contas, através de relatórios do desempenho e resultados alcançados, tendo em conta as metas nacionais definidas para o setor, bem como as metas definidas institucionalmente;
- Retirada gradual do Estado das decisões sobre a nomeação do Reitor/Presidente e membros da equipa respetiva;
- Alguns casos de inclusão de membros internacionais nos órgãos de gestão a fim de contribuir para que a instituição acompanha os acontecimentos internacionais;
- Criação de organismos intermediários para regular e assegurar a qualidade no setor;
- Uma clara mudança para dar competências aos Conselhos de Administração, enquanto órgão deliberativo, para selecionar o executivo da Universidade, embora reservando ao governo, às vezes, o poder de veto;
- Maior exigência de competências de gestão, tanto por parte do Reitor/Presidente como de toda a equipa.

Segundo Saint (2009), um dos aspetos-chave em todo o processo de reforma de governação e gestão das instituições do ensino superior é o Conselho de Administração (também designado por Conselho da Universidade ou Conselho Geral), cuja dimensão, composição, mandato, formas de nomeação e grau de autonomia variam de país para país, conforme se ilustra no quadro seguinte.

Quadro 2: Tendências internacionais na composição, nomeação e poder do órgão deliberativo da universidade

Países/Regiões Ásia e Pacífico	Nº de Membros	Composição	Nomeação/eleição dos Membros	Prestação externa de Contas	Grau de autonomia
Austrália	22	12 Externos, incluindo 05 ex-alunos; 10 Internos, incluindo 02 alunos	06 Nomeados pelo Ministro; 05 eleitos pelos alunos, docentes e estudantes eleitos, escolhido pelo Conselho.	Alta	Moderado
Japão	08	Maioria externa	O Presidente da universidade	Moderada	Alto
Malásia	08	Tudo externo, exceto CEO da Universidade	Ministro da Educação	Alta	Moderado
Singapura	22	20 Setor privado; 01 Ministério; CEO da Universidade	Ministro da Educação	Alta	Moderado

Países/Região América	Nº de Membros	Composição	Nomeação/eleição dos Membros	Prestação externa de	Grau de autonomia
-----------------------	---------------	------------	------------------------------	----------------------	-------------------

Latina				Contas	a
Argentina	29 – 76	1/4 Decanos; 1/4 Professores; 1/4 Estudantes; 1/4 Não acadêmicos	Cada grupo elege seus representantes	Baixa	Alto
Brasil	55 – 75	2/3 Acadêmicos; 20% Alunos 15% Externo	Cada grupo elege seus representantes; Placa, em seguida, seleciona membros externos	Moderada	Alto
Chile	06 – 09	1/3 Governo da Região; 1/3 Acadêmicos	Chefe de Estado nomeia representantes governamentais; Conselho Acadêmico seleciona o resto	Alta	Moderado

Países/Região Europa	Nº de Membros	Composição	Nomeação/eleição dos Membros	Prestação externa de Contas	Grau de autonomia
Portugal	15 - 35	Internos - maioria; Externos - Pelo menos 30%, cooptados pelos internos eleitos	Professores e Investigadores; Alunos e, eventualmente, pessoal não acadêmico	Moderada	Alto
Áustria	5 – 9	50% Externo; 50% Interno	Selecionado pelo Senado universitário e nomeado pelo Ministro da Educação	Moderada	Alto
França	Max. 30	Maioritariamente interno; Apenas cerca de 25% externo	Eleito por uma Assembleia Geral da acadêmica da universidade e pessoal administrativo.	Moderada	Alto
Espanha	30 – 50	Todos os internos	2/3 Eleito Comunidade Universitária; 1/3 nomeado pelo Reitor	Baixa	Alto
Reino Unido	13 – 25	50% Externo	Pelo Conselho	Moderada	Alto
Dinamarca	Max. 11	Variable Maioritariamente Externo	Membros externos são maioria externa; maioria interna Administração; Membros internos são representantes eleitos dos círculos eleitorais.	External members are selected by the Board; internal members are elected representatives of constituencies.	High
Noruega	11	04 Externo 07 Interno	Membros internos são eleitos pelos representantes dos círculos eleitorais; membros externos são selecionados pela Junta e designados pelo Ministro da Educação.	Moderado	Alto

Países/Região África	Nº de Membros	Composição	Nomeação/eleição dos Membros	Prestação externa de Contas	Grau de autonomia
Tanzânia	11 – 21	Até 80% nomeados a partir de fontes externas	Cerca de metade são pessoas nomeadas pelo governo; os outros são eleitos por círculos eleitorais definidos	Alta	Moderado
Quênia	30 – 35	15 Externos;	10 Nomeados pelo Chefe	Alta	Moderado

		13 - 18 Internos; 02 Internacional	de Estado; 02 representantes de alunos; Os membros externos são nomeados pelo Ministro; os internos por posição ou representante eleito; e internacionais selecionados pelo Conselho		
África do Sul	30 – 38	60% Externo.	O cargo é ocupado, por nomeação do governo, ou por eleição.	Alta	Alto
Moçambique e	21 – 27	13 – 19 Interno; 05 Externo; 03 Governo	Representante eleito nomeia ou convida	Moderada	Alto

Países/Região América	Nº de Membros	Composição	Nomeação/eleição dos Membros	Prestação externa de Contas	Grau de autonomia
Canadá	12 – 50	50% Interno; 50% Externo	Compromissos externos pelo Governo Provincial; interno através de eleições por grupos representados	Alta	Moderado
Estados Unidos	5 – 32	Fortemente externo, com um representante ocasional de aluno / professor	Governador nomeia; Representantes Eleitos dos distritos de políticos; Os anteriores responsáveis escolhem os seus sucessores (isto mais nas privadas)	Alta	Moderado

Fontes: Adaptado a partir de Saint (2009); Fielden (2008) e Oliveira, Peixoto e Silva (2014)

De acordo com Fielden (2008), “verifica-se uma tendência geral em favor de um modelo de gestão com um número reduzido de membros, sendo a maioria de proveniência externa” (p. 37). Este modelo, em que o órgão deliberativo dispõe de um estatuto semelhante ao dos Conselhos de Administração, tem como um dos propósitos, implicar os *stakeholders* externos na definição das prioridades e nos processos de planificação estratégica das instituições do ensino superior (Baidari & Wade, 2011).

1.5. Organização e Gestão das Instituições em Contexto de Mudança

Um dos grandes marcos do mundo contemporâneo é o fenómeno de mudanças decorrentes de transformações que se operam nos campos políticos, económicos, tecnológicos e sociológico, com implicações na vida das organizações/instituições, obrigando-as a reinventarem a si próprias (Correia, 1999; Fernandes, 2005).

As mudanças e os factos novos acontecem com tanta frequência que a capacidade de compreendê-los, perceber os seus reflexos sobre o homem e as instituições, adaptar-se às suas exigências e, se for possível, antecipá-los, passou a ser uma condição vital (Faria, 2004).

Neste sentido, a informação, o conhecimento, a criatividade e o sentido de oportunidade, afiguram-se como recursos estratégicos no processo de formação e qualificação das pessoas, face às dinâmicas de mudança (Correia, 1999).

Para Sequeira e Spers (2003), o novo cenário desafia uma racionalidade baseada apenas na sua dimensão instrumental e exige do gestor mudanças no seu perfil de relacionamento da organização com a sociedade. Neste sentido, advertem os referidos autores que as organizações contemporâneas devem preparar-se para mudanças nas formas de gestão e focalizar-se na promoção do desenvolvimento económico e social, tomando em consideração as dimensões relacionadas com a cidadania, a excelência, a flexibilidade e a ética.

Neste sentido (Fernandes, 2005), mudanças na forma de gestão devem operar-se, tanto ao nível de estruturas organizacionais, como no relacionamento com os *stakeholders*, no pressuposto de que, segundo autores como Katz e Kahn (1976, citados por Oliveira et al., 2009), uma organização é um sistema aberto que interage com o meio ambiente e com demais organizações.

1.5.1. Concetualização da organização e gestão institucional

As sociedades modernas caracterizam-se pela proliferação de organizações e de instituições, das quais fazem parte, também, as instituições do ensino superior, com tarefas determinadas, visando a realização humana nos seus mais diversos aspectos: políticos, económicos, sociais, culturais, etc. (Bertrand & Guillerement, 1988). Para os referidos autores:

Uma organização é um sistema situado num meio que compreende: um subsistema cultural (intenções, finalidades, valores, convicções), um subsistema tecno-cognitivo (conhecimentos, técnicas, tecnologias e experiências), um sistema estrutural (uma divisão formal e informal do trabalho), um subsistema

psicossocial (pessoas que têm relações entre elas), assim como um subsistema de gestão (planificação, controlo e coordenação). (p. 14).

Na perspetiva de Bilhim (2001), uma organização deve ser compreendida como uma coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de objetivos, através de uma divisão do trabalho e funções e uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade.

Analisando o conceito de organização, enquanto ações dentro de uma organização para o seu funcionamento e consecução dos objetivos, este é compreendido por Delgado e Barrio (1993), como o estabelecimento de relações entre as pessoas, de modo que possam trabalhar juntas e com eficácia. Para os referidos autores, nessa definição, se destaca a importância do relacionamento entre as pessoas, mas também a importância do efeito sinérgico na organização.

Segundo Canavarro (2005), desde o início do séc. XX, o modelo organizacional tem evoluído, em consequência da procura de melhoria da performance das organizações e, refere o autor, tudo começou quando o norte-americano Frederick Taylor estabeleceu um plano de organização e controlo do trabalho, em 1911, o que lhe valeu o reconhecimento de ser o criador da Organização Científica do Trabalho.

No essencial, segundo Canavarro (2011), Taylor defendeu uma organização científica baseada na centralidade da “tarefa”, tendo como principal objetivo garantir a prosperidade, tanto para o patrão, como para o trabalhador, baseado nos seguintes pressupostos:

- A divisão de responsabilidades, onde as tarefas de execução caberiam aos trabalhadores, enquanto os gestores deveriam dedicar-se ao planeamento e ao controlo;
- A utilização de métodos científicos para determinar a melhor forma de executar tarefas (Taylor propôs o estudo do tempo e dos movimentos para se determinar o tempo necessário para a execução de uma determinada tarefa);
- A seleção de pessoa mais dedicada para um determinado posto de trabalho (método de verificação de pessoas com aptidões para determinadas tarefas); e
- A formação do trabalhador, com o objetivo de promover um bom desempenho, assegurar o incentivo à produção, pagando mais a quem mais trabalha. (p. 28)

O taylorismo apresentou-se como um grande esforço de racionalização do trabalho, com efeitos positivos numa primeira fase, dado que permitiu o aumento da produtividade, mas por se sustentar numa conceção redutora da ciência do trabalho a um único parceiro, sobreestimando o papel deste, através do famoso *one best way*, mediante uma visão maquinal do homem, veio a revelar sérias lacunas, na medida em que uma organização nunca será tão racional, tão técnica e tão mecânica como uma máquina (Bernoux, 2005; Canavarro, 2005; Friedberg, 1995).

Numa outra perspetiva, relativamente à racionalização, divisão do trabalho e maximização de eficácia e rentabilidade, Henri Fayol (1841-1925), fundador da Escola Clássica, introduz algumas inovações (Lima, 1998), onde propôs um método geral de administração, a partir da divisão das operações gerais de uma organização empresarial em seis operações, quais sejam as técnicas, comerciais, financeiras, segurança, administrativa e de contabilidade.

Da análise dos princípios organizacionais defendidos por Fayol, Lima (1998) considera que, ao insistir na centralização, na via hierárquica e no comando, Fayol configurou um tipo de organização onde não há espaço institucional para a participação.

Esta constatação é também partilhada por Chiavenato (1979), segundo o qual, “tanto Fayol como seus seguidores tinham uma visão prescritiva e normativa das organizações, na medida em que as concebem apenas em termos lógicos, formais e abstratos, sem considerar o seu conteúdo psicológico e social, com a devida importância” (p. 100).

De qualquer das formas, refere Lima (1998), as ideias de Taylor e Fayol tiveram repercussões consideráveis na organização do trabalho, quer pelos trabalhos dos seus discípulos, quer pelas críticas no seio da comunidade científica e quer pelo surgimento de uma outra escola que se afirmava como alternativa, principalmente, durante os anos vinte e trinta.

Das outras escolas surgidas e que influenciaram o atual pensamento moderno administrativo, Chiavenato (1982) destaca as seguintes:

- Teoria da Burocracia, fundada por Max Weber (1864-1920), divulgada, sobretudo, a partir dos anos de 1949, sob a visão de que numa organização,

definidos os objetivos e as atividades, o indivíduo tem apenas de seguir as orientações e normas prefixadas; e

- Escola das Relações Humanas, fundada por Mayo e Lewin em 1932, opositora das regras rígidas da visão clássica do conceito da organização, sob a visão do homem como ser social e não como ser económico.

Esta última, segundo o referido autor, defendeu uma nova abordagem da organização, numa perspectiva humanista, onde devem ser considerados os aspectos como a motivação, as necessidades humanas básicas, a participação, a comunicação, a liderança, etc.

No entanto, para autores como Ivanko (2013), a partir de meados dos anos de 1980, as circunstâncias económicas e organizacionais alteraram-se completamente e, conseqüentemente, o conceito de mudança passa a ser a salvação na relação entre a oferta e a procura de mercadorias e serviços no mercado mundial.

Neste quadro onde, segundo o referido autor, as organizações que não forem capazes de inovar para competir acabam por falir, surgem novas abordagens nas conceções das teorias organizacionais, sendo que os temas mais significativos são: a reengenharia, organizações aprendentes, construção de equipas, teoria da qualidade, organizações inovadoras, modelos dos 7 S – (*strategy, struture, systems, skills, staff, style e shared values*), sistemas das 20 chaves e teoria de excelência.

Assim, em ordem a atingir as metas e os objetivos organizacionais, de forma eficiente e eficaz, as instituições/organizações desafiam-se por uma liderança inspiradora e com uma longa visão para se proceder as mudanças necessárias e evitar posturas reativas perante forças de mudanças que surgem no interior da organização, ou que provêm do exterior (McMurray, 2001, Rao & Asulu, 2013; Subedi, 2014).

1.5.2. Gestão da mudança nas organizações

A mudança é um processo de transformação do comportamento de um indivíduo ou de uma organização para adequação às novas condições ambientais (Montana & Charnov, 1998, citados por Flores & Colossi, 2010).

Para autores como Ivanko (2013), na moderna teoria organizacional, há dois tipos básicos de mudanças estratégicas: (i) mudança evolutiva, gradual e incremental; e (ii) mudança revolucionária, súbita e drástica.

No primeiro caso, de acordo com o referido autor, as ações ocorrem ao nível de pequenos ajustes nas estratégias e estruturas para lidar com as mudanças ambientais, enquanto no segundo, a intervenção é feita ao nível de reestruturação, programa de qualidade, fusões e mudança cultural.

Relativamente aos aspectos que podem provocar a mudança, Robbins (1999, citado por Bressan, 2004) refere os seguintes: (i) a natureza da força do trabalho; (ii) a tecnologia; (iii) os choques económicos; (iv) a concorrência; (v) as tendências sociais; e (vi) a política mundial.

Segundo o referido autor, esses aspectos, em determinados momentos fazem-se presentes no quotidiano organizacional, de forma mais ou menos aguda, mas constantemente exercerem pressões sobre a organização.

Perante um quadro real de necessidades de mudanças e do reconhecimento das suas importâncias para a sobrevivência das organizações, na sua implementação, é preciso considerar que elas causam diferentes tipos de reações nos atores organizacionais, que podem ir desde a sua aceitação, ignorar ou resistir, pelo que trona a sua gestão um processo complexo (Bressan, 2004; Floris & Colossi, 2010; Mercader et al., 1999).

Em termos de procedimentos, Mercader et al. (1999), observa que não existe uma única forma de gerir a mudança, uma vez que o que pode ser bem-sucedido para uma organização, num determinado contexto e momento, poderá não ser para outras organizações, em contextos diferentes.

Neste sentido (Blejmar, 2011; Bressan, 2008), assegurar a gestão da mudança para o sucesso exige a compreensão dos aspetos ambientais, dos indivíduos e da organização como um todo e a observância dos seguintes pressupostos:

- Em todas as mudanças, há algo que se perde e que se ganha;

- Todas as mudanças organizacionais requerem uma certa transformação do pessoal;
- Não basta a transformação pessoal, é necessário uma forte cumplicidade organizacional;
- Perspetivar um processo de mudança, implica planificar a sua gestão e monitorar o seu desenvolvimento;
- As pessoas não se resistem às mudanças, resistem ser mudadas.

Segundo Chiavenato (1996), num processo de mudança, é preciso considerar que as pessoas, por um lado, são dotadas de personalidade própria, aspirações, valores, atitudes e motivações e, por outro, elas são dotadas de habilidades, capacidades, destrezas e conhecimentos necessários às atividades técnicas e administrativas.

Nesta perspetiva, Schwartz (2013) adverte que na gestão da mudança, antes de tudo, é preciso assegurar que todos os atores organizacionais estejam claros da necessidade de uma gestão de excelência e, para tal, todos devem estar devidamente informados, tendo em conta que esses projetos implicam a mudança cultural para a organização.

A esse respeito, Senge (1999) vai mais longe, ao alertar para a necessidade de se ter uma visão do mundo como um sistema interlaçado, o que permite formar organizações aprendentes, onde as pessoas, face aos desafios da organização, aprenderão continuamente a aprender em grupo e a criar resultados desejados.

1.5.2.1. Gestão de mudança numa instituição do ensino superior

As instituições do ensino superior, à semelhança de outras organizações sociais, estão inseridas neste contexto de mudanças, muitas delas inesperadas ou imprevisíveis, o que constituem grandes desafios para os gestores (Meyer, Sermann & Mangolim, 2004).

Nos últimos anos, situações como aumento da concorrência entre as instituições do ensino superior, diminuição do financiamento público, maior controlo do governo e suas agências de regulação, *ranking*, maior exigência da qualidade, a dessiminação das

tecnologias de informação e comunicação, etc. vêm constituindo-se em poderosas forças de mudanças sobre as instituições do ensino superior (Scott, 2003).

Mas, por outro lado, para além das forças externas, as instituições de ensino superior, em face dos seus objetivos de criação do conhecimento, promotor do progresso da sociedade pela educação e a integração participativa, os gestores, preocupados com os objetivos da instituição, devem criar as condições necessárias para a mudança e aprendizagem de novos comportamentos organizacionais (Flores, 1999, citado por Flores & Colossi, 2010) e não dar-se ao luxo de adotar uma postura reativa perante forças de mudança (McMurray, 2001).

Nesta perspetiva, para enfrentar a mudança e seus problemas resultantes de um contexto dinâmico e competitivo, o recurso ao planeamento estratégico para o desenvolvimento institucional e cumprimento da missão passa a ser um procedimento privilegiado pelas instituições do ensino superior (Meyer, Sermann, & Mangolim, 2004).

Este quadro de exigência pressupõe que o gestor universitário, no exercício das suas funções, seja um agente de transformação, de inovação e desenvolvimento, capaz de orientar-se por uma postura de liderança inspiradora, de modo que a instituição se posicione de forma objetiva e estratégica no mercado (Mastella & Reis, 2008; Rão & Asulu, 2013).

O envolvimento coletivo e um compromisso do grupo como atores e autores da mudança, promovendo as suas atualização, de forma permanente, para que se possam desenvolver competências pertinentes ao processo de mudança constituem aspetos importantes de um processo de mudança (Salles & Eyng, 2004).

Segundo Parente (2006), a participação dos profissionais na mudança organizacional assume formas diferenciadas, consoante se optar por uma estratégia antropocêntrica, ou tecnocêntrica de gestão da mudança.

A autora justifica que na primeira estratégia, há um envolvimento dos profissionais e tem maior probabilidade de desencadear uma apropriação intensa da mudança e resultar num processo de aprendizagem, enquanto na estratégia etnocêntrica,

a tendência é para uma apropriação superficial das alterações e consequências, caracterizada pela imposição das mesmas.

Mas reconhece a autora que a abordagem antropocêntrica da mudança, não obstante corresponder a uma atitude de participação ativa dos profissionais, não constitui, por si só, condição suficiente para o sucesso, uma vez que as alterações das condições produtivas podem resultar num mero comportamento de adaptação dos profissionais e não numa aprendizagem.

Nesta perspectiva, Scott (2003) lembra que colocar uma boa ideia de mudança na prática e assegurar o seu sucesso exige que os responsáveis tenham presente um conjunto de lições-chave, tais como:

- Há muito mais opções para melhoria ou inovação do que o tempo ou os recursos para os enfrentar;
- A mudança não é um evento, mas sim um processo complexo e subjetivo de aprendizagem/desaprendizagem, para todos os interessados;
- Os maiores sucessos de mudanças são resultados de esforços de uma equipa em que as pessoas mais apropriadas e melhores posicionadas são envolvidas num processo de ação e aprendizagem;
- O processo de mudança é cíclico e não linear;
- A mudança, não basta acontecer, ela deve ser conduzida;
- A mudança é uma mistura de forças externas e ação individual;
- É preciso procurar, tanto no exterior, como no interior da instituição do ensino superior ideias e soluções para as mudanças viáveis.

No entanto, nas instituições do ensino superior, não obstante estarem, cada vez mais, confrontadas com a necessidade de se procederem as mudanças e inovações, face a um mercado exigente e em rápida evolução, a prontidão dessas instituições para as necessárias mudanças é limitada em muitos aspetos, por possuírem uma cultura distinta, quando comparadas, por exemplo, com as organizações empresariais (Angehrn & Maxwell, 2008; Brawn, 2013).

Segundo Allen e Fifiel (1999), os professores universitários são pessoas treinadas para serem pensadores independentes, pelo que, no exercício da liberdade

académica, fazem uso significativo de autonomia e, geralmente, esperam para serem consultados sobre questões relacionadas com a governação da sua instituição.

Por outro lado, para além dos docentes e investigadores, também, existem o pessoal de gestão, o pessoal de apoio, alunos e uma variedade de *stakeholders* externos (Angehrn & Maxwell, 2008), pelo que, a coexistência de diversas subculturas específicas de cada disciplina, com os seus valores, crenças, aspirações e competências, que fazem da universidade uma multidiversidade (Kerr, 1982), pode tornar muito difícil o entendimento, a confiança e colaboração para as mudanças (Brown & Jackson, 2001).

Por ser uma organização, particularmente, resistente à mudança (Marshall, 2010), “a gestão da mudança na universidade é, talvez, o maior desafio enfrentado pelos gestores das organizações de hoje” (McMurray, 2001, p. 74).

Para a eficácia da gestão de mudança numa instituição do ensino superior, ela deve ser processada em consonância com o paradigma da organização, as normas culturais, sociais e políticos da vida organizacional (Allen & Fifield, 1999). Neste sentido, de acordo com os referidos autores, a mudança gradual é a mais recomendável para garantir o sucesso na sua gestão, uma vez que “os problemas começam quando a mudança é radical” (p. 11).

CAPÍTULO 2 – O PAPEL DOS *STAKEHOLDERS* E A LIDERANÇA ESTRATÉGICA: O FINANCIAMENTO E A GESTÃO ECONÓMICA DA UNIVERSIDADE

No atual ambiente turbulento da globalização, onde a concorrência é cada vez mais intensa (Tetrelová & Sabolova, 2013), é essencial a busca de novas fontes de crescimento para o desenvolvimento económico e social. Para o efeito:

A universidade poderá ser usada como um instrumento para fazer face a esse desafio. No entanto, para o sucesso, vários aspetos devem ser assegurados. Antes de mais, é preciso assegurar que os currícula sejam de alta qualidade e derivem das necessidades das partes interessadas. Por outro lado, é preciso aumentar a qualidade e a eficácia, tanto da docência, como da investigação, com ênfase na multiplicação de fontes de financiamento. Finalmente, e não menos importante, o estabelecimento de comunicação com todos os *stakeholder* relevantes. (p. 1)

Tudo isto deve ser enquadrado numa visão de que é preciso considerar que a missão da universidade, além da docência e da investigação, passa a incluir contribuições para o bem-estar socioeconómico do seu meio envolvente, cujas pessoas, instituições e organizações representam os seus *stakeholders* (Jongbloed, Enders & Salerno, 2007).

Nesta perspetiva (Amaral & Magalhães, 2000), o ambiente socioeconómico deixa de ser visto como um conjunto de interesses e por vezes conflitantes, para ser considerado como uma teia dentro da qual as instituições de ensino superior atuam e interagem para sobreviver, enquanto organizações. Assim, entendem os referidos autores que, “é neste quadro que o conceito de *stakeholder* assume a importância que atualmente lhe é conferida nos discursos políticos sobre o ensino superior” (p. 16).

As universidades confrontam-se com o desafio de não só se tornarem cada vez mais relevantes, mas também de se fazerem ser vistas como relevantes (Neave, 1995). Nesse exercício, de acordo com Mainardes et al. (2010), levantam-se um conjunto de questões como as de: (i) identificar os *stakeholders* e as suas necessidades; (ii) a importância de cada um deles; (iii) e como é que a universidade se relaciona com cada um deles.

Mas essas tarefas, para os referidos autores, são complexas e comportam um conjunto de desafio, como por exemplo:

- Como é que se sabe que a investigação da universidade está a tornar-se mais relevante às necessidades da sociedade e dos diversos *stakeholders*?
- Quais as evidências existentes?
- Quais os indicadores mais adequados?
- Que mecanismos funcionais e estruturais as instituições podem incorporar para lidar com a crescente complexidade em termos de necessidades dos *stakeholders*?

Para Oliva (2009), os desafios atuais exigem que a universidade procure o equilíbrio entre a teoria de se manter como centro de formação de alto nível e a satisfação dos interesses dos grupos sociais que tenham vínculo com ela.

2.1. Teoria dos *Stakeholders*

Com o surgimento do conceito dos *stakeholders*, na década de 80, essa abordagem teórica ganhou espaço entre os académicos da área de gestão como um novo modelo de gestão que considera outros potenciais interessados nas atividades de uma empresa, para além de acionistas, funcionários, fornecedores e clientes (Frooman, 1999).

O conceito de *stakeholders*, segundo Key (1984) foi apresentado por Freeman em 1984, ao chamar atenção para o impacto que os atores internos e externos têm sobre o comportamento das empresas, para além dos acionistas.

Essa abordagem, como estratégia, surgiu com o objetivo de construir um quadro de referência (Freeman & McVea, 2001) para apoiar os gestores que estavam a ser golpeados por níveis sem precedentes de turbulência e mudanças no mundo dos negócios.

Assim, no novo conceito de gestão estratégica, com enfoque no *stakeholder* (parte interessada), de acordo com os referidos autores, este é definido como “qualquer

grupo ou indivíduo que é afetado ou que pode ser afetado pela realização dos objetivos de uma organização” (p. 4).

A teoria de *stakeholder* propôs que, nas ações a serem realizadas pelos gestores organizacionais, se deve identificar os *stakeholders* (Mainardes, *et al*, 2010).

Com este novo quadro teórico de gestão, argumentam Mainardes *et al.* (2010) que, se alargou o espectro de atores que influenciam e são influenciados pelas organizações, de um modo geral. Do lado oposto, os *stakeholders* definem as suas expectativas, sentem os efeitos da experiência de relacionamento com a organização, avaliam os resultados obtidos e agem conforme as suas avaliações, reforçando ou não os laços com a empresa (Polonsky, 1996; Post, Preston e Sachs, 2002).

Neste quadro, tornou-se necessário desenvolver o conceito de gestão de *stakeholders* para que as organizações reconheçam, analisem e examinem as características dos indivíduos ou grupos que influenciam ou que são influenciados pelo comportamento organizacional (Clarkson, 1995; Donaldson & Preston, 1995; Rowley, 1997).

Com esse contributo de Freeman, segundo os referidos autores, a teoria de gestão organizacional se reestrutura e concetualiza-se em três níveis, a considerar: (i) a identificação dos *stakeholders*; (ii) o desenvolvimento de processos que reconheçam as suas necessidades e os seus interesses; (iii) e a construção de um quadro de relacionamento, visando alcançar os objetivos da organização.

O exercício de identificação de interesses comuns das organizações e dos seus *stakeholders* é um procedimento indispensável para gerar o bem comum para a sociedade, e isto “é maior quando as organizações trabalham em colaboração com os indivíduos e grupos com os quais firmam relações recíprocas” (Rodríguez & Rojas, 2011, p. 6).

Com este entendimento, os referidos autores propõem que, para a implementação do conceito de responsabilidade social, o primeiro passo é a adequada identificação das partes interessadas, um procedimento que, na perspectiva de Quezada

(2010), depende, sobretudo, do grau de compromisso com o qual cada instituição pretenda assumir com a sociedade.

O autor referenciado argumenta que a identificação dos *stakeholders* de uma organização, no quadro de gestão da responsabilidade social, adquire uma grande importância e complexidade, pelo facto de muitas vezes não se ter clareza de quem são efetivamente as partes interessadas de uma organização e qual a sua importância.

Para uma realidade pragmática, tendo em conta que não é possível atender a todas as reivindicações reais ou potenciais, e que exigem uma variedade de prioridades por parte da organização, Mitchell, Agle e Wood (1997) sugeriram que a questão do “grau de saliência dos *stakeholders*” (p. 854) seja considerada, como forma de dar prioridade aos diversos *stakeholders* concorrentes.

É entendimento dos referidos autores que a teoria do grau de saliência dos *stakeholders* pode explicar a quem e para quem os gestores, realmente, devem prestar atenção e, nesta base, propuseram três atributos que devem ser considerados por uma organização na identificação dos seus *stakeholders*:

- O poder – corresponde a capacidade para conseguir resultados que se deseja de forma coerciva mediante a utilização de força física, dinheiro, violência ou normas;
- A legitimidade – percepção generalizada ou suposição de que as ações de uma entidade são socialmente desejáveis, adequadas ou apropriadas dentro de um sistema construído de normas, valores e crenças;
- A urgência - Quando o grau das demandas dos *stakeholders* exigem atenção imediata, com base na existência de duas condições: (i) quando o relacionamento ou a demanda é naturalmente sensível; e (ii) quando o relacionamento ou a demanda é importante ou fundamental para os *stakeholders*.

No entanto, para a aplicação da teoria *dos Stakeholders Saliência*, Mitchell, Agle e Wood (1997) advertem que é preciso considerar várias implicações adicionais do poder, legitimidade e urgência, tendo em consideração que: (i) os atributos dos *stakeholders* são variáveis e dinâmicos; (ii) são socialmente construídos, não são

objetivos/realidades; e (iii) nem sempre os *stakeholders* têm consciência de que possuem um ou mais atributos (p. 868).

Os três fatores mencionados, referem os autores citados, quando combinados, geram sete tipos de *stakeholders*, como ilustra o quadro seguinte, além de permitir às organizações identificar os não *stakeholders*:

Quadro 3: Tipologia de stakeholders no modelo stakeholder salience

Tipo de Stakeholders	Possibilidades de Classificação
<p>I. Stakeholders Latentes: (Classes 1, 2, 3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Possuem apenas um atributo; ➤ Provavelmente recebem pouca atenção da empresa). 	<p>Classe 1: Stakeholders latentes ou adormecidos - o atributo é o poder. Têm poder para impor as suas vontades na organização, mas não têm legitimidade ou urgência. Em contrapartida, a gestão precisa conhecer esses <i>stakeholders</i> com o intuito de monitorar os seus potenciais;</p> <p>Classe 2: Stakeholders discricionários - o atributo é a legitimidade: possuem a legitimidade, mas não têm poder de influenciar a organização, nem alega urgência. Nestes casos, a atenção que deve ser dada a esses <i>stakeholders</i> diz respeito à responsabilidade social corporativa, com vista torna-los mais recetivos;</p> <p>Classe 3: Stakeholders exigentes- o atributo é a urgência. Sem poder, nem legitimidade, não atrapalham tanto a organização, mas deve ser monitorado quanto ao potencial de conseguir um segundo atributo.</p>
<p>II. Stakeholders Expetantes (Classes 4, 5, 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Possuem dois atributos, o que leva a uma postura mais; ativa do <i>stakeholder</i> e da própria organização). 	<p>Classe 4: Stakeholders dominantes - os atributos são o poder e a legitimidade. Têm influência na organização. Assim sendo, espera receber muita atenção;</p> <p>Classe 5: Stakeholders perigosos - os atributos são o poder e a urgência. São coercivos e, eventualmente, violento para com a organização. Pode ser um perigo;</p> <p>Classe 6: Stakeholders dependentes- os atributos são a legitimidade e a urgência. Dependem do poder de outros stakeholders para que suas reivindicações sejam levadas em consideração.</p>
<p>III. Stakeholder definitivo (classe 7) - Possuem todos os atributos – Poder, Legitimidade e Urgência. Os gestores devem dar atenção imediata e priorizada a esses <i>stakeholders</i>.</p>	

Fonte: Adaptado de Mitchell, Agle e Wood. (1997, p. 875)

Segundo Friedman e Miles (2006, citado por Mainardes et al., 2010), a tipologia apresentada por Mitchell, Agle e Wood (1997) popularizou-se entre os teóricos estudiosos da teoria dos *stakeholders*.

Jongbloed, Enders e Salerno (2008) consideram que, para mapear as relações com os seus *stakeholders* internos e externos, esses três atributos (poder, legitimidade e urgência) podem ser de utilidade para os gestores institucionais, uma vez que podem ajudar a identificar quais são os *stakeholders* cruciais para se lidar com ele e, portanto, que relações devem ser mantidas.

2.2. A Universidade e os Seus *Stakeholders*

A universidade, pela sua complexidade organizacional, na perspectiva de Kerr (1982), é uma “multidiversidade” formada por várias comunidades internas, compostas por comunidades de estudantes; comunidades dos humanistas; comunidades dos cientistas; comunidades das escolas profissionais; comunidade do pessoal não acadêmico; e comunidade dos administradores.

Por outro lado, acrescenta o referido autor que, ao se considerar a demanda social que sobre ela recai, os seus limites se estendem às comunidades externas formadas por ex-estudantes, governo, empresários, organizações não-governamentais, etc.

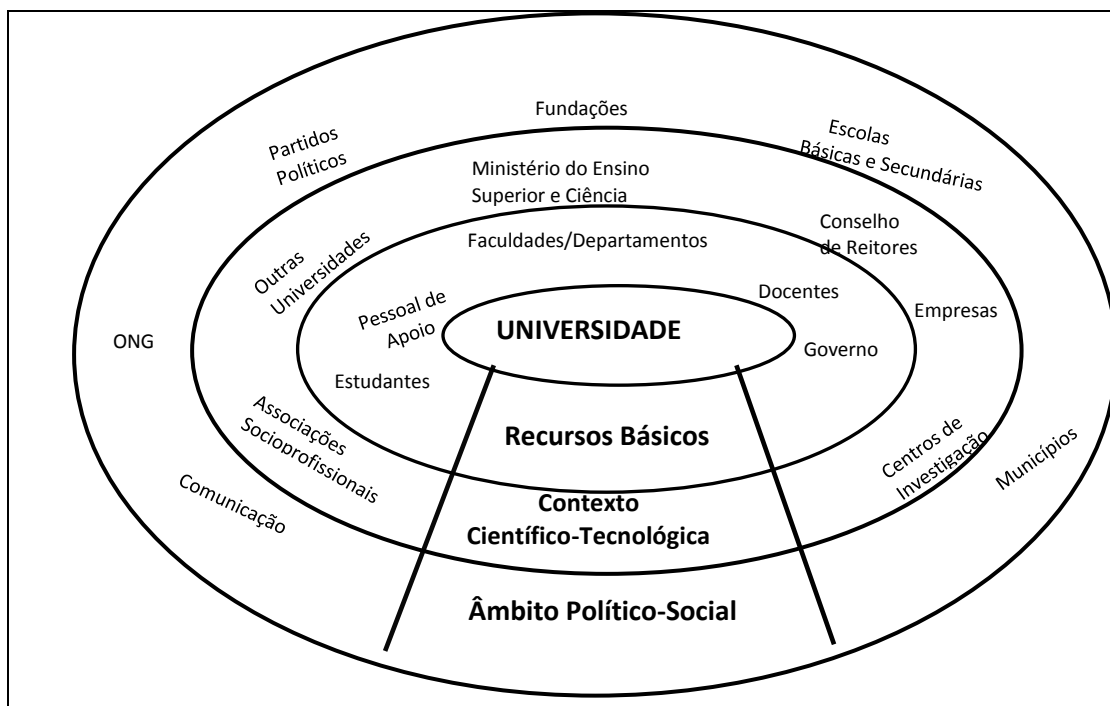
Para Jongbloed, Enders e Salerno (2008), à semelhança do Kerr (1982), uma universidade não é uma comunidade unitária, mas sim uma representação de comunidades ou *stakeholders* de diferentes áreas como saúde, cultura, desenvolvimento de território, o mercado de trabalho, etc., cujas agendas afetam a do ensino superior.

De entre os *stakeholders* de uma universidade, os referidos autores consideram que o mais importante é o estudante e o segundo é o governo que, enquanto principal financiador, procura assegurar que esta atende os interesses dos estudantes e da sociedade em geral.

No entanto, esses autores argumentam que, devido ao alargamento das funções do ensino superior que, para além do ensino e da investigação, interage com muitos outros domínios das políticas públicas, isto faz com que, no seu relacionamento com o governo, este não representa apenas o interesse dos estudantes, mas também de outras comunidades.

Com base no referencial teórico defendido por Mitchell, Agle e Wood (1997), Quezada (2010), ao defender que as universidades devem ser capazes de identificar os seus *stakeholders* para melhor gerir a sua relação com o seu meio, propõe o seguinte mapa de *stakeholders* para uma universidade, organizado em três níveis de importância:

Mapa 1: Stakeholders de uma Universidade, segundo Quezada



Fonte: Adaptado de Quezada (2011a)

- Nível 1 – os recursos básicos – correspondente a todo o âmbito interno das universidades;
- Nível 2 – referente ao âmbito científico e tecnológico, abarca aquelas entidades interessadas ou afetadas pelos avanços na Ciência, Tecnologia e Inovação; e
- Nível 3 – abrange o âmbito político-social, comportando o grosso da sociedade, âmbito sobre o qual, muitas vezes as universidades mantêm relações débeis e esporádicas, com exceção dos responsáveis públicos quando se trata de uma universidade do Estado.

Segundo Tetreová e Sabolova (2013), de ponto de vista da universidade pública, os seus *stakeholders* são os alunos, os graduados, os candidatos aos cursos, os funcionários, as agências de regulação, os patrocinadores, outras instituições de ensino, empresas, fornecedores, governos centrais, regionais e locais, companhias de seguro público em geral.

De uma forma geral, segundo Mainardes et al. (2010b), e como ilustrado no quadro seguinte, não há um consenso quanto aos setores, públicos ou comunidades que constituem os *stakeholders* de uma universidade.

Quadro 4: Quadro síntese de aplicação da teoria dos stakeholders às universidades

Investigação	Stakeholders das Instituições do Ensino Superior
Conway, Mackay e Yorke (1994)	<i>Stakeholders</i> primários: Alunos; <i>Stakeholders</i> secundários: Entidades pagadoras, autoridades de educação; <i>Stakeholders</i> terciários: Organismos de acreditação, ex- alunos, empregadores, pais.
Nedwek e Neal (1994)	Administradores da universidade, corpo diretivo, alunos e seus familiares, agências governamentais e de acreditação.
Kotler e Fox (1995)	Fundações, ex-alunos, comunidade local, público em geral, mídia, potenciais estudantes, alunos, órgãos fiscalizadores, pais, funcionários, docentes, conselho universitário, concorrentes, comunidade empresarial e órgãos governamentais.
Taylor e Reed (1995)	Docentes, conselhos de educação, conselho universitário, concorrentes, fornecedores, comunidade empresarial, agências governamentais, fundações, antigos membros da instituição, comunidade local, público em geral, mídia, potenciais estudantes, alunos, instituições de acreditação e órgãos fiscalizadores, pais, gestão e funcionários.
Sandison (1996)	Alunos, professores, pessoal administrativo, pessoal de serviço, fornecedores, pais, governo, comércio e indústria, e outros sistemas de ensino.
Owlia e Aspinwall (1997*)	Estudantes, pais e famílias, comunidade local, sociedade, governo, corpo dirigente da instituição, autoridades locais e potenciais empregadores.
Reavill (1998)	Alunos e familiares, empregadores, funcionários e professores, fornecedores de bens e serviços para a universidade, o setor do ensino secundário, outras universidades, o comércio e a indústria, a nação, o governo, os contribuintes locais e nacionais, ordens profissionais.
Burrows (1999)	Entidades governamentais, alta gestão das universidades, funcionários, usuários e clientes fornecedores, concorrentes, doadores, comunidades, reguladores (governamentais ou não), intermediários financeiros, parceiros de alianças.
Macfarlane e Lomas (1999)	Estudantes, empregadores, associações profissionais, governo, comunidade acadêmica e sociedade em geral.
Rosenberg (2000)	Alunos, ex-alunos, pais, empregadores, órgãos governamentais, professores, funcionários e comunidade local.
Duderstadt (2001)	Internos: alunos, corpo docente, funcionários, conselho diretivo; Externos: governo, comunidades locais, público em geral, mídia, políticos.
Costin (2001)	Alunos de graduação e pós-graduação, ex-alunos, recrutadores, executivos, agências de acreditação, corpo docente da universidade.
Tam (2001)	Alunos, empregadores, pessoal docente e não docente, governo e suas agências de financiamento, credenciadores acreditadores, auditores e avaliadores (incluindo organismos profissionais).
Amaral e Magalhães (2002)	Alunos, pais, empregadores, Estado, sociedade, as próprias instituições do ensino superior (em relação ao sistema).
Baldwin (2002)	Atuais e potenciais alunos, corpo diretivo e acadêmico, empregadores, governo, familiares, agências de acreditação, fundações, sociedades profissionais, comunidade local, sociedade em geral.
Zait (2006)	Estudantes do ensino médio (futuros candidatos da universidade), atuais estudantes universitários, ex-alunos, professores universitários, empregadores e opinião pública em geral.
Pachuashvili (2007)	Alunos e seus pais, colegas, instituições internacionais, organizações doadoras, oligarquia acadêmica, grupos religiosos, comunidades, comunidade empresarial,

	organismos de acreditação, partidos políticos e outros grupos de interesse.
Slantcheva (2007)	Autoridades estatais (agências de acreditação, governo, legisladores); Profissionais e grupos empresariais (sindicatos e conselhos provinciais, instituições religiosas); Estudantes (pais, conselheiros); Instituições rivais, doadores e fundações, conselheiros do ensino secundário, alunos, pais, mídia, vizinhos, (comunidade).
Jongbloed, Enders e Salerno (2008)	Internamente: estudantes, funcionários, comunidade de pesquisadores e gestão; Externamente: comunidades de pesquisa, ex-alunos, empresas, movimentos sociais, organizações de consumidores, governos e associações profissionais.
Matlay (2009)	Internos: alunos, pessoal docente e de investigação, os administradores e gerentes; Externos: pais, alunos e empresários, empresas, comércio, entidades profissionais, governo e comunidade.
Nishimura e Okamuro (2009)	Empresas, outras universidades, institutos de pesquisa, incubadoras, instituições financeiras.
Mainardes et al. (2010)	Stakeholders das universidades em Portugal: Alunos, Corpo docente e/ou investigadores, Empregadores, Empresas parcerias de investigação e desenvolvimento, Governo/ministérios/agências de acreditação, Municípios, Funcionários não docentes, Outras instituições do ensino superior (públicas ou privadas), Comunidades da localidade onde a universidade está localizada (população, empresas, serviços), Escolas secundárias, Famílias dos alunos, Agentes de investigação e desenvolvimento (incubadoras, parques tecnológicos, agências de patentes, centros de investigação, investigadores externos), Sociedade portuguesa em geral, Alta gestão das universidades (equipa reitoral, conselho geral, CRUP), Ordens profissionais; Financiadores privados (<i>business angels</i> , empresas de capital de risco, investidores), Associações empresariais/comerciais, Ex-alunos, Comunidades científicas e suas publicações, União Europeia, Alunos estrangeiros.

Fonte: Mainardes et al. (2010b)

2.3. Liderança Estratégica dos *Stakeholders*

A teoria dos *stakeholders* postula a ideia de que uma organização é uma agregação das partes interessadas e, como tal, deve tentar avançar, tanto os seus interesses como os dos seus *stakeholders*, uma vez que o sucesso da organização depende dos seus *stakeholders* (Williamson, 1984; Goodpaster, 1991; Wartick, 1994, citado por Tetrelová e Sabolova, 2013).

Sendo assim, de acordo com Donaldson e Preston (1995), na aplicação da teoria dos *stakeholders* na governação das organizações, é preciso considerar os seguintes aspectos:

- Identificação e descrição dos *stakeholders*;

- Consideração dos *stakeholders* como meios para os fins da organização e, em função dessa visão, criar estratégias bem-sucedidas;
- Preocupação com a moral, padrões de comportamento da organização e explicação de como esta deve lidar com os seus *stakeholders*.

Segundo Freeman (2004), esses aspectos devem ser considerados, no pressuposto de que “a liderança dos *stakeholders* é construída num ambiente de parceria que envolve comunicação, negociação, compromissos, motivação e gestão de relacionamento” (p. 237).

Nesta perspectiva, de acordo com o referido autor, é preciso ter presente que, se um grupo de indivíduos pode afetar uma organização ou ser afetado por esta, então, os responsáveis da organização devem preocupar-se com o mesmo, no sentido de que este precisa de uma estratégia específica para se lidar com ele, enquanto *stakeholder*.

A categorização dos vários grupos de *stakeholders* (Wu, 2012; Tetreavová & Sabolova, 2013) é uma estratégia que permite conhecer os potenciais de cada um, tanto em relação às ameaças que podem representar, como no que concerne à possibilidade de cooperação.

Nesta perspectiva, Savage et al. (1991, citado por Wu, 2012) fornecem um quadro de categorização dos *stakeholders* em quatro tipos:

1. Os *stakeholders* que apoiam, ou que constituem o suporte da empresa/organização - têm baixo potencial de ameaça e alto potencial cooperante. Deste, fazem parte os gestores, funcionários, fornecedores e clientes, para os quais, a empresa deve adotar uma estratégia para os envolver e maximizar o potencial cooperativo;
2. Os *stakeholders* marginais da empresa/organização - representam um baixo potencial, tanto de ameaça como de cooperação. Destes, fazem parte os grupos de interesse de consumidores e pequenos acionistas e a empresa deve usar uma estratégia para monitorá-los, a fim de minimizar os seus custos;
3. Os *stakeholders* que não apoiam ou que não constituem o suporte da empresa, de alto potencial de ameaça e baixo potencial cooperante - incluem

os concorrentes, o governo e os ativistas. Neste caso, a empresa deve prosseguir uma estratégia de defesa contra este tipo de *stakeholders*;

4. Os *stakeholders* que representam um alto potencial, tanto para a ameaça como para a cooperação - destes fazem parte os parceiros de possíveis aliança, potenciais clientes e fornecedores. Nestes casos, a empresa deve realizar uma estratégia colaborativa para maximizar o potencial de cooperação e, minimizar as potenciais ameaças.

Por seu lado, Clarkson (1995) estabelece um quadro de categorização de *stakeholders* mais reduzido, constituído por grupo primário e grupo secundário, sendo que o grupo primário é aquele que tem a participação contínua e se constitui no garante da sobrevivência da empresa.

De acordo com o referido autor, do grupo primário de *stakeholders*, fazem partes os acionistas, os investidores, funcionários, clientes, fornecedores, e o grupo de *stakeholders* público, como governo e as comunidades que fornecem infraestruturas, mercado, cujas leis e regulamentos devem ser obedecidos e os impostos e outras obrigações podem ser devidas.

Quanto ao “grupo secundário”, de acordo com o autor, este corresponde aos *stakeholders* cuja influência pode afetar a empresa, mas não estão engajados nas suas transações e nem são essenciais para a sua sobrevivência. Como exemplo, ele cita a mídia e uma gama variada de grupos de interesse especial.

2.3.1. Liderança estratégica dos *stakeholders* da universidade

Em relação à universidade, ou multidiversidade como defende Kerr (1982), Tetreová e Sabolova (2013) são de opinião que os seus *stakeholders* primários, ou seja, os grupos de interesse que possam afetar significativamente o funcionamento e a existência da instituição, são os alunos, os candidatos ao curso, os funcionários, o Ministério da Educação/Ensino Superior, agência de regulação do qualidade do ensino superior, as empresas, outras instituições educacionais, enquanto parceiros e concorrentes, e grupos de públicos interessados.

Segundo Pérez e Peiró (1997, citado por Quezada, 2012), a universidade pública só se legitima se ela for capaz de responder as demandas e as necessidades sociais para as quais foi criada e só assim justifica a sua existência. Para os mesmos autores, se a universidade pública perder a sensibilidade para as exigências e necessidades sociais, as suas decisões estarão a ser determinadas por outros jogos políticos interno e por uma lógica de interesse corporativo.

A Comissão Europeia (2008), também, numa alusão aos *stakeholders*, observa que é importante que as instituições identifiquem as fontes que legitimam as tomadas de decisões no quadro do ensino superior, quando considera que a governança universitária:

Diz respeito às regras e mecanismos através dos quais os diversos atores intervenientes influenciam as decisões, como e a quem é feita a prestação de contas (...) refere-se ao exercício formal e informal da autoridade no âmbito das leis, políticas e regras que articulam os direitos e as responsabilidades dos diversos atores, incluindo as regras pelas quais aqueles interagem. (p. 10)

De acordo com Quezada (2009), as universidades devem dotar-se de capacidades para identificar quais são as necessidades e os problemas dos seus *stakeholders*, e assumi-los como próprios, na definição dos seus objetivos institucionais, expressadas nos planos estratégicos, onde a presença dos *stakeholders* deve ser explícita e manifesta.

Estribado nas reformas de governança universitária ocorridas na Europa nos últimos tempos, com destaque para o reforço da participação dos *stakeholders* nas decisões institucionais e nas políticas de desenvolvimento público, Khem (2012) considera que se está a verificar uma evolução no conceito de governo para governança, o que, no seu entender, reflete o enfraquecimento dos modelos de coordenação liderado pelo Estado e os académicos e, conseqüentemente, o reforço do modelo baseado nas necessidades dos *stakeholders*.

A diversidade de comunidades (tradicionais e emergentes) com a qual a universidade atualmente se envolve (Jongbloed, Ender, & Salerno, 2008) demanda uma estratégia claramente articulada para a compreensão e gestão do relacionamento com os *stakeholders*.

Para os referidos autores, estas exigências requerem uma nova liderança dos *stakeholders* e abordagem de prestação de contas.

Felt (2007), também, é de opinião que, numa sociedade de conhecimento, onde a inovação e a competitividade económica são vistas ligadas às capacidades das universidades para reagir de forma rápida e eficaz às demandas impostas pelos *stakeholders*, a qualidade da liderança é essencial, tanto para a sua autocompreensão, como para a sua presença forte, face às demandas e necessidades dos *stakeholders*.

Neste sentido, o referido autor propõe que a liderança universitária seja visionária, informada e criativa, de modo a promover respostas à altura do seu tempo e do seu meio ambiente; dispor de um rede forte de consultas para se estar informada e ser capaz de criar uma forte capacidade dentro da instituição para interagir com os seus *stakeholders* e não se limitar a reagir às demandas destes.

Assim, a universidade, ao identificar os seus *stakeholders*, deve procurar determinar o grau de importância (a saliência) dos mesmos, a cada momento e analisar as possibilidades dos resultados de cada um dos diferentes *stakeholders* (Jongbloed, Enders & Salerno (2008).

De acordo com os mesmos autores, se uma universidade identificar um *stakeholder* como sendo “perigoso”, em termos de tipologia *stakeholders* de Mitchell, Agle e Wood (1997), a estratégia recomendável poderá ser a intensificação do relacionamento com o mesmo, através de concretização de uma forma específica de parceria estratégica.

A intensificação de relações entre as universidades e os seus *stakeholders* exige atualmente um tipo diferente de compromisso que extravasa as relações financeiras, ou fiscais (Chatterton e Goddard, 2000; Charles & Benneworth, 2002; OCDE, 2007).

Alguns exemplos como os conceitos de aprendizagem ao longo da vida ou o desenvolvimento profissional em ofertas de cursos de curta duração e altamente especializadas para atender as necessidades dos grupos específicos, são apontados por Jongbloed, Enders e Salerno (2008), como boas estratégias para intensificar relações

com os *stakeholders*, mas sobretudo numa perspetiva de promover o desenvolvimento local, regional ou nacional, em interação com os respetivos *stakeholders*.

Assim, para aumentar a interação com os *stakeholders*, Jongbloed, Enders e Salerno (2008) defendem que as universidades devem fazer esforços para:

- Alinhar os cursos com os interesses dos *stakeholders*, num quadro mais vasto de alinhamento da missão institucional com as demandas e necessidades dos *stakeholders*;
- Criar um sistema de incentivos interno para os académicos e docentes a fim de promover a interação destes com a comunidade (*stakeholders* externos);
- Desenvolver uma cultura empreendedora no meio académico para animar a interação com o setor empresarial.

2.4. Centralização vs Descentralização do Poder

O Estado, de ponto vista de personalidade jurídica, se estrutura por dois aspectos a saber: um político, que se relaciona com a Constituição e todo o quadro jurídico, e o outro administrativo, que tem a ver com a gestão dos serviços públicos (Tamayo, 1942). Para o referido autor, os dois aspectos referentes à política e à administração, são diferentes, mas se complementam e se exercem via poder público, ou governo, e os seus órgãos.

Quando as gestões políticas e administrativas dependem do poder central, trata-se de Estado centralizado e quando essas gestões são exercidas com mais ou menos autonomia pelas estruturas locais diz-se que o Estado é descentralizado.

Neste sentido, considera o autor que, a descentralização é uma forma de Estado e não de governo que varia, segundo o grau de competência das estruturas e funcionários locais, desde a forma simplesmente descentralizada até a forma federal, que corresponde a uma descentralização no seu grau mais elevado.

Para Taveira (2011), a descentralização consiste num processo de transferência de funções estatais para outras entidades, sejam elas de direito público ou privado.

Ao longo da história da humanidade, tem havido sucessivos processos de centralização e descentralização políticas, desde centralismo romano ao descentralismo feudal, mas logo depois, com a conformação das nações no século XIX, passou-se para o centralismo nacional (Tocquville, 1835, citado por Finot, 2001).

Segundo Finot (2001), com altos e baixos, o impulso nacional centralista prevaleceu até o século XX, altura em que houve uma tendência para o seu aumento, mas a partir dos anos de 1950, o paradigma de planificação centralizado começou a ser substituído e acabou por terminar com a crise da dívida, a partir de 1982.

Assim, de acordo com o referido autor, com a crise se iniciou um processo de ajuste económico, mas também de restauração da democracia e com ela a redução do protagonismo dos governos nacionais e descentralização das tomadas de decisões para as iniciativas locais como estratégia de desenvolvimento.

É assim que, “o desenvolvimento da democracia e a descentralização têm merecido, cada vez mais, maior interesse em todo o mundo, desde a década de 1980, e muitos países têm apostados na descentralização” (Hilton et al., 2004, p. 5) e esta tem sido uma “tendência central que projeta o desenvolvimento global do século XXI (Hernández, 2011, p. 67).

De acordo com Junqueira (1997), a descentralização é um dos pressupostos que tem enformado as iniciativas de mudança que ocorreram na gestão do setor social nas últimas décadas e tem funcionado como estratégia de mudança nas relações Estado-Sociedade como alternativa à crise do Estado e do bem-estar social. “A filosofia subjacente é que o Estado deveria reduzir as suas funções na área social, concentrando-se nas políticas compensatórias, ou seja, nos programas assistenciais de auxílio à pobreza” (Draibe, 1993, p. 90).

Os defensores da descentralização acreditam que é um processo que permite maior participação nas tomadas de decisões públicas, pelo que é um bem positivo que pode contribuir para melhorar a eficácia, equidade, gestão de recursos e desenvolvimento, uma vez que aproxima o centro de decisão dos cidadãos, mas também é vista como um potenciador do aumento da responsabilização do setor público (Ribot, 2002).

2.4.1. Descentralização: modalidades e implicações

De entre as várias interpretações ao conceito de descentralização, destaca-se com muita frequência, a confusão entre esta e a desconcentração (Lobo, 1990). De acordo com Lobo, “com frequência, utiliza-se os dois termos como sinónimos, quando, na verdade, está-se a tratar de ações que dizem respeito à desconcentração, ou seja, mudanças que levam em conta uma dispersão físico-territorial das agências governamentais que, até então, estavam localizadas centralmente” (Lobo, 1990, p. 6).

A descentralização refere-se ao ato em que o governo central cede, formalmente, parte dos poderes do Estado para níveis inferiores, num quadro político-administrativa e territorial e com alguma autonomia (Ribot et al., 2002).

No entanto, Nikolov (2006) adverte que ela não deve ser compreendida como um simples movimento do poder do governo central para o governo local, mas sim como um processo de redefinição de estruturas, procedimentos de governança e práticas para se estar mais perto dos cidadãos.

A descentralização pode adotar várias formas que podem ser política, administrativa ou fiscal e se distinguem pelas suas características, implicações normativas e condições para o êxito (Hilton et al., 2004, Gregersen. et al., 2004, Taveira, 2011, Yuliani, 2004, Ribot, 2011, White, 2011). Assim:

- A descentralização política “ocorre quando grupos de diferentes níveis da governação – central, meso e local são empoderados para tomar decisões sobre os assuntos que lhes afetam” (Yuliani, 2011, p. 2);
- A descentralização administrativa se efetiva quando o governo central dispersa algumas das suas funções, como a planificação e as finanças para os serviços regionais ou locais, mas mantendo o controlo geral. Neste caso, trata-se mais de um acordo administrativo em que o centro de decisão continua como competências do governo central (Hilton et al., 2004);
- A descentralização fiscal se verifica quando os poderes fiscais são dispersados para outros níveis de governo, como o poder local, para cobrar,

criar e manter recursos financeiros para cumprir suas responsabilidades (Hilton et al., 2004);

- A descentralização do mercado “ocorre quando o governo privatiza ou desregulamenta as funções privadas” (Gregersen et al., 2004, p. 4).

Dependendo da sua amplitude, a descentralização pode configurar-se em pelo menos três tipos: descentralização, delegação e desconcentração (Leung, 2004), sendo que:

- A descentralização é a transferência de autoridade sobre questões políticas, administrativas e financeiras, de forma permanente e a transferência não pode ser revogada por mero capricho (Paqueo & Lammert, 2000, citado por Leung, 2004);
- A delegação ocorre quando as autoridades centrais transferem certas faculdades e responsabilidades para níveis inferiores de governo, cujo objetivo principal é aproximar o serviço público dos cidadãos. Nessas circunstâncias, o governo local atua dentro dos parâmetros normativos fixados pelo governo central, mas goza de autonomia em relação à forma como realiza as suas funções (Hilton et al., 2004);
- A desconcentração envolve o movimento de gestão central para níveis regionais ou locais, mantendo-se o controle central (Leung, 2004).

Taveira (2011) conceitualiza a desconcentração como “um fenômeno de distribuição interna de competências do Estado ou de outra pessoa de direito público, que ele crie, vinculando diretamente à sua estrutura hierárquica” (p. 238). Isto tudo, segundo o autor, numa lógica de que o Estado tem a necessidade de repartir, no seu interior, os encargos de sua alçada entre as diferentes unidades internas, constituindo cada qual uma parcela de atribuições para decidir os assuntos que lhe são afetos.

Este procedimento, de distribuição de competências, não afeta a unidade monolítica do Estado, uma vez que, “juridicamente falando, não há, em sentido próprio, relações entre os órgãos e muito menos entre eles e outras pessoas, visto que, não tendo

personalidade jurídica, os órgãos não podem ser sujeitos de direito e obrigações” (Mello, 2009, p. 141).

A desconcentração não representa uma ameaça tanto para as estruturas consolidadas, como a descentralização que, de acordo com o seu sentido e prática real, exige alteração profunda na distribuição do poder (Lobo, 1990). Assim, argumenta a autora que:

Em termos concretos, quando se quer transformar um aparato político-institucional consolidado em bases centralizadoras, a partir de um movimento oposto-descentralizador, fatalmente, dever-se-á mexer em núcleos de poder bastante forte. Isto não quer dizer, no entanto, que se deva desprezar ou ignorar a desconcentração, enquanto instrumento legítimo e eficaz de ação governamental. Ela deve ser estimulada e, adequadamente, utilizada por determinadas agências governamentais, cujas funções não se coadunam com qualquer proposta de descentralização. (1990, p. 6)

Para o sucesso da descentralização e da sua efetividade plena, muitos analistas da descentralização consideram que ela deve processar-se mediante a transferência dos três poderes, político, administrativo e fiscal, em simultâneo (Ribot, 2002, Leung, 2004, Yuliani, 2011).

No entanto, considera Ribot (2002) que, apesar da importância das arenas políticas, fiscais e administrativas, para o processo de governança local ou institucional, são necessárias outras ferramentas para que a descentralização seja efetiva. Neste sentido, o referido autor adverte que é preciso considerar outras dimensões como: os atores, o poder e a prestação de contas (*accountability*).

Para Ribot (2002), “sem uma adequada compreensão do poder, por parte dos diferentes atores; do domínio sobre as quais exercem os seus poderes; para quem exercem os seus poderes; e como são responsabilizados, é impossível uma descentralização eficaz” (p. 5).

O não acautelamento dessas condições faz com que, muitas vezes, as forças políticas e económicas impulsionam a descentralização, mas esta resulta num abismo entre a realidade e os objetivos estabelecidos (Hilton et al., 2004).

2.4.2. Objetivos e princípios da descentralização

Sendo a descentralização um dos procedimentos utilizados para melhorar o serviço público, os principais objetivos são a melhoria da planificação e prestação dos serviços do setor público e elevar o nível de vida dos cidadãos (Hilton et al., 2004).

Na perspetiva de Lobo (1990) “a descentralização deve perseguir dois amplos e ambiciosos objetivos: a democracia do Estado e a busca de maior justiça social” (p. 8). Esta perspetiva abrangente é especificada e tornada mais concreta por Mattos (1990), ao considerar que a descentralização tem como objetivo melhorar a democratização social, a participação popular, a justiça social e o desenvolvimento local.

O argumento teórico mais importante a respeito da descentralização é que esta é considerada como sendo um processo que melhora a governança; tornam os cidadãos mais próximos dos centros de decisões; proporciona a eficiência e a responsabilização e, por essa via, promove a governança e o desenvolvimento sustentável (Nokolov, 2006; Faguet, 2011; White, 2011).

Para se atingir os objetivos da descentralização, como um instrumento da boa governança (Lobo (1990), é necessário que o processo se ocorra num quadro mínimo de princípios, considerando:

- A flexibilidade – É fundamental que as instituições autónomas sejam tratadas de forma diferenciada;
- O gradualismo - As ações da descentralização devem ser encaminhadas de forma articulada e orgânica, num *continuum* de tempo e espaço.
- A criação de mecanismos de controlo social – É a premissa básica de um processo de descentralização, para evitar que o poder local venha a ser tão centralizador quanto o poder central.

Conclui Nikolov (2006) que as prestações dos governos devem refletir os interesses dos cidadãos e responder às suas necessidades e preocupações. Neste sentido, realça o autor que, quando se aposta na melhoria das prestações, é fundamental que se aposte na criação e implementação de um sistema de prestação de contas, tanto no

modelo vertical como horizontal, embora as suas eficiências dependem muito da capacidade de vigilância das organizações da sociedade civil e instituições.

2.5. A Autonomia, Transparência e Participação Democrática como Tecnologias de Governança

Nos últimos anos, as profundas mudanças por que têm passado as sociedades, e com repercursos nos poderes públicos, demandam uma nova forma de governar que não é compatível com a visão única (Martínez, 2005). Esta nova realidade impôs a cogitação de uma nova forma de pensar as capacidades estatais e as suas relações com a sociedade uma vez que, devido a um conjunto de fatores, “o Estado deixou de ter o monopólio sobre a experiência e sobre os recursos económicos ou institucionais necessários para governar” (Peter & Pierre, 2005, p. 53).

No entanto, as situações emergentes, e que vêm contribuindo para uma nova forma de governar, configurada em governança, os referidos autores advertem que não significa o declínio do Estado, na medida em que este continua a ser crucial para a prossecução dos interesses coletivos na sociedade.

Na mesma perspetiva, Kooiman (2005) assevera que a ideia de que a transformação do papel do governo para se afigurar como um dos atores do processo de desenvolvimento e a maior consciência sobre a necessidade de cooperar com outros atores sociais não convertem as intervenções governamentais tradicionais em obsoletos. Com efeito, argumenta o referido autor que:

Simplesmente, o que acontece é uma crescente consciência, não só das limitações das tradicionais ordem e controlo público como mecanismo de governo, mas também das respostas aos problemas sociais que requerem um maior número de enfoques e instrumentos. Isto se traduz num novo desafio; na expansão das ONG em muitas partes do mundo; aparecimento de grupos de interesse especiais que se vão envolvendo nos assuntos de governança; e no surgimento de diversas iniciativas locais e em áreas de governo. (p. 58)

É desta forma que as grandes questões sociais vêm sendo assumidas, tanto pelos governos, como pelas organizações sociais, num processo de formulação e gestão em rede de políticas públicas (Català, 2005b).

Naturalmente, de acordo com a referida autora, este novo quadro comporta novas exigências para as autoridades públicas, em relação ao fomento da organização, informação e participação da sociedade, abrindo assim todo um campo de ação governamental a favor do fortalecimento de organizações autónomas da sociedade civil, e sua inclusão nas estruturas de governança.

No entanto, para Piper (2010), a questão de autonomia das organizações, ou de pessoas, não é uma questão nova, ela remonta à Grécia antiga. Atualmente, de acordo com Juan (1996), no direito público a expressão autonomia serve para designar a faculdade que, dentro do Estado, podem gozar os municípios, províncias, regiões ou outras entidades para reger interesses peculiares da sua vida interna, mediante órgãos de governos próprios.

Autores como Wolf (1970) e Prat (2009), vão mais longe ao consideram que autonomia tem a sua base na filosofia moral, segundo a qual, os homens são responsáveis pelas suas ações e, neste pressuposto, consideram que a autonomia é uma prerrogativa da pessoa humana, enquanto ser racional, social e que vive em permanente diálogo com o seu meio envolvente.

É nessa perspetiva que, desde o triunfo do liberalismo nas sucessivas revoluções europeias, como inglesas e francesas, tiveram influências sobre os diversos aspetos da vida política, jurídica, social e ética da humanidade (Chacana, 2014).

2.5.1. Autonomia institucional / universitária

Quando se trata de uma instituição específica do Estado ou da sociedade civil, a autonomia (Durham, 1989) é sempre relativa e deve ser definida como o reconhecimento da sua capacidade de reger-se por suas próprias normas, no cumprimento da finalidade social para as quais se destina e nunca ter como referência o seu próprio benefício.

No caso da universidade, a autonomia refere-se, de uma forma geral, à capacidade que o Estado lhe confere na lei para realizar as suas próprias escolhas no

prosseguimento da sua missão, envolvendo tanto os direitos como os deveres legais a que estão sujeitas (Pedrosa et al., 2012).

Stichweh (1994, citado por Nybom, 2008) defende que o conceito de autonomia institucional deve incluir as seguintes propriedades e dimensões:

- O direito e a competência para tomar decisões independentes sobre os limites do compromisso institucional;
- O direito de subscrever os sistemas de valores específicos e definir um sistema de carreira e incentivos;
- O direito de decidir de forma independente sobre os princípios e formas de governança interna;
- A capacidade de controlar os critérios de acesso institucional, tanto a nível dos estudantes, como de pessoal académico;
- O direito de definir as ações estratégicas e de fixar os objetivos institucionais;
- A possibilidade de identificar e determinar as relações formais e informais e ligações a outros setores da sociedade;
- O dever de assumir a plena responsabilidade pelas decisões tomadas e os possíveis efeitos externos dessas decisões; em suma ser-se responsável.

Segundo a Associação Internacional das Universidades – AIU (1998, cit. por Costa, 2004), os princípios de autonomia podem ser entendidos como o grau de independência necessária da interferência externa que a universidade exige, a respeito da sua organização interna e a governança, no que diz respeito à utilização de recursos financeiros e a geração de renda, recrutamento do seu pessoal, definição das normas internas do seu funcionamento e finalmente, a liberdade de orientar o ensino e a investigação.

Neste sentido, a autonomia é um conceito dinâmico, tão como é o sistema de forças em que se situa a universidade, na medida em que ela está sujeita a duas grandes pressões: por um lado, a sociedade e as empresas que colocam desafios e fazem cada vez mais solicitações que, às vezes, ultrapassam a sua atividade tradicional e, por outro, às pressões políticas para reduções orçamentais e diminuição de despesas públicas (Costa, 2004).

Assim, para que uma universidade possa estar em condições de proatividade, o referido autor propõe os seguintes princípios de autonomia:

- A universidade deve ter poderes para se opor a qualquer viciação do seu património de criação e preservação da cultura humana;
- A sua ação formativa não se encerra no treino profissional, devendo privilegiar a cultura integral do indivíduo;
- Deve garantir a independência cultural, contra as pressões ideológicas, políticas e económicas;
- A curto prazo, deve corresponder radicalmente às novas exigências da sociedade do conhecimento;
- Deve promover os valores de solidariedade, de justiça, deliberação, dos direitos humanos e da cooperação internacional.

Seja como for, para Cunha (2006), a universidade, pela sua natureza, a autonomia, mais do que um mito fundador, permanece como um elemento chave na sua identificação. Tanto é assim que, de acordo com o autor, a Magna Carta das Universidades, assinada em 1988, por ocasião do nono centenário da Universidade de Bolonha, declarou que:

A universidade é, no seio das sociedades diversamente organizadas e em virtude das condições geográficas e do peso da história, uma instituição autónoma que, de modo crítico, produz e transmite a cultura através da pesquisa e do ensino. Para se abrir às necessidades do mundo contemporâneo, ela deve ser, no seu esforço de pesquisa e de ensino, independente de qualquer poder político, económico e ideológico.

E mais:

Sendo a liberdade de pesquisa, de ensino e de formação princípio fundamental da vida das universidades, os poderes públicos e as mesmas universidades, cada qual no seu domínio de competência, devem garantir e promover o respeito dessa exigência fundamental. Na recusa da intolerância e no diálogo permanente, a universidade é um local de encontro privilegiado entre os professores, capazes de transmitir o saber e os meios de o desenvolver através da pesquisa e da inovação, e os estudantes, que têm o direito, a vontade e a capacidade de, com isso, se enriquecerem (p. 19).

A autonomia, enquanto forma de gerir e orientar as diversas dependências em que um indivíduo ou uma organização se encontra em relação ao seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (Barroso, 1997), na perspetiva de Favero (1997, citado por Otranto, 2002), ela não pode ser entendida como uma dádiva, mas sim como fruto de uma conquista.

De acordo com Otranto (2002), tratando-se de autonomia universitária, para lá do enquadramento legal, a sua materialização constrói-se de forma gradual e progressiva, dependendo do maior ou menor grau de comprometimento da comunidade com a missão da instituição dentro do seu contexto social.

Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido, também, por Andrews (2015), quando considera que a autonomia institucional não deve ser o único princípio a ser defendido pelos académicos, uma vez que o ensino superior ou a universidade não existe no vazio, para além das necessidades e interesses da sociedade em geral.

Para o referido autor, uma universidade deve ter no seu coração o desejo de fazer a diferença na vida dos indivíduos, regiões, nações e do mundo, num esforço que deve congrega vontade política da comunidade académica em se envolver com os problemas da instituição e na busca de soluções, procedimento que, em última instância, deve traduzir-se no comprometimento ético pessoal de cada um dos elementos da comunidade para com a instituição. Afinal, segundo Costa (2004), uma universidade tem que assumir, a cada momento, que, se por um lado é depositária de um património sempre atual de universalismo, pluralismo e humanismo, é por outro lado, um instrumento do progresso da sociedade.

2.5.1.1. O percurso histórico da autonomia universitária

A autonomia universitária é uma tradição com raízes históricas na Idade Média, mas o conceito evoluiu ao longo dos tempos (Carvajal, 2011). Na idade Média, seguindo o referido autor, os *universitas* ou a corporação de professores e estudantes constituíam “nações” autónomas, como mecanismo de defesa, face a possibilidade de intromissão dos príncipes, bispos e autoridades civis.

De acordo com Villarroel (1990, citado por Carvajal, 2011), “essa autonomia era uma muralha jurídica que implicava a capacidade de eleger seu próprio governo, autossustentar-se e gozar dos privilégios como a inviolabilidade do seu recinto, isenção de impostos (p. 126).

Já nos séculos XIV e XV, a maioria das universidades foram criadas pelos príncipes, em função das necessidades de formação de quadros para a burocracia dos Estados Nacionais, em desenvolvimento (Cunha, 2006). Essas universidades, segundo o autor, fundamentavam-se na concepção do príncipe como um homem culto e, por isso, foram criadas como elemento de importante valor simbólico, em aproveitamento do governante.

No entanto, segundo Cunha (2006), a multiplicação das universidades fez com que o recrutamento de estudantes se tornasse mais local e, com isso, diminuiu o sentimento de desenraizamento que dava a base subjetiva para a reivindicação da autonomia das universidades dos primeiros séculos.

Essa situação, para o referido autor, aliada à convergência do poder político com o poder económico, e à necessidade de se evitar os focos de agitação política, mesmo ainda antes do surgimento de Estados Nacionais, ficou ainda mais reforçada quando “as cidades medievais passaram a controlar a autonomia das suas universidades, através da nomeação dos cidadãos para supervisionarem os *studii* e passaram a remunerar os professores” (p. 15).

Com a afirmação dos Estados Nacionais, no séc. XVIII, e praticamente, até ao limiar do séc. XXI, de uma forma geral, as universidades sujeitaram-se às leis como qualquer outra pessoa singular ou jurídica e, no campo financeiro, os seus orçamentos dependiam, em larga medida, dos Estados (Carvajal, 2011).

Na atualidade, a situação mudou drasticamente e a autonomia é usada como ferramenta operacional, promovida e aceite pelo Estado, para a execução eficiente das atividades de uma universidade, onde a responsabilidade social é compreendida e implementada como um objetivo operacional (Neave, 2006, citado por Nybom, 2008).

Para autores como Kogan e Bleikie (2007), com a mudança da ideia sobre a organização e governança da universidade, nas duas últimas décadas, as antigas formas de governação colegial, baseadas no princípio de autonomia institucional e na liberdade académica, tendem a mudar-se para um quadro onde as vozes dos académicos são apenas umas de entre as dos vários *stakeholders*.

2.6.2. Dimensões da autonomia universitária

As dimensões de autonomia de uma universidade (Durham, 1989) se consubstanciam a partir de duas grandes áreas de intervenção universitária: por um lado, a investigação e docência e, por outro, a administração e gestão dos seus recursos, sendo certo que esta última deve estar ao serviço da primeira.

A partir dessas duas grandes áreas de intervenção, nas quais a universidade pública vem exercitando a sua autonomia em relação ao Estado, segundo o referido autor, ao longo da história da instituição, essa autonomia tem-se caracterizada pelas seguintes dimensões: (i) autonomia de investigação; (ii) autonomia pedagógica; (iii) autonomia administrativa; e (iv) autonomia financeira.

No quadro da União Europeia, os governos, através da “Declaração de Lisboa da Associação das Universidades Europeias” – EUA, foram instados, em 2007, a promover o princípio da autonomia institucional assente em quatro dimensões que incluem: (i) autonomia organizacional; (ii) autonomia financeira; (ii) autonomia de pessoal; e (iv) autonomia académica (EUA, 2007)

Para autores com Estermann e Nokkala (2009), as quatro dimensões da autonomia universitária se traduzem nos seguintes conteúdos operacionais:

- A Autonomia organizacional - se refere à capacidade de definir as estruturas organizacionais e de governança institucional, ou seja, a capacidade de estabelecer estruturas e órgãos diretivos, liderança universitária e quem é responsável perante quem.
- A Autonomia financeira - se relaciona com questões financeiras, em particular, com as diferentes formas de aquisição e atribuição de financiamento; a capacidade de cobrar propinas, acumular excedentes, contrair empréstimos bancários e diversificar fontes de financiamentos;

- Autonomia de pessoal – visa a capacidade de recrutar o pessoal, a responsabilidade pelas condições de trabalho, como salários e questões relacionadas com os contratos de trabalho e os estatutos de carreira do pessoal;
- A Autonomia académica - se refere à capacidade de definir o perfil académico, para introduzir ou encerrar programas de licenciatura; definir a estrutura e o conteúdo dos programas dos cursos; assegurar e garantir a qualidade dos programas e graus e controlo sobre a admissão dos alunos.

2.6.3. A autonomia da universidade e o papel do Estado

A autonomia universitária, configurada na relação entre o Estado, a sociedade e a universidade (Neave, 1998), visa a proteção da instituição das possibilidades de ingerências arbitrárias de agentes e organizações, incluindo o próprio Estado que, constiuem, por um lado, os parceiros externos e, por outro, deles depende a universidade.

O Estado, na sua relação com a universidade, principalmente pública, não pode deixar de considerar que esta instituição pode desempenhar papel estratégico na redução das desigualdades sociais e económicas no país. Ela pode participar da política do estado, no sentido de que é parte da pólis, mas não deve ser governada pelo Estado e nem em seu nome. Na perspetiva de Trigueiro (2000, citado por Otrano, 2002), ela é a única instituição que se insere no Estado, mas que o transcende.

De acordo Woelert (2014), desenvolvimento mais recente da governança nas universidades tem demonstrado tensão política entre a autonomia que se defende, que seja cada vez maior para as universidades, e o papel do Estado que procura aumentar, direta, ou indiretamente, o seu controlo sobre a academia e as suas principais atividades.

Observa o referido autor que, “a razão para se aumentar o controlo sobre a universidade é estratégica e reflete o importante papel social e económico do sistema de ensino superior na sociedade do conhecimento contemporâneo” (p. 3).

Neste sentido, cada vez mais, por parte do Estado, se fortalecem os instrumentos de controlo formais relacionados com as normas, incentivos e relatórios, ainda que, formalmente, se atribui às universidades maior grau de autonomia, o que não deixa de ser um paradoxo (Cristensen, 2010).

Para Enders, Boer e Weyer (2013), as reformas consubstanciadas em autonomia organizacional têm como objetivo alinhar as universidades, de forma mais estreita, com as metas governamentais e, por essa razão, consideram os referidos autores que, em última análise, trata-se mais de uma autonomia de natureza mais regulamentar, do que desregulamentação. Esta conclusão é suportada por Enders, Boer e Weyer (2013), com o seguinte argumento:

Com a retirada do governo das formas tradicionais de controlo, que foi substituído por diferentes meios e instrumentos regulatórios e atores, incluindo a própria universidade, enquanto ator organizacional em si, contribui para o surgimento de variedades de níveis e atores a jogar no campo de autonomia organizacional e, direta, ou indiretamente, representam o controlo governamental. (p. 12)

Com este quadro, em termos práticos, há mais autonomia jurídica para as universidades, mas as pressões externas, para além daquelas do Estado, aumentam significativamente sobre a autonomia universitária, incluindo o financiamento externo, a acreditação e o controlo de qualidade (Bladh, 2007; Nou, 2006, citados por Olsen, 2009).

Para Olson (2009), “em face dessa realidade, o ambiente externo contemporâneo proporciona uma complexa mistura entre a independência e o controlo, o que torna difícil fazer valer o sentido do termo autonomia para as universidades” (p. 20).

2.7. A Transparência como Tecnologia de Governança

Na atualidade, a questão da transparência é muito usada e, quase sempre, como um princípio fundamental do desenho institucional e da governança, seja no âmbito público, ou privado (León, 2008).

Segundo Michener (2011), o termo transparência foi usado, pela primeira vez, pelo acadêmico dinamarquês, Svendsen, em 1962, ao discutir *macro-economic transparency* e, na década de 1980, o termo encontra o seu primeiro nicho como um princípio da contabilidade e das finanças.

De acordo com a *Transparency International* (2004), desde início dos anos de 1990, a questão da transparência tem assumido destaque na melhoria da governança, principalmente, através de uma maior atenção, por parte dos cidadãos, para aumentar a participação na vida política, promover o sentido da prestação de contas, bem como a luta contra a corrupção.

Para Fox (2007), a transparência é um instrumento para o acesso do público à informação que, normalmente, funciona de forma proativa onde ela é tornada pública pela iniciativa das entidades, ou por demanda, em resposta às solicitações dos cidadãos ou outras entidades, no quadro do compromisso institucional.

Na perspectiva de Mitchell (1998), a transparência se refere ao regime de disponibilização de informações relevantes que, no entanto, pode variar de grau em função dos regimes políticos de governação de cada país e em cada período.

Rosendorff (2004) é de opinião que a transparência é quase sinónimo da democracia, uma vez que, se a sociedade, em geral, não é capaz de monitorar o comportamento dos atores políticos, esses podem adotar políticas que não são do interesse geral e, neste caso, deixam de ser responsáveis perante vontade do povo, quando as suas ações se desenvolvem num ambiente de pouca transparência. De acordo como autor, “estudos têm demonstrado que é mais provável a corrupção quando as políticas não são amplamente conhecidas ou monitoradas” (p. 25).

As informações sobre as atividades do Estado e dos seus mais diversos agentes, bem como os seus impactos na sociedade, constituem-se num poderoso instrumento de alteração do comportamento do próprio Estado e dos atores infra-estatais (Mitchell, 1998).

Neste sentido, enquanto virtudes da transparência, de acordo com o referido autor, as informações constituem-se em fontes de eficácia do regime democrático. Na

perspetiva da Organização Internacional - Transparência Internacional (2014), a transparência tem por finalidade garantir que os funcionários, servidores, gestores e decisões públicos e privados agem de forma visível e compreensível e reportem sobre as suas atividades, de modo que o público em geral possa contar com eles e responsabilizá-los.

Por ser reconhecida como uma ferramenta para assegurar uma cidadania mais informada e, conseqüentemente, mais participativa e limitadora da corrupção, “a transparência é um pilar central da boa governança” (Transparency International & UN-HABITAT – *United Nations Human Settlements Programme*, 2004, p.1) e repousa sobre um direito inegociável explicitado no artigo 19º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Pasquier & Villeneuve, 2007), segundo a qual:

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão. (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, Artigo 19º)

A abordagem da transparência é feita, na maior parte das vezes, considerando apenas a dimensão visibilidade, onde é analisada a presença e a ausência, ou a quantidade de informação disponível (Michener, 2011). Para ao autor, “apenas a visibilidade é claramente insuficiente para assegurar a existência da transparência” (Michener, 2011, p. 7).

Com base na origem etimológica da palavra transparência, Michener (2011) argumenta que o sentido da mesma comporta duas dimensões: a visibilidade, ou seja, a disponibilidade visível da informação, que se configura numa dimensão, e a outra dimensão se relaciona com a possibilidade da informação ser verificável e usável.

Schauer (2014) considera que, as duas dimensões da transparência (disponibilidade e acessibilidade da informação) constituem desafios, tanto para quem tem o dever de disponibilizar a informação, como para quem tem o direito de beneficiar, verificar e usá-la.

Neste sentido, adverte o referido autor que, na abordagem da questão transparência, tendo em conta que se trata de uma matéria que envolve uma relação de três variáveis diferentes, é preciso considerar três condições questionáveis, sendo:

- Primeira questão: Quem são as pessoas ou instituições que estão envolvidas nos procedimentos ou posse de informação?
- A segunda questão: Que atividades, procedimentos, informação ou documentos devem ser submetidos à transparência?
- A terceira questão: Que indivíduos ou instituições estão legitimados para aceder às ditas atividades, procedimentos, informações ou documentos?

Em conclusão, Schauer (2014) é de opinião que, sem se especificar quem deve disponibilizar o quê e para quem, é pouco provável que se possa entender o tipo de transparência que se pretende assegurar.

2.8. A Participação Democrática

Uma das características marcantes da segunda metade do séc. XX (Warren, 2002), é a proliferação dos regimes democráticos no mundo e, conseqüentemente, o aumento da possibilidade de igualdade dos cidadãos participarem nos processos de tomada de decisões, “se não como uma exigência moral e oportunidade de desenvolvimento, então como uma necessidade estratégica” (p. 678).

No entanto, contrapõe o referido autor que, apesar do quadro de participação na atualidade ser maior do que no passado, assiste-se o problema da diminuição das expectativas democráticas, por esta limitar-se o direito ao voto.

De acordo com Bobbio (2004), vive-se a um grande contraste entre os princípios da conceção original da democracia e o que, na prática, é realizado. Assim, para o referido autor, um conjunto de contradições, designadamente as que se seguem, afetam a participação e desvirtuam a democracia.

- O modelo ideal da sociedade democrática era a de uma sociedade centrípeta, enquanto a realidade que temos é uma sociedade centrífuga, que não tem apenas um centro de poder, mas muitos;

- A representação política não reflete os interesses e opiniões dos indivíduos, mas sim dos grupos de interesse;
- A democracia não conseguiu derrotar a oligarquia, na medida em que a presença de elites no poder não eliminou a diferença entre regimes democráticos e regimes autocráticos;
- A incapacidade da democracia em eliminar o poder invisível e assegurar às sociedades governos, cujas ações são desenvolvidas publicamente;
- A não suficiente preocupação com a formação dos indivíduos para a cidadania.

A respeito deste último aspecto, Giddens (1984) considera que o indivíduo só é agente participativo, se for capaz de exibir uma gama de poderes ou capacidades, como o de influenciar os manifestados por outros e criar uma diferença em relação ao estado de coisas ou cursos de eventos pre-existentes.

Com vista a inauguração de uma nova concepção do espaço público de participação democrática, Moroni e Ciconello (2005) defendem que há necessidade de se criar novas modalidades de participação política, através de espaços políticos instituídos por representação de entidades governamentais e não-governamentais, responsáveis para elaborar, deliberar e fiscalizar a implementação de políticas públicas, em todas as esferas da vida local, regional e nacional.

Esta concepção, de acordo com os referidos autores, fundamenta-se no pressuposto de que a democracia participativa amplia o espaço público, reconhecendo-o como espaço de conflito e negociações e, “por isso, amplia os processos democráticos, não atuando em substituição ou oposição à democracia representativa” (p. 33).

De acordo com Nogueira (2014), as grandes mudanças operadas no mundo, influenciadas pela globalização, têm implicações no agir social, motivada pela tendência na afirmação dos interesses de seguimentos e pela fraca apetência para a construção de consensos de novas ideias políticas ou de novas correlações políticas.

Nesse contexto, de acordo com o referido autor, tanto o governo como o Estado, face a uma economia internacionalizada, que não podem controlar, e em confronto com as demandas internas que, por sua vez, não conseguem atender, perdem a legitimidade.

Assim, para o sucesso da democracia, torna-se necessário “uma nova estrutura de ação, além de repercutir uma nova plataforma ética, uma nova cultura de direitos e a força adquirida no plano da administração pública e do mundo empresarial pela ideia de gestão participativa” (Nogueira, 2014, p. 3). Nesta linha de pensamento, adverte Tocqueville (2005) que:

O sucesso das iniciativas daqueles que detêm poder depende da capacidade de serem amigos da igualdade e, portanto, é necessário que todos os contemporâneos que desejam criar ou assegurar a independência e a dignidade dos seus semelhantes se mostrem amigos da igualdade. (p. 395)

2.9. O Financiamento do Ensino Superior

A problemática do financiamento do ensino superior é uma questão que atualmente se coloca com grande semelhança a quase todos os países do mundo, em consequência da expansão do acesso e da maior necessidade de racionalização dos recursos públicos, por parte dos governos (Johnstone, 2013).

Este quadro tem criado um certo *stress* sobre as disponibilidades financeiras dos governos, tanto dos países desenvolvidos, como dos em desenvolvimento e o cenário é para que as instituições recebam, cada vez, menos financiamentos do Estado (Fielden, 2008).

Como exemplo, nos últimos anos, em consequência da crise económica internacional, muitos países europeus e de outras regiões cortaram gastos dos governos para com o ensino superior, sendo que nos países como a Grécia e a Hungria, esses cortes foram em mais de 40% (Ritzen, 2016).

Para contornar o défice público, por um lado, é aumentada a autonomia institucional, por forma a se dotarem as instituições de ensino superior de capacidades para a mobilização de recursos financeiros, sob diversas formas e, por outro, aumentam as pressões sobre os estudantes e as famílias para pagar propinas, em complemento do financiamento do governo (Fielden, 2008; Johnstone, 2013).

Esta tendência começou a ganhar relevo a partir dos anos de 1980, contrariando a prática vigorada, até então, na maioria dos países ocidentais, onde os governos se assumiam como principais responsáveis pelo financiamento das universidades públicas (Cerdeira, 2009).

De acordo com com a referida autora, a ação dos governos baseava-se no entendimento de que, por um lado, o ensino superior constituía matéria da esfera das suas responsabilidades sociais e económicas e, por outro, é dever dos governos assegurar a equidade e a acessibilidade ao ensino superior. Neste sentido, afirma Cerdeira (2009) que:

A intervenção do Estado para a formação dos indivíduos e consequente financiamento das instituições de ensino superior dirigia-se sobretudo para o apoio à frequência dos cursos de pré-graduação, com os orçamentos das universidades a serem perspectivados, numa parte muito considerável, pelo número de alunos que frequentavam os cursos de formação inicial, ao mesmo tempo que os apoios sociais aos estudantes carenciados incidiam, também, sobre estudantes desse nível de cursos (bolsas de estudo e outros). (p. 83)

Esta lógica de financiamento do ensino superior, particularmente no espaço europeu, baseava-se no princípio de que alguns serviços, pela utilidade pública de que se revestiam, eram considerados bens ou serviços públicos, pelo que deveriam ser assegurados pelo Estado, sob a justificação de garantir a equidade no acesso e promover a igualdade entre os cidadãos (Cabrito, 2004).

No entanto, com as transformações profundas verificadas na economia mundial nas últimas décadas, impulsionadas pela transição para a economia pós-industrial, a ascensão dos setores de serviços e economia do conhecimento, verifica-se o aumento da procura do ensino superior e, conseqüentemente, a sua massificação, constituindo-se numa autêntica revolução académica, cujos encargos passaram a ser um desafio para os governos (Banco Mundial, 2010; UNESCO, 2009).

No caso particular da África, de acordo Banco Mundial (2010), os países têm procurado manter o investimento público no ensino superior, alocando aproximadamente 0,78% de seu produto interno bruto (PIB). No entanto, como se pode constatar no quadro infra, “essa participação, embora seja superior à dos outros países

em desenvolvimento, nos outros continentes, que é de 0,66%, fica aquém da média dos países membros OCDE que é de 1,21%” (p. 13).

Quadro 5: Peso da despesa pública do ensino superior no total da despesa pública de educação, por grupo de países - 1990 e 2006

Grupo de Países	1990		2006	
	Ensino superior como percentagem das despesas públicas em Educação	Nº de Países	Ensino superior como percentagem das despesas públicas em Educação	Nº de Países
África	21.2	39	20,0	49
Baixa-renda	21.8	26	20,0	32
Outros	20.2	13	201,1	17
OCDE	-	-	23,4	27
Países não Africanos em Desenvolvimento	16.3	35	17,6	38
Mundo	18.6	89	19,8	150

Fonte: Banco Mundial (2010)

Os países africanos, de acordo com a referida organização, têm mantido o seu compromisso com o financiamento do ensino superior, alocando em média, de acordo com o quadro seguinte, cerca de 20% das despesas públicas em educação para o ensino superior, uma taxa comparável com a taxa média mundial e superior à dos outros países em desenvolvimento que não sejam africanos (18%).

Quadro 6: Despesas Públicas do Ensino Superior como percentagem do PIB, por grupo de países, 1990 e 2006

Grupo de Países	1990		2006	
	Despesas como percentagem do PIB	Número de Países	Despesas como Percentagem do PIB	Número de Países
África	0.75	38	0,78	49
Baixa-renda	0.67	25	0,63	32
Outros	0.91	13	1,06	17
OCDE	-	-	1,21	27
Países não Africanos em Desenvolvimento	0.56	33	0,66	36
Mundo	0.69	85	0,84	146

Fonte: Banco Mundial (2010)

Não obstante esta cifra, o que acontece, acrescenta aquele organismo, é que “o número de alunos no ensino superior no continente africano triplicou, aumentando de 2,7 milhões em 1991 para 9,3 milhões em 2006, enquanto os recursos públicos alocados para as despesas correntes, neste setor, apenas se duplicaram” (p. 16).

Este facto, traduzido na diminuição de despesas por aluno, na ordem de 30%, nos últimos 15 anos, vem tendo impacto sobre a qualidade e a relevância dos programas do ensino superior em África (Banco Mundial, 2010).

A este quadro, se junta a fraca diversificação de ofertas formativas que, com a exceção de Quênia, África do Sul, Ghana e Nigéria, os estudantes inscritos no ensino superior não universitário representam uma parte mínima dos efetivos de estudantes do ensino superior, diferentemente do que se passa em outras regiões do mundo (Segrere, 2009).

Cada vez mais, os países têm a consciência de que o ensino superior não é apenas mais um bem de consumo da elite, mas sim um elemento importante no desempenho da economia nacional e um dos principais determinantes de oportunidades de vida dos cidadãos (Barr, 2005).

Com efeito, torna-se necessário um sistema de ensino superior sólido, uma vez que a prosperidade, a longo prazo dos países em desenvolvimento, depende da sua capacidade de formar os profissionais qualificados para impulsionar a produtividade e as inovações necessárias para acelerar o crescimento económico (Salmi, 2013).

No entanto, segundo o referido autor, “muito poucos países em desenvolvimento conseguiram definir e implementar uma estratégia de financiamento sustentável do ensino superior para apoiar seus objetivos de melhoria de qualidade e expansão” (p. 1).

2.9.1. Desafios do financiamento do ensino superior

A maioria dos países, com destaque para os países em desenvolvimento, enfrentam o desafio de um rápido aumento de demandas de capacidades adicionais de mais instituições de ensino superior, mais laboratórios, mais residências estudantis, mais professores e funcionários (Johnstone, 2014).

Para autores como Barr (2005), a expansão do ensino superior é necessária e desejável, mas coloca os países, particularmente os em desenvolvimento, perante um grande desafio do aumento de despesas públicas, uma vez que o seu financiamento é importante e muito sensível politicamente.

No entanto, observa o referido autor que, apesar do problema do financiamento, existe um entendimento generalizado sobre dois objetivos fundamentais, a respeito do ensino superior: o fortalecimento da qualidade e a melhoria do acesso.

Na perspectiva de Sam (2014), os principais desafios de uma política eficaz de financiamento do ensino superior devem abranger o acesso, a equidade, a qualidade e a sustentabilidade. Neste sentido, de acordo com a referida autora, qualquer política de financiamento do ensino superior, deve ser orientada no sentido de atender o aumento da procura, com vista a aumentar a taxa de participação, mas com a preocupação de salvaguardar a equidade social.

Por outro lado, adverte a autora que é preciso ter em conta que o aumento do acesso não pode diminuir a qualidade do ensino superior e nem se deve perder de vista a sustentabilidade do sistema, a longo prazo.

Em face dos desafios do financiamento público com que os países têm deparado, autores como Sam (2009) sugerem que é necessário chamar a contribuição privada, mas de forma que não se exclua os alunos de famílias pobres.

Para Barr (2005), o desafio do financiamento do ensino superior coloca os países, particularmente os em desenvolvimento, perante os seguintes dilemas opcionais:

- Financiar o ensino superior fora da tributação em pequena escala (cerca de 1% do PIB) para garantir um ensino superior de alta qualidade para um número reduzido de alunos, ou de baixa qualidade para um número maior de alunos;
- Contar com o financiamento privado, aceitando que isso vai restringir o acesso a estudantes cujas famílias podem pagar e, talvez um pequeno número de bolsas de estudo;
- Introduzir um regime de empréstimos de pequena escala, aceitando que vai haver uma alta taxa de incumprimento e custos administrativos elevados;
- Utilizar recursos públicos para cobrir dois anos de formação superior e deixar o resto para o financiamento privado; e
- Utilizar a ajuda ao desenvolvimento para amortizar o peso e o impacto de um dos mecanismos utilizados.

Em conclusão, Barr (2005), reconhecendo que as desvantagens do financiamento privado ou de um regime de empréstimos prematuro são claras, recomenda a opção pelos dois últimos métodos, concebidos como um pacote, na possibilidade de poder ser mais vantajosa, quando os recursos públicos são limitados. No entanto, acrescenta o referido autor que o sistema de empréstimos pode ser introduzido, quando a capacidade institucional assim o permite.

De acordo com Salmi (2013), uma estratégia de financiamento sustentável do ensino superior implica considerar três dimensões complementares: (i) mobilização de recursos; (ii) definição de métodos de alocação que incentivem a inovação e a utilização eficaz de recursos disponíveis; e (iii) assegurar que a equidade seja garantida.

2.9.2. A partilha do custo no financiamento do ensino superior

O Estado continua a ser o principal financiador do ensino superior, na maioria dos países do mundo (Salmi, 2013). Porém, refere o autor que nos últimos anos, com exceção de alguns países escandinavos e a Suíça, que têm níveis de tributação muito elevados para financiar as suas despesas públicas, alguns países têm sido capazes de expandir, significativamente, os seus sistemas de ensino superior e melhorar a sua qualidade sem ter que aumentar as despesas por aluno.

A partilha de custos, no pressuposto de que os benefícios do ensino superior são simultaneamente públicos e privados, vem sendo introduzida para fazer face ao aumento da procura (Cerdeira, 2009), uma experiência que, no entanto, de acordo com a referida autora, apesar de se aparentar nova, já vinha sendo praticada por alguns países como Austrália, Reino Unido, Alemanha e Estados Unidos.

No entanto, desde 1986, observa Cerdeira (2009), este modelo de financiamento do ensino superior passou a ser melhor conhecido, através do estudo desenvolvido por Johnstone, cujo tema é “*Sharing the Costs of Higher Education. Student Financial Assistance in the UK, The Federal Republic of Germany, France, Sweden and United States*” (p. 83).

Para Johnstone (2014), “a partilha de custo é a única fonte substancial e contínua de receitas, para além das governamentais, para suportar as despesas do alargamento o ensino superior” (p. 8).

Aplicada nos Estados Unidos, a partilha de custos contribui, em larga escala, para que em 1960, 40% da sua população, em idade de frequentar o ensino superior, frequentasse os cursos pós-secundários (UNESCO, 2009).

A nível europeu, este modelo de financiamento contribuiu para mudanças significativas (Cerdeira, 2009). No entanto, o financiamento público direto continua a representar uma parcela substancial do orçamento do ensino superior e, a maioria das universidades, em 2009, dependia dos fundos públicos diretos (Comissão Europeia, 2008; European University Association [EUA], 2011).

Com a implementação da partilha de custos, o ensino superior passa a ser financiado num quadro misto de taxa de tributação e taxa de matrícula e, desta forma, as instituições passam a dispor de mais recursos para melhorar a qualidade (Barr, 2005). No caso dos alunos mais pobres, Barr (2005) defende que estes devem ser assegurados o acesso livre à universidade e procederem o pagamento das taxas somente depois de eles se formarem.

No entanto, no quadro da estratégia mais ampla de promover o acesso e a equidade ao ensino superior, o referido autor adverte que não se deve ter em conta apenas a pobreza financeira, mas também a pobreza de informação. Assim, acrescenta o autor que, quando as duas condições se verificarem, o Estado deve agir, por um lado, na disponibilização de bolsas de estudo e, por outro lado, em ações de informação para elevar as aspirações dos alunos, uma vez que, “o impedimento mais triste para o acesso ao ensino superior é quando alguém nunca sequer pensou em ir para uma universidade” (Barr, 2005, p. 4).

2.9.3. Adiversificação das fontes de financiamento do ensino superior

A existência de instituições de alta qualidade e acessíveis é um indicador-chave para o progresso de uma nação pelo que, tanto os países desenvolvidos, como os em

desenvolvimento, esforçam-se para responder à crescente procura do ensino superior (Lkhamsuren, Voloc & Kimmie, 2009). Esta realidade tem dado lugar à necessidade de ampliação da missão da universidade e uma nova visão na planificação estratégica dessa instituição (Martínez & Esparrells, 2013).

No entanto, atendendo que os fatores de qualidade e o alargamento expressivo do acesso ao ensino superior colocaram uma forte pressão sobre os recursos fiscais, muitos países vêm reorientando as suas prioridades e desenvolver estratégias inovadoras de financiamento para melhor atender a demanda (Lkhamsuren, Voloc, Kimmie, 2009).

De acordo com Johnstone (2014), em resposta ao quadro divergente do aumento da procura do ensino superior e a crescente diminuição de recursos disponíveis, por parte do Estado para assegurar o financiamento público do ensino superior, “as universidades e as outras instituições do ensino superior em todo mundo estão a assumir o desafio de mobilização de novas fontes de receitas para preencher a lacuna e contornar a austeridade” (p. 8).

São várias as estratégias de financiamento utilizadas pelos Estado e instituições do ensino superior, cujo sucesso pode variar de acordo com as condições económicas e políticas prevalecentes em cada país (Lkhamsuren, Voloc & Kimmie, 2009). Das diversas formas, os referidos autores destacam os subsídios do governo, rendimento pessoal do aluno/família, empréstimos, incentivos fiscais, estratégias de investimento corporativo e ações filantrópicas.

Para Johnstone (2014), as principais fontes alternativas de receitas para o financiamento contínuo das instituições do ensino superior são cinco:

- Os pais e os alunos, que pode ganhar a forma de propinas, taxas ou outras despesas. No caso das propinas, normalmente, cobrem a totalidade ou parte dos custos do curso, enquanto as taxas, em regra, destinam-se a cobrir os custos de alojamento e alimentação. Relativamente a outras despesas educacionais, estas se relacionam com os livros, o acesso ao computador, etc.;
- Fundos externos de financiamento da investigação científica que podem beneficiar determinados programas;

- Empreendedorismo institucional, como cursos de curta duração nas áreas de muita procura como as línguas estrangeiras, gestão, contabilidade, etc.;
- Filantropia, sobre tudo dos antigos alunos, que é extremamente bem-sucedido nos Estados Unidos, e com alguma presença no Reino Unido, mas pouco expressivo noutras regiões do mundo. Na maioria dos países não existe a cultura de filantropia contínua, particularmente para as instituições públicas, na crença de que estas devem ser inteiramente suportadas pelos governos. Mas também as próprias leis fiscais não são incentivadoras da prática de filantropia para com as instituições do ensino superior;
- Países doadores, estes constituem uma fonte de receitas para algumas universidades em alguns dos países mais pobres do mundo, como os da África Subsaariana, não obstante a descoordenação nas suas ações. Desses países fazem parte os Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, França, Suécia, Noruega e Japão, mas também, principais agências internacionais como Banco Mundial, Banco Africano de Desenvolvimento e a União Europeia.

Segundo Fielden (2008), a distribuição das fontes de receita e o volume variam enormemente dentro de um país e de país para país. Por exemplo, salienta aquele autor que, nos países em desenvolvimento, 90% do orçamento da maioria das universidades provem da alocação do Estado para o ensino, uma situação que também se regista mesmo nos países desenvolvidos, onde há casos de instituições que, por terem poucas atividades de investigação, são fortemente dependentes das subvenções do governo e das propinas.

Do lado oposto, em alguns países desenvolvidos, as universidades públicas são capazes de gerar parte significativa das suas receitas, a partir de contratos de investigação, ensino, projetos e outras atividades de geração de renda e, nesses casos, o Estado disponibiliza apenas cerca de 20 a 25% do orçamento total (Fielden, 2008).

De todas as formas, seja nos países desenvolvidos ou não (Cerdeira, 2009), a tendência para a diminuição da importância do esforço do financiamento público no ensino superior tem vindo a progredir.

Esta constatação, também, é revelada num estudo promovido pela Comissão Europeia, em 2014, segundo o qual, de 1995 a 2010, vários países, incluindo Portugal, tomaram a iniciativa de aumentar, de forma progressiva e significativamente, as taxas correspondentes ao valor das propinas, conforme ilustrado pelo quadro seguinte:

Quadro 7: Exemplos de países onde ocorreram mudanças nas políticas de propinas de 1995 a 2010

País	Tipo de mudança	Magnitude por ano
Áustria (2001)	Aumento único, aplicado a quase todos alunos.	Aumento de €0 para €720
Áustria (2009)	Eliminação das taxas para quase todos os alunos	
Canadá	Na maioria das províncias, é aplicada uma taxa contínua de aumento de 5%/ano	A nível nacional, o montante varia de €2.500 a €4.000, mas varia por província. Algumas províncias mais do que duplicou, outras caíram em 25%.
Inglaterra (1998)	Aumento geral. Cerca de um terço não paga a taxa; aqueles com renda familiar entre £20-30.000 pagam metade; aqueles de famílias com renda acima de £30.000 pagam valor total.	Aumento de €0 para €1,200
Inglaterra (2006)	Aumento geral aplicado a todos os alunos	Aumento de €1,200 para €3,600
Inglaterra	Aumento geral	Aumento de €4,000 para, em média, €11,500.
Finlândia	Nenhum	
Hungria	Taxas para estudantes não financiados pelo Estado, correspondente a um terço de todos estudantes, com gradual aumento.	Iniciou-se com cerca de €1,000 e mais tarde para €2000s.
Polónia	Aumento gradual de taxas para estudantes em regime de tempo parcial nas IES públicas e privadas. Em 1999 45% de estudantes pagavam as taxas.	Público: a partir de aprox. € 2.500 em 1995 a 2800 € em 2010, mas caiu para valores a partir de €2000 em 2001. Privada: a partir de cerca de €1.150, em 1995, para 1.750 € em 2010.
Portugal	Aumento gradual das taxas, no ensino público e privado, longo do tempo, mas é acelerado a partir de 2003.	Público: a partir de €400, no final de 1990, para €1.000 em 2010. Privado: a partir de €2.700, em meados dos anos de 1990, para € 3.600, em 2010.
Coreia do Sul	Aumento gradual das taxas ao longo do tempo no ensino público e privado.	Público: a partir de €1.850 para €3.500. Privado: a partir de €3.850 para €5.400.

Fonte: Orr, Usher e Wespel, (2014, pp. 31-32)

No caso do continente africano, “de 1991 a 2006, verificou-se uma diminuição média do volume de despesas públicas por aluno na ordem dos 30 por cento, o que afeta gravemente a qualidade e a relevância nos programas dos cursos” (Fielden, 2008, p. 17).

Face a essa realidade, com dimensão universal, em contrapartida às restrições de financiamento público, os governos incentivam o aparecimento de instituições privadas e endurecem medidas de admissão nas instituições públicas (Cerdeira, 2009). Esta política teve maior expressão na Ásia e América Latina e, mais recentemente, nos países da Europa de Leste e África (Wooldhall, 2005, citado por Cerdeira, 2009).

Nesta perspetiva, de acordo com Cerdeira (2009), “as políticas de fixação de propinas assumiram um papel crítico, quer pelo considerável aumento de rendimentos

que proporcionam ao sistema de ensino superior, quer pelas consequências que podem ter em termos de equidade e justiça social” (p. 90).

Para Escarre (2012), a diversificação das fontes de financiamento das instituições do ensino superior obriga um esforço conjunto tanto das autoridades governamentais como das próprias instituições do ensino superior (IES).

No que respeito às autoridades governamentais, Escarre (2012), defende que estas devem trabalhar no estabelecimento de um quadro legal que, por um lado, proporciona maior autonomia possível às IES e, por outro, proporciona incentivos às entidades privadas (por exemplo, a redução de impostos), com vista a facilitar acordos e impulsionar a confiança entre as instituições do ensino superior e o setor privado.

Relativamente às instituições do ensino superior, estas devem incluir a diversificação das fontes de financiamento na estratégia institucional; ter uma atitude proativa; investir na formação especializada para melhorar a sua *performance* nesta matéria; e sensibilizar e incentivar os académicos e gestores da instituição para que se posicionem a favor e sejam ativos (Escarré, 2012).

No entanto, um aspecto fundamental na estratégia de diversificação das fontes de financiamento, segundo o referido autor, é considerar que, para captar recursos, as instituições têm de saber demonstrar como contribuem para o desenvolvimento económico das suas localidades/regiões/país e saber conhecer as oportunidades existentes, assim como identificar quem podem ser os seus *stakeholders* e, por essa via, mobilizar recursos financeiros.

2.9.3.1. Os empréstimos bancários para formação superior

A grande procura do ensino superior, e o conseqüente aumento do seu custo, com impactos elevados nos recursos públicos em quase todos os países, tem levado os Estados a promover a mobilização de recursos não-governamentais para ajudar os estudantes a fazer face às despesas (Johnstone & Mercucci, 2007). Uma das formas de assistência financeira utilizada para expandir o acesso ao ensino superior é o empréstimo estudantil (Johnstone, 2014).

Face ao enorme incremento da procura, de novos papéis do Estado e de novas instituições, e as limitações financeira do setor público, os programas de empréstimos subvencionados, de acordo com as necessidades financeiras reais dos estudantes, quando bem administrados, podem ser benéficos para o ensino superior, de ponto de vista custo-benefício (Wolff, 2009).

Para Johnstone (2014), apesar das críticas dos opositores, que entendem que este procedimento visa passar o custo do ensino superior para os estudantes, numa perspectiva de garantir a sustentabilidade do financiamento do ensino superior e de aumentar a acessibilidade, os governos podem preferir o empréstimo, ao invés de subvenções, mesmo que inicialmente financiados com receitas do Estado.

Esta perspectiva fundamenta-se na teoria económica, segundo a qual, os alunos devem contribuir para as despesas do seu grau académico, uma vez que o ensino superior, para além dos benefícios públicos, em termos de crescimento, coesão social e transmissão de valores, cria benefícios privados significativos (Barr, 2005).

No entanto, para os países em desenvolvimento, a questão que se coloca, relativamente ao empréstimo, e que poderá constituir-se no maior desafio, é como projetar o empréstimo que permita reembolsos, através de rendimentos futuros, quando o setor informal da economia é grande, a capacidade para a recolha de impostos de renda é limitada, sem descorar as incertezas em relação ao emprego (Barr, 2005).

Nestas circunstâncias, considera o referido autor que, “é opção errada instigar um esquema de empréstimo em larga escala e assumir que as coisas vão dar certas, de alguma forma, se os pré-requisitos necessários não estiverem reunidos” (p. 7).

Não obstante as limitações e os acautelamentos necessários, Johnstone (2014) observa que o empréstimo bancário continuará a desempenhar um papel importante e suplementar na manutenção e expansão do acesso ao ensino superior. Para sustentar a sua tese, ele apresenta três razões:

- O custo do ensino superior é altíssimo e as receitas governamentais para este setor tem estado a diminuir;

- O ensino superior traz retornos privados, tanto monetário, como não monetário, para os estudantes; e
- O empréstimo bancário, com taxas de juros adequados e devidamente geridos, pode contribuir para aumentar o acesso ao ensino superior.

É neste sentido, o segundo o referido autor, “o empréstimo bancário é parte integrante do financiamento do ensino superior em muitos países como Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Suécia, Noruega, Dinamarca, Alemanha, Países Baixos, Portugal, Quênia, África do Sul, Chile, Japão, Coréia e China” (p. 14).

Segundo o referido autor, os regimes de empréstimos bancários aplicados em diversos países, diferem grandemente nos diversos aspetos como:

- Os níveis médios de endividamento, anual e na conclusão dos estudos;
- A forma de obrigação do reembolso;
- As taxas de juros, ou níveis de subvenções governamentais;
- O grau em que o dinheiro passa por mãos do aluno, ou simplesmente entra como uma obrigação a ser reembolsado como uma renda após a conclusão da formação;
- A fonte do capital (especialmente, se as receitas emprestadas são inteiramente a partir do tesouro público, ou são das poupanças privadas nos bancos, fundos de pensões ou outras fontes de capital não bancária);
- Os riscos que comportam (os empréstimos aos estudantes são iminentemente ariscados e pode ter um alto nível de abandono); e
- O grau em que o regime de empréstimo é aberto a estudantes, em particular, bem como a instituições de ensino superior.

Em todo caso Wolff (2009), os empréstimos subsidiados devem ser efetuados no quadro de um programa e mediante objetivos muito claros, como a promoção da equidade no acesso e a qualidade do ensino superior. Relativamente a este último, o autor sugere que:

No quadro dos programas de avaliação e acreditação de instituições de ensino superior, se poderá vincular os empréstimos a estes programas de acreditação de modo que só as instituições que têm um nível mínimo de qualidade estarão autorizadas a aceitar estudantes com empréstimos subsidiados; mas também os

programas de empréstimos podem ser canalizados para áreas de formação concretas tendo em conta as necessidades reais e concretas do país ou da região. (p. 45)

O empréstimo estudantil, no quadro da política de partilha de custos, combinado com as bolsas de estudo, permite que os estudantes ou suas famílias, quando pobres e mal informados, possam aceder ao ensino superior com custos elevados (Segrera, 2009; Salmi, 2013).

2.9.4. Modelos de financiamento das instituições públicas do ensino superior

Os modelos de financiamento público das instituições do ensino superior públicas têm como objeto orientar as decisões das instituições para atingir determinados objetivos fixados pelo governo, em geral, de acordo com o sistema do ensino superior instituído no país (Boned, 2012 & Segrera, 2009).

Nesta perspetiva, os modelos de financiamento das instituições do ensino superior estão vinculados à boa governação da instituição que, “no contexto económico atual de escassez de recursos financeiros, têm como objetivos melhorar o sistema de gestão e da governação do ensino superior” (Segrera, 2009, p. 533).

Normalmente, (Salmi & Hauptman, 2006) os recursos públicos são disponibilizados às instituições do ensino superior através de transferências de fundos diretos e fundos indiretos, sendo que:

- Os fundos diretos destinam-se a assegurar o funcionamento das atividades da docência e da investigação, incluindo investimentos em equipamentos, instalações materiais e laboratórios para a investigação; e
- Os fundos indiretos visam apoiar as instituições, através de concessão de bolsas de estudo, apoios sociais, empréstimos bonificados aos estudantes ou suas famílias para custear as despesas da formação.

Na perspetiva da OCDE (1990, citado por Velloso, 2000), o financiamento público às instituições do ensino superior pode ser agrupada em duas categorias: o

financiamento básico (*core funding*) e o financiamento suplementar, sendo que o financiamento básico pode ser processado nos seguintes modelos: o modelo incremental ou inercial; o modelo de fórmulas; o modelo de contratos de gestão e se distinguem pelas seguintes características:

- a) **O modelo incremental** - envolve práticas de alocação de recursos, segundo o orçamento do ano anterior de cada instituição, geralmente, mediante negociações entre universidades e o governo;
- b) **O modelo de fórmulas** - circunda combinações de um conjunto de variáveis como o número de alunos e docentes em cada instituição; indicadores de desempenho, como a relação entre o número de diplomados e o número de matrículas novas; índices de eficiência; e a relação média aluno/docente por universidade ou área de conhecimento;
- c) **O modelo de contratos** - Orientado para objetivos, é estabelecido mediante contratos de gestão entre o governo e as instituições (por vezes privada), onde os recursos são definidos, tendo em vista o desenvolvimento de atividades e o cumprimento de metas estabelecidas. (pp. 48-49)

O modelo de financiamento público do ensino superior predominante na Europa é o de fórmulas, com recurso aos indicadores de desempenho baseados nos resultados dos estudantes (Comissão Europeia, 2008). No entanto, acrescenta o referido organismo que, “em vários países como a França, a Dinamarca, Portugal, o financiamento público é atribuído com base num contrato, baseado em objetivos estratégicos, “em paralelo com o modelo de fórmulas de financiamento e/ou de outros modelos” (p. 48).

Apesar dos modelos específicos de financiamento público do ensino superior, prevalentes nos países, de uma forma geral, os governos utilizam mais do que um modelo (Boned, 2013). De acordo o referido autor, ao nível dos países da OCDE, o financiamento público do ensino superior, tende a ganhar as seguintes características:

- Transição do sistema incremental de financiamento básico mediante alocação de fundos públicos em função das necessidades das instituições para modelos de financiamento básico mediante aplicação de fórmulas objetivas (...);
- Mudança de mecanismos de determinação de financiamento básica em função de *input* para mecanismos em função de *output*, como por exemplo, para o caso da investigação nos Estados Unidos, Japão, Austrália e União Europeia. Mas, também, se vai impondo este mecanismo competitivo para a atividade

docente, onde se financia publicamente a universidade pelos seus *outputs* docentes: Suécia, Finlândia, Dinamarca, Holanda;

- Tendência para a vinculação do financiamento básico à realização de objetivos mediante indicadores de resultados. Este caso se verifica em Finlândia, Suécia, Austrália, Estados Unidos;
- Elevação da proporção de recursos consignados através de mecanismos competitivos, com particular destaque na distribuição de recursos para a investigação;
- Aumento da proporção de fontes privadas no financiamento do ensino superior.

Na América Latina, observa Velloso (2000) que, o modelo de financiamento público predominante é o incremental, mas o mesmo vem sendo substituído por outros modelos, no quadro da reforma de governança em curso, em que o sistema de controles governamentais centralizados e burocrático é substituído por um outro baseado na descentralização administrativa, introdução de processos de avaliação, e de responsabilização das instituições na contenção da expansão e gastos públicos.

Relativamente ao continente africano (Banco Mundial (2010)), na maioria dos países, o modelo de financiamento público do ensino público praticado, também, é o incremental, um modelo, de acordo com o referido organismo, bastante restritivo e limitadora das margens de manobras para desenvolvimento e promoção da qualidade do ensino superior.

2.9.5. A relação entre o financiamento público e a governança universitária

O financiamento universitário não pode ser tratado à margem da forma de governança das universidades (Boned, 2012). Segundo o referido autor, “Tanto é assim que nos países desenvolvidos os governos refinam a elaboração dos modelos de financiamento público para condicionar a conduta das suas universidades públicas” (p.29).

Na perspectiva de Segere (2009), um bom governo pressupõe informar-se, de forma precisa, completa e inteligível sobre os objetivos que se propõe alcançar; dar a conhecer o volume de recursos disponíveis e como assegurar a sua gestão, bem como a relação entre os recursos a serem investidos e os resultados esperados. Neste sentido, o autor defende os seguintes pressupostos a considerar na governança universitária, no âmbito do financiamento:

Uma organização estritamente hierárquica não é a mais adequada para uma instituição em que o seu maior património é o saber e a capacidade dos seus membros para criar e difundir conhecimento. Não se pode governar sem leis, nem normas, mas estas devem refletir a diversidade existente na instituição e, portanto, ser flexível. O cumprimento das normas só pode ser assegurado quando estas são produtos de um debate e resultado de um amplo consenso. (Segrera, 2009, pp. 531-532)

A forma de governação de uma universidade determina quem decide e sob que responsabilidade o que se gasta e o que se investe e, tudo isso, incide fortemente na eficiência e na eficácia da universidade, num quadro ponderado de equilíbrio político interno e externo (Boned, 2012).

Nas duas últimas décadas, em várias regiões do mundo, especialmente na Europa (por exemplo, os Países Baixos e o Reino Unido), em muitas províncias canadenses e praticamente todos os Estados Americanos e, muito recentemente, na China e Japão, houve um esforço no sentido de se mudar as leis governamentais para dar uma maior autonomia e flexibilidade às instituições do ensino superior públicas e transformá-las de simples agências governamentais para empresas públicas (Johnstone, 2014, p. 15).

2.10. Gestão Económica das Instituições do Ensino Superior

São enormes as responsabilidades e as conseqüentes espetativas que se colocam sobre o ensino superior, num contexto de rápidas mudanças com que o mundo tem enfrentado nos últimos tempos, representando importantes desafios para as organizações de uma forma geral (Youssef, Santos, & Guerra, 2010).

Em face deste cenário, associado a uma diminuição crescente dos fundos públicos (Mauro, Souza, & Diehl, 2007), a competição, a necessidade de captação e retenção de clientes, entre outras questões do mundo empresarial passaram a ser temas abordados e discutidos no âmbito do ensino superior, quando muitos já o consideram como um negócio, não obstante, possuir características específicas e precisar de manter a qualidade sem aumentar seus preços.

A mobilização de novas fontes de financiamento para assegurar o desenvolvimento sustentável das universidades, de forma a mantê-las como instituições onde está o futuro, de acordo com Nóvoa (2010), constituem grandes desafios.

Esta realidade (Escotet, 2006) exige uma nova cultura, mas também compromissos, tanto por parte da sociedade, como da própria universidade, para promover a educação/formação ao longo da vida e o desenvolvimento sustentável, na era em que se acredita que o ensino superior está diretamente relacionado com o crescimento económico, inclusão social, distribuição de riqueza, segurança e liberdade.

Nesta perspetiva, a universidade, segundo o referido autor, confronta-se com vários desafios, de entre os quais o de inovação da gestão como estratégia de diversificação das fontes de financiamento tanto externo como interno.

Para o efeito, o Escotet (2006) identifica um conjunto de procedimentos e medidas que passam por assegurar a eficiência, a eficácia, a adequação da instituição, esforços focalizados no ensino/aprendizagem e melhoria da qualidade e relevância, bem como o reforço do sistema de comunicação e interação com a comunidade que a universidade presta o serviço.

Como aspectos fundamentais no processo de gestão da universidade para mobilizar recursos, Mauro, Souza e Diehl (2007) apontam a participação e a descentralização, como tecnologias fundamentais para se garantir um maior envolvimento possível dos atores universitários. Neste sentido, os referidos autores defendem que o processo de gestão deve ser focado na pessoa do coordenador do curso que, além das funções de gestor académico, deve desempenhar o papel de responsável pelos resultados económicos do seu curso, mediante estratégias adequadas e de interação com a sociedade.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS ESTRATÉGICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: DOCÊNCIA, INVESTIGAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DO CONHECIMENTO

As universidades públicas são instituições de natureza autónoma, mas as suas tarefas de docência, investigação e transferência do conhecimento são vitais para o Estado e, por essa razão, devem colocar-se no centro da sociedade (Fallis, 2004). Nesta perspetiva, de acordo com aquele autor, uma universidade pública, no cumprimento da sua missão, deve estabelecer um contrato social para com a sociedade que lhe serve de suporte, tendo por base as seguintes preocupações:

- Qual deve ser a missão da universidade?
- Quais são os desafios para a sociedade?
- Qual deve ser o equilíbrio entre a missão tradicional da universidade e as alterações necessárias dos tempos modernos?

Ao assumir essas preocupações, num exercício de equilíbrio contínuo entre a tradição académica e as necessidades sociais, a universidade estará a determinar a sua missão de acordo com a realidade do seu meio, na busca de respostas para as necessidades da sociedade (Fallis, 2004; Scott, 2006).

Para autores como Crow (2014), este procedimento decorre da necessidade urgente do realinhamento da missão da universidade com as necessidades das pessoas e, por essa via, contribuir para o progresso.

Cada vez mais, as evidências que justificam a importância do ensino superior, tanto na vida pessoal dos diplomados, como na sociedade em geral, são consideráveis (Brennan, Durazzi, & Séné, 2013) e, deste ponto de vista, “os impactos económicos são importantes, mas fazem parte de um retrato ainda maior que abrange os impactos sociais e culturais, dentro do qual os diferentes elementos se sobrepõem e interagem” (p. 23).

3.1. Política Estratégica para a Docência

As mudanças fundamentais no mercado de trabalho nos últimos 50 anos implicaram um aumento na procura de habilidades não rotineiras ao nível cognitivas e interpessoais e um declínio na demanda de habilidades para rotinas, trabalho físico e tarefas repetitivas (OCDE, 2014).

Neste quadro, cada vez mais, os graduados se confrontam com um mundo de emprego que se caracteriza por maior incerteza, risco, velocidade, complexidade e interdisciplinaridade pelo que, segundo Hénard e Roseveare (2012), para enfrentar essa realidade e proporcionar respostas adequadas, as universidades devem procurar conhecer esses desafios do mercado, para melhor preparar os estudantes para os enfrentar.

Para Drucker (1993), na sociedade pós-capitalista em que vivemos, o pragmatismo da educação e da formação exige uma forte parceria entre as instituições educativas e as organizações empregadoras, tornando-se necessário para o efeito a transformação das organizações empregadoras em instituições de aprendizagem, sendo que também as instituições do ensino devem empenhar-se em trabalhar com essas organizações para fomentar essa ideia.

Na mesma perspectiva, a parceria entre as instituições do ensino superior e as organizações é vista por Remaud et al. (2010), como um fator que contribui para melhorar a qualidade da formação, mas também que fortalece a prestação e a competitividade das organizações e, neste sentido, defendem os referidos autores que os alunos devem ser colocados em estágios, ou seja em contacto com o mercado, o mais cedo possível.

Nesta perspectiva, a questão da docência ganhou relevância estratégica nos últimos anos, razão pela qual muitos questionam se a posse de um doutoramento deve ser tomada como o suficiente para a docência no ensino superior (Henard & Leprince-Ringuet, 2008).

Para autores como Shulman (1987), a formação eficaz do professor requer uma ampla base de conhecimentos pedagógicos, mas também dos alunos e conhecimentos no domínio do desenvolvimento curricular. Tendo uma formação pedagógica adequada,

o professor terá maiores capacidades para refletir sobre a sua própria ação em relação aos alunos e isto contribui, significativamente, para a melhoria da qualidade do seu desempenho (Nira, Rachel & Ety, 1999).

Esse pressuposto, no caso do ensino superior, segundo Boyer (1995), é de capital importância, uma vez que “o professor do ensino superior precisa estimular a aprendizagem e incentivar os alunos para serem críticos, criativos, pensadores, com a capacidade de continuar a aprender depois de concluírem as suas formações universitárias” (p. 24).

Nesta perspectiva, a indissociabilidade entre a docência, a investigação e a transferência do conhecimento é fundamental, tendo em conta que resulta numa atividade reflexiva e problematizadora do futuro (Veiga, 2005).

De acordo com a referida autora, essa indissociabilidade permite interrogar sobre o que se encontra fora do ângulo imediato da visão, numa lógica de entendimento de que “a transferência do conhecimento não é a diluição de ações para uso externo daquilo que a universidade produz, e nem o conhecimento produzido pela universidade é para mera divulgação, mas sim para a melhoria da sua capacidade de ação” (Veiga, 2005, pp. 2-3).

O esforço de elevação do nível de formação dos docentes demonstra a preocupação de se dar corpo ao significado da universidade que, segundo Moroni (2000), significa desenvolver ensino, pesquisa e transferência do conhecimento, num quadro de autonomia e, neste sentido, de acordo com o referido autor, ela deve dispor de um corpo docente com a titulação académica elevada.

Nessa mesma perspectiva, outros autores, como Njuguna e Itegi (2013), defendem, como princípio, que a docência no ensino superior deve ser realizada por profissionais esclarecidos, com capacidade para desenvolver a investigação e consciente do interesse público.

Um dos aspetos muito importantes a observar na qualificação do docente do ensino superior é a avaliação deste pelos respetivos alunos que, segundo Santos e Laros (2007), devem ser considerados os melhores juízes para avaliar o ensino que recebem e,

por essa razão, de acordo com os referidos autores, estes não devem ser considerados participantes mudos na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Para autores como Scriven (1995), os alunos devem avaliar os seus professores, mediante um procedimento livre, durante, ou no final de um período de aula, sendo certo que, quando bem planeado, construídos e administrados, a avaliação dos docentes pelos alunos, é um elemento importante para a melhoria da qualidade da docência.

De acordo com Pascali (1985), a avaliação dos docentes pelos alunos, por ser uma tarefa complexa, para a sua implementação é necessário que se disponha de um quadro prévio de referência que sirva de orientação para a discussão e ofereça os parâmetros que facilitem o posicionamento da argumentação.

Para a concretização de todos esses aspectos, visando uma docência de qualidade, Kerr (1982) defende que uma instituição do ensino superior deve criar um ambiente que assegure aos seus docentes uma sensação de estabilidade, segurança e continuidade no emprego e de equidade no tratamento, onde a inventividade fica ao critério de cada um.

3.2. Política Estratégica para a Investigação

As mudanças tecnológicas, económicas, sociais e culturais, e a mobilidade de capitais, informações e serviços, estimuladas pela globalização, têm contribuído para uma crescente procura de capacidades, por parte das sociedades, para adquirir, processar, aplicar e difundir o conhecimento (UNESCO, 2004).

Neste contexto, as universidades, enquanto centros importantes de investigação, desempenham um papel privilegiado, tanto em matéria de investigação fundamental, como no domínio da investigação aplicada, ou seja, orientada para a inovação (UNESCO, 2009).

Adverte ainda o referido organismo que “as investigações, particularmente a aplicada, devem ser desenvolvidas em sintonia com a atividade de transferência de

conhecimentos e habilidades relevantes para o desenvolvimento da comunidade local, enquanto centro privilegiado para o conhecimento local” (UNESCO, 2004, p. 1).

Para autores como Alessandri (2012), tendo essa perspectiva, a universidade não deve encarar a investigação como mera atividade, mas sim como o fundamento que anima, projeta, questiona e guia as atividades da docência e da transferência de conhecimento.

A relação entre a investigação e a docência é de benefício mútuo que ultrapassa as fronteiras da academia, para contribuir para a construção de uma nação forte e inovadora (*Australian Learning and Teaching Council [ALTC]*, 2010). Neste sentido, “a introdução da experiência de investigação, ainda na graduação, é sem dúvida muito importante na definição da trajetória futura do aluno” (ALTC, 2010, p. 2).

Um dos instrumentos que tem vindo a ser desenvolvido, no quadro de políticas estratégicas para promover a investigação no ensino superior e a sua conexão com a sociedade local, é a criação de centros de excelência nas universidades, com o objetivo de apoiar as organizações do meio envolvente e, por essa via, propiciar o investimento na investigação, inovação e formação (OCDE, 2013). A esse respeito, exemplifica a OCDE (2013) que:

Experiências de financiamento baseada nos centros de excelências na Austrália, Canada, Índia, Nova Zelândia, África do Sul e Suécia revelam que os centros de excelências podem contribuir para reforçar as capacidades para o desenvolvimento dos recursos humanos e capacidade organizacional, bem como a criação de um quadro institucional e jurídico, tanto para a investigação científica, como para o ensino superior, o que tem tido efeitos positivos sobre a inovação e o desenvolvimento económico. Bastando para o efeito um acordo no sentido de estabelecer o equilíbrio entre o objetivo científico e o objetivo socioeconómico. (p. 3)

Os centros de excelências são empreendimentos formados por um conjunto de recursos físicos, tecnológicos e de conhecimentos que procuram promover colaborações e melhores práticas em torno de uma área específica para produzir resultados de alto valor para as partes interessadas, tendo a vantagem de, através dos seus programas, mobilizar recursos para universidade (Fantine, 2008; OCDE, 2013).

No entanto, para o seu bom funcionamento, no quadro do desenvolvimento das políticas estratégicas para a investigação no ensino superior, é importante que os responsáveis assegurem que a comunidade académica disponha de formação adequada, apoios e motivação (Njuguna & Itegi, 2013).

3.3. Política Estratégica para a Transferência do Conhecimento

Cada vez mais reconhece-se que o conhecimento é a base da economia, facto que mobiliza as nações para uma corrida global para o conhecimento (Choucri, 2007). A geração de novos conhecimentos pelo ensino superior em ciências básicas e aplicadas é um dos motores mais importantes do crescimento económico, assim como um dos fatores mais fiáveis de criação de riqueza (Stadler, 2010).

Esta perspetiva e a introdução de uma nova missão para o ensino superior, reconfigurou a sua governança que, segundo Meek (2009), passou a ser, sobretudo, a governança e a gestão do conhecimento e formação de sistemas coerentes de conhecimentos, num quadro de compromissos económico e social.

Dentro desse quadro (Etzkowitz, 2002, Holi & Wickramasinghe, 2008), a teoria da *triple hélice* descreve a nova universidade como uma organização que entra para fazer parte de um sistema onde estão incluídos as empresas e os governos, cuja nova missão, para além das funções tradicionais de docência e investigação, é a de contribuir para o desenvolvimento económico e social. No entanto, segundo Kerr (1982):

Há os que temem um maior envolvimento da universidade na vida social. Eles temem que a instituição perca a sua objetividade e a sua liberdade. (...). Há os que temem que a universidade se afaste demais da investigação básica para a aplicada e da investigação aplicada para a própria aplicação. (p. 99)

A esse respeito, o referido autor contra-argumenta que a necessidade do pragmatismo por parte das universidades se justifica com o facto de sociedade de hoje almeja muito mais a objetividade no funcionamento das universidades do que antes.

Relativamente ao risco de a universidade se afastar da investigação básica para aplicada e desta para a aplicação, segundo Kerr (1982), “as linhas divisórias dessas

funções jamais foram suficientemente nítidas e muito conhecimento novo tem sido gerado nas fronteiras das investigações básica e aplicada e mesmo do conhecimento aplicado e da sua aplicação” (p. 99).

Por seu turno, Marmolejo e Puukka (2006) advertem que as instituições do ensino superior podem contribuir significativamente para o desenvolvimento económico, social e cultural das suas regiões, bastando para o efeito, a cooperação entre as instituições do ensino superior, as autoridades públicas e os setores de atividades.

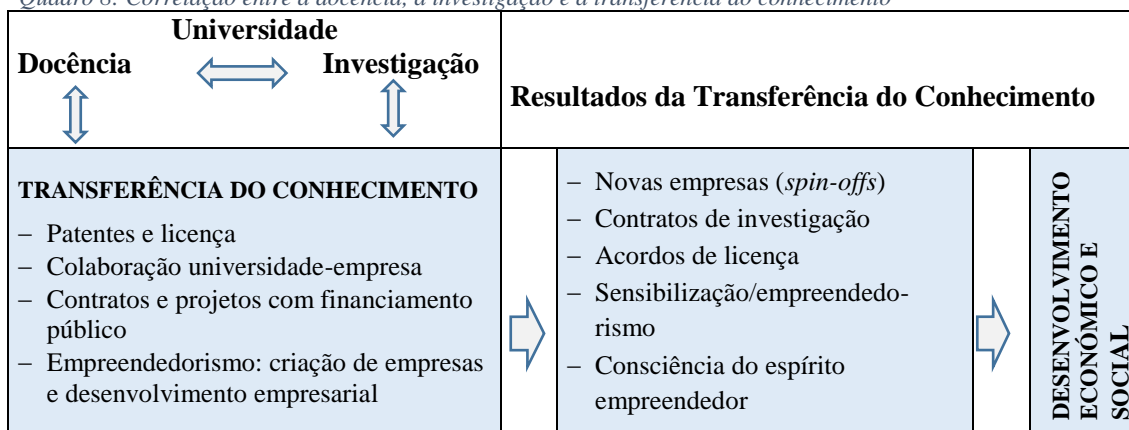
Em jeito de conclusão, Kerr (1982) considera que “a universidade deve engajar-se no seu meio envolvente e, enquanto produtora do doconhecimento, ela não pode fugir-se à prestação de serviços” (p. 97).

3.3.1. A atividade de transferência de conhecimento

Não obstante o epicentro do surgimento da ideia de inclusão da terceira missão universitária ser o Reino Unido e com ramificações por todo o mundo anglo-saxónico (Campos, 2007), as mudanças efetivas na relação entre o ensino superior e os setores económicos e sociais começaram nos Estados Unidos no início da década de 1980, e a “tendência se generalizou para outros países europeus, através de determinadas reformas legislativas para um melhor aproveitamento social e económico da investigação realizada na universidade” (Sánchez & Valentín, 2006, p. 40).

De acordo com Sáez e Eransus (2010), configuram o bojo de transferência do conhecimento, um conjunto de atividades concretas como os contratos de investigação, a consulta, os contratos de licença, os investigadores jovens que passam período de tempo nas empresas que trabalham com os investigadores das universidades, e os novos projetos empresariais (*spin-offs*), etc. Neste sentido, para as referidas autoras, numa correlação de docência, investigação e transferência do conhecimento, resulta o quadro que se segue.

Quadro 8: Correlação entre a docência, a investigação e a transferência do conhecimento



Fonte: Adaptado a partir de Sáez e Eransus (2010)

Das atividades referidas no quadro supra, de acordo com Sáez e Eransus (2010), há duas observações a fazer:

- Primeiro, no que concerne às licenças de patentes, estas são consideradas como transferência de tecnologia e implicam a exploração, por parte das empresas, da propriedade intelectual gerada pela universidade; e
- Segundo, relativamente à cultura empreendedora, esta se divide em duas vertentes: por um lado, as atividades de formação e sensibilização para fomentar o espírito empreendedor e, por outro, as atividades de promoção de novas empresas, em que a universidade faz uso das suas próprias instalações e recursos (ex: parque tecnológico, incubadoras de empresas, etc).

Para Davenport e Prusak (2000, citado por Ladd & Ward, 2002), não obstante a transferência do conhecimento ser um importante componente de gestão do conhecimento, ela não tem recebido muita atenção por parte da comunidade empresarial. A esse respeito, contrapõe Argote e Ingram (2000, citados por Ladd & Ward, 2002) que a transferência do conhecimento poderá representar uma vantagem competitiva para uma empresa, mas também uma alternativa menos custosa para a criação e aquisição do conhecimento.

Além do mais, acrescenta o referido autor que o consumo ou a utilização do conhecimento como recurso provoca o enriquecimento, tanto do emissor (universidade/docentes/investigadores), como do recetor (empresas/entidades públicas/organizações sociais) e ambos se estimulam para a criação de novos conhecimentos, em consequência do uso compartilhado dos mesmos.

De acordo com Baum e Ingram (1998), este processo contribui para reduzir os custos e tem impacto no sucesso organizacional, ao seguir as premissas segundo as quais “um grupo pode beneficiar das realizações e erros dos outros, em vez de aprender através das suas tentativas e erros” (p. 1).

Para melhor se compreender o processo de transferência do conhecimento, autores como Sáez & Eransus (2010) observam que é preciso ter em atenção que se trata de um processo que, por um lado, exige uma forte interação entre a comunidade académica e as organizações públicas, privadas e sociais, numa quadro de cooperação, visando a inovação e, por outro, existem uma série de obstáculos que dificultam essa cooperação, particularmente, entre as universidade e as empresas e que podem ser agrupados em dois grandes blocos: (i) problemas culturais e de comunicação; e (ii) problemas associados à obtenção e exploração dos resultados da investigação.

Relativamente aos problemas culturais e de comunicação, argumentam as referidas autoras que as duas organizações se diferem tanto nos códigos éticos, como no ambiente organizacional, cuja ilustração segue nos dois quadros seguintes:

Quadro 9: A diferença entre a universidade e a empresa, em termos de códigos éticos

Universidade	Empresa
Comportamento baseado em normas éticas como: <ul style="list-style-type: none"> ➤ A não privacidade dos conhecimentos criados através da atividade científica; ➤ Liberdade para publicar os resultados das investigações; ➤ O prestígio profissional; ➤ A qualidade nas investigações e criação de conhecimentos. 	Preferência para atender a outros tipos de regras como: <ul style="list-style-type: none"> ➤ A privacidade dos conhecimentos obtidos na investigação; ➤ A não publicação dos resultados gerados; ➤ Espírito de lucro; ➤ Aplicação das investigações a estratégia de negócios e melhorar a sua posição competitiva.

Fonte:Elaboração própria a partir de Sánchez & Valentín (2006)

Quadro 10: A diferença entre a universidade e a empresa, em termos de ambiente organizacional

Universidade	Empresa
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estrutura rígida, burocrática; ➤ A excessiva fragmentação em departamentos e disciplinas; ➤ Os investigadores se limitam a conformar-se com a publicação das suas investigações (embora, em muitas universidades, já existem sistemas de remunerações e recompensas pela investigação); ➤ Fixação de objetivos de longo prazo, preocupação em ciência, filantropia e estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estruturas flexíveis; ➤ Integração da investigação e desenvolvimento; ➤ Os trabalhadores que se dedicam a investigação e desenvolvimento contam com um sistema de remuneração e recompensa; ➤ Não podem valorizar a qualidade da investigação ex-ante; ➤ Tem-se um grande conhecimento dos custos das suas atividades; ➤ Fixação de objetivos de curto prazo, com olhos postos nos benefícios e o mercado.

Fonte: Elaboração própria a partir de Sánchez & Valentín (2006)

No concernente aos problemas associados à obtenção e exploração dos resultados da investigação, estes podem resultar do facto de as duas organizações encararem os fins da investigação de forma diferente (Sánchez & Valentín, 2006). Assim, para as referidas autoras, se as empresas se apropriem imediatamente dos resultados da investigação para os seus negócios, já nas universidades, o nível de apropriação é baixo.

Todavia, não obstante as diferenças, fatores vários como a globalização, a concorrência e o financiamento têm provocado um ajuste entre as necessidades das empresas e a nova missão das universidades e criação de espaços para a cooperação entre as partes (Santoro & Chakrabarti, 1999, citados por Sánchez & Valentín, 2006).

3.3.2. Estratégias de promoção de relações de cooperação entre as universidades e as empresas

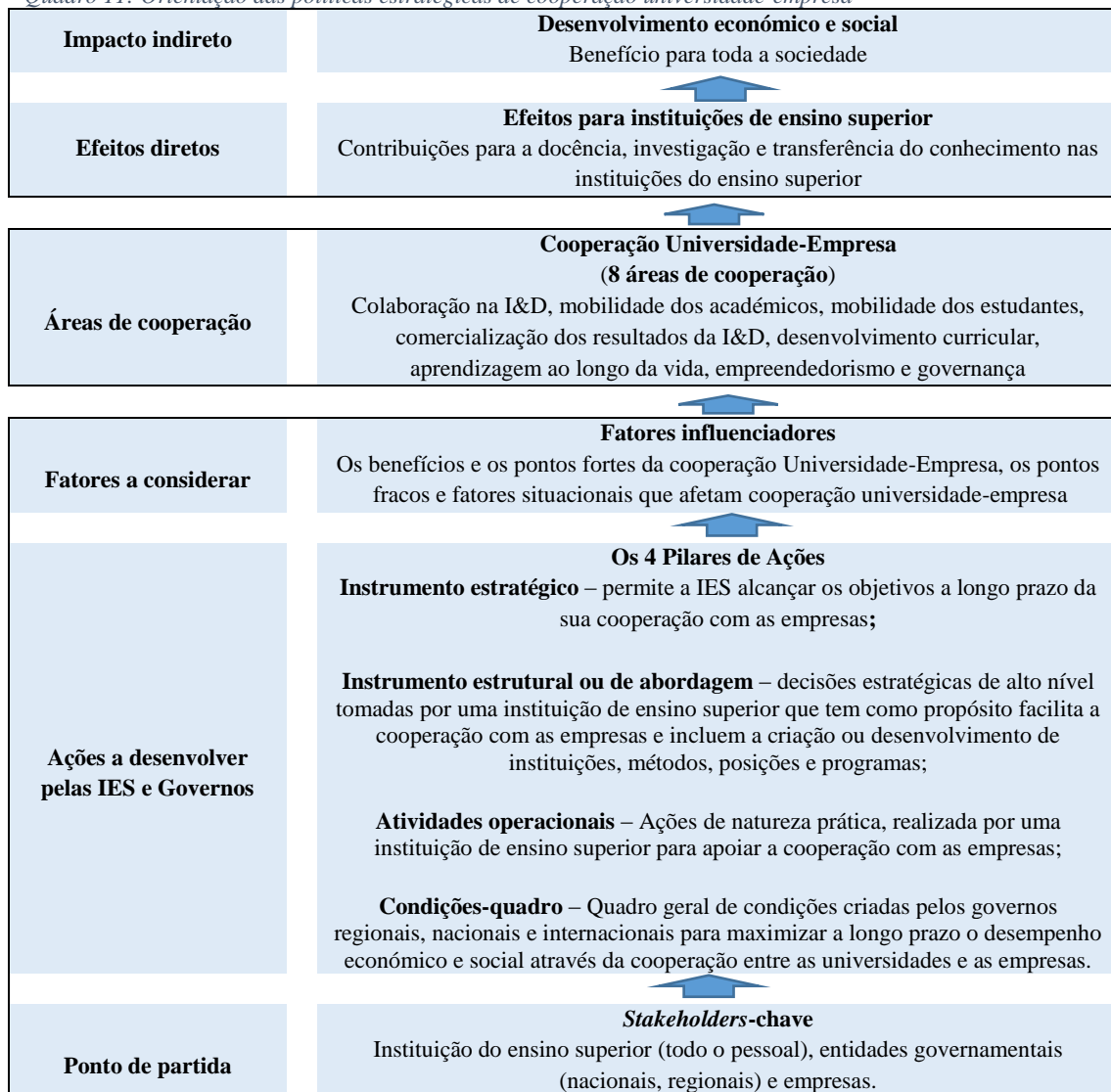
Tendo em conta o potencial de relações de cooperação entre as empresas e as universidades, e conscientes da existência de certos problemas que afetam o relacionamento entre as duas partes, Sánchez e Valentín (2006) apresentam as seguintes propostas de ações para promover a cooperação entre as duas organizações:

- Estabelecimento de um quadro legal que regula as relações entre as universidades e as empresas;
- Proteção da titularidade das patentes que se pode obter através da investigação universitária;
- Identificação dos fatores que melhoram os níveis de êxito da relação entre as partes;
- Criação de figuras de intermediação entre a universidade e as empresas;
- Uma forte liderança da universidade;
- Estabelecimento de parceria estratégica de longo prazo;
- Visão estratégica de desenvolvimento compartilhado;
- Incentivar a proliferação de ideias inovadoras;
- Não ficar preso à propriedade intelectual.

Com esse quadro institucionalizado, cria-se condições para a materialização da terceira missão do ensino superior; promove a cooperação universidade-empresa; ajuda as instituições do ensino superior a enfrentar o problema da diminuição dos fundos públicos; ajuda as empresas a ganhar a vantagem competitiva; e contribui para o desenvolvimento económico regional e nacional (Davey et al., 2011).

Para a elaboração de uma política estratégica de transferência de conhecimentos no âmbito de uma cooperação estratégica entre as universidades e as empresas, os referidos autores propõem o seguinte quadro referencial:

Quadro 11: Orientação das políticas estratégicas de cooperação universidade-empresa



Fonte: Elaboração própria a partir de Davey et al. (2011)

3.3.3. O sistema de garantia da qualidade como componente de políticas estratégicas nos domínios da docência, investigação e transferência do conhecimento

Em todo mundo há um crescente interesse pela qualidade e padrões no ensino superior, como reflexo do seu rápido crescimento e respetivo custo, tanto para o setor público, como para o setor privado (European Network for Quality Assurance in Higher Education [ENQA], 2009).

Face a esses desafios, associados a outros como a internacionalização e uma maior consciencialização dos cidadãos para com os seus direitos, a velha tradição de exigência e rigor da academia deixou de ser suficiente para garantir, de forma explícita, a qualidade inerente ao ensino superior (Santos, 2011).

Neste quadro de preocupações (Santos, 2011; Woodhouse, 2013), começaram a ser instituídos, sistemas de garantia da qualidade do ensino superior, visando assegurar respostas às exigências dos diferentes seguimentos dos *stakeholders*, configuradas nos seguintes aspectos:

- Os estudantes querem saber qual instituição escolher;
- As instituições querem a confirmação da sua posição no mercado;
- Os empregadores querem saber que os graduados estão capacitados;
- Os governos querem assegurar que os recursos públicos sejam bem empregues;
- A sociedade quer o prestígio.

Com a assunção da preocupação e formação da qualidade no ensino superior por todo mundo, a UNESCO, com vista a padronizar o conceito de qualidade no ensino superior, em 1998, na “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior”, definiu-a, no artigo 11.º, como sendo:

Um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas académicos, investigação e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente académico em geral. (UNESCO, 1998, Artº 11)

Para a sua concretização, a referida organização defende: (i) a institucionalização de um sistema de avaliação interna transparente; e (ii) uma revisão externa com especialistas. Do mesmo modo, recomenda, a criação de instâncias nacionais independentes e definição de normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional.

No que se refere à garantia de qualidade interna, organismos como Deutscher Akademischer Austausch – DAAD (2010), defendem que esta é uma responsabilidade que deve ser assumida por cada instituição de ensino superior, uma vez que, não obstante, o Governo ter uma responsabilidade especial em matéria de garantia de qualidade, cabe a cada uma das instituições responsabilizar-se por fornecer e garantir a qualidade nas suas atividades de docência, investigação e transferência do conhecimento. No entanto, a esse respeito, autores como Woodhouse (2013) advertem que cabe ao Estado, através do Governo, garantir que:

- As instituições do ensino superior sejam úteis a sociedade;
- Usam bem o dinheiro público que lhes é disponibilizado;
- Produzem resultados desejados por diversos *stakeholders*.

Neste sentido, com vista a assegurar a qualidade nos aspectos referidos, Lemaitre e Zenteno (2012) recomendam que os Estados têm que apostar na criação de entidades independentes para, através de procedimentos de auditoria, avaliação externa e acreditação, assegurar, publicamente, informações confiáveis de que uma instituição do ensino superior cumpre com os compromissos assumidos.

No conjunto (Materu, 2007), entre as ações das instituições do ensino superior e as do Governo, enformam o processo de garantia da qualidade, as seguintes práticas: a avaliação externa, a avaliação interna (auto-avaliação), a auditoria e a acreditação. De acordo com o referido autor, as práticas de avaliação externa, auto-avaliação, auditorias e a acreditação são consideradas as formas mais comuns do processo de garantia da qualidade nas instituições do ensino superior.

Dos processos mencionados, Materu (2007) destaca a auto-avaliação, como sendo o mais valioso, pelo facto de, por um lado, empodera as instituições e os seus funcionários para cuidarem da qualidade dos seus desempenhos, sem pressão que

normalmente acompanha a avaliação externa e, por outro, ajuda as instituições a identificar os seus pontos fortes e fracos, ao gerar consciência de indicadores-chave de desempenho.

CAPÍTULO 4 – CONTEXTO DO ESTUDO

4.1. Aspetos Geográfico, Demográfico, Económico e Social de Cabo Verde

O presente estudo incide sobre a governação da Universidade de Cabo Verde, a primeira instituição do ensino superior público, com natureza de universidade, fundada no ano de 2006.

Situado na costa ocidental africana, Cabo Verde é um pequeno Estado, formado por 10 ilhas. Em 2016, a sua população era de 531.239 habitantes, (INE, 2017) e estima-se que mais de metade vive no estrangeiro, constituindo-se numa grande diáspora espalhada por quatro cantos do mundo, sendo que a maior concentração é nos Estados Unidos da América.

Descoberto e povoado por navegadores portugueses no ano de 1460, o arquipélago viveu cinco séculos sob o regime colonial português, tendo conseguido a independência no ano de 1975.

Nessa altura, com uma população de apenas 270.999 habitantes (INE, 2017), a situação socioeconómica era extremamente complexa, marcada por sétimo ano consecutivo de seca, numa sociedade onde 90% da população, por se viver da agricultura, se encontrava, na sua grande maioria, no desemprego (Lopes, 2002).

O país se caracterizava por uma população, cuja taxa alfabetizada era de apenas 38,2% (INE, 2010) e o PIB *per capita* de 170 USD (Irina, 2012). Para melhor se compreender a situação terrível por que passava o país, Lopes (2002) refere que, “do ponto de vista alimentar, o *stock* de açúcar se encontrava no nível zero; o do leite deveria terminar dentro de dias; o do milho daria até 15 de fevereiro e o do feijão até 15 de março; e o que era mais grave, não havia dinheiro para a aquisição de novos abastecimentos” (p. 410).

Decorrido o período pós-independência, Cabo Verde entra no novo milénio com um quadro diferente e indiciador de que este é um país viável, coisa que, à época da independência, muitos duvidavam.

Como resultado dos trabalhos desenvolvidos, particularmente, no domínio da educação, como ilustrado no quadro seguinte, em 2015, o país se situou em 122º lugar, entre 187 países, no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (Banco Mundial, 2017), com uma taxa de população alfabetizada de 87,7% (UN-CV – Nações Unidas-Cabo Verde, 2015) e esperança média de vida da população de 75,8%, em 2016.

A educação, desde a primeira hora, foi abraçada pelo Estado de Cabo Verde como pilar principal para o desenvolvimento do país (Querido, 2005) e é nesta base que os sucessivos Governos não pouparam esforços em investir neste setor, como ilustra o quadro seguinte, retratando a evolução, em termos de infraestruturas educativas para os diferentes subsistemas educativos, no período de 1975 a 2014.

Quadro 12: Evolução do nº de infraestruturas educativas - Ano Letivo, 1975/76 a 2013/14

Subsistema Educativo	1975/1976	1990/1991	2000/2001	2013/2014
Pré-escolar	--	203	384	526 a)
Ensino Básico	33	370	420	420 b)
Ensino Secundário	02	08	29	69 c)
Ensino Médio	--	02	01	--
Ensino Superior	--	01	04	10 d)
a) 314 Públicas e 211 privadas		c) 50 Públicas e 19 privadas		
b) 413 Públicas e 07 privadas		d) 02 Públicas e 08 privadas		

Fonte: Ministério da Educação e Desporto – MED (2015)

Como resultado dos investimentos efetuados, atualmente, o país ostenta uma notável reputação de “caso de sucesso na África Subsariana”, em relação aos indicadores da educação (INE, 2015). O quadro que se segue ilustra os avanços, estabelece a comparação, em termos de frequência de alunos nos diferentes subsistemas educativos, entre Cabo Verde e a África Subsariana.

De acordo com o quadro infra, Cabo Verde supera a África Subsariana, em termos de taxa bruta de escolarização, em todos os subsistemas educativos, sendo que, ao nível do ensino superior, a diferença é maior.

Quadro 13: Taxa de escolarização em Cabo Verde Vs África Subsariana e Portugal - Ano Letivo 2013/14

Subsistema Educativo	Taxa Bruta de Escolarização		
	Cabo Verde	África Subsariana	Portugal
Ensino Básico	105,4%	99,55%	108,51%
Ensino Secundário	82,9%	35,17%	115,83%
Ensino Superior	22,98%	8,23%	65,61%

Fontes: UIS-UNESCO, 2017

No entanto, se quando comparado os indicadores constantes do quadro, com a África Subsariana, a posição de Cabo Verde é de destaque, já quando os mesmos são analisados comparativamente com Portugal, salta à vista os desafios que ainda o país enfrenta, no seu processo de desenvolvimento, tomando o investimento no capital humano, como o principal fator.

De ponto de vista social, o índice nacional de pobreza baixou para 27%, em 2013, e a taxa de pobreza extrema caiu para 12% (Banco Mundial, 2017). Em 2015, a taxa de desemprego fixou-se em 12,4% (INE, 2015) e o PIB *per capita* aumentou para 3.500,205 USD (Banco Mundial, 2017).

4.2. Origem e Contextualização do Ensino Superior e da Universidade em Cabo Verde

Com uma história recente, que inicia nos primeiros anos da independência nacional, a aposta na formação de quadros cabo-verdianos foi feita, essencialmente, no estrangeiro, durante cerca de duas décadas, no âmbito da cooperação com um conjunto de países amigos e parceiros de Cabo Verde, enquadrada na ajuda pública ao desenvolvimento.

O primeiro passo para a instalação do ensino superior em Cabo Verde é dado em 1979, com a criação da Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 70/79).

Esta iniciativa tinha como propósito superar a grande carência de professores desse nível de ensino e proceder à política da sua massificação/democratização à escala nacional, num claro desafio à situação de então que se circunscrevia à existência de

apenas dois liceus, um na Praia e o outro no Mindelo, Liceu Domingos Ramos e Liceu Ludjero Lima, respetivamente.

Neste sentido, se considera que o ensino superior em Cabo Verde é obra da independência nacional (Varela, 2013).

Sendo um país de poucos recursos naturais convencionais e com uma taxa de população analfabeta de 61, 8%, em 1975 (Instituto Nacional de Estatística – INE, 2010), aquando da independência nacional, o homem cabo-verdiano, como refere Aristides Pereira, o primeiro Presidente da República de Cabo Verde, foi identificado como “o recurso natural” mais importante que dispomos para a Reconstrução Nacional” (Pereira, 1980, p. 24).

Criada a primeira escola no domínio do ensino superior voltada para suprir as carências do corpo docente no ensino secundário, mais tarde, a experiência foi alargada a outras áreas de formação, na perspetiva de: combater a erosão dos solos; assegurar a proteção vegetal, melhoramento das culturas e outras atividades agrícolas; desenvolver a marinha mercante, as frotas de pesca e a construção naval; promover o setor empresarial e a competitividade da economia nacional (Sousa, 2003).

Foi assim que foram surgindo as seguintes iniciativas para assegurar a formação, ao nível de bacharelato, no país:

- 1982, Centro de Formação Agrária (CFA);
- 1982, Centro de Formação Náutica (CFN) (Decreto-Lei nº 57/82);
- 1998, Instituto Nacional de Administração e Gestão (INAG) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 24/98).

Refira-se que a antiga Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário (EFPES), criada em 1979, foi elevada à categoria de Instituto Superior da Educação – ISE, em 1995 (Decreto-Lei nº 50/95, de 2 de outubro), assim como o antigo Centro de Formação Náutica, criada em 1982, elevada a Instituto Superior de Engenharia e Ciências do Mar (ISECMAR), em 1996 (Decreto-Lei nº 40/96, de 21 de outubro).

Para além das iniciativas públicas, em 1991, um grupo privado, na cidade do Mindelo, fundou a Escola Superior de Gestão e Marketing e Contabilidade que, no

entanto, em 1998 é reconfigurada numa instituição de gestão público-privada e passa a ser designada de Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais – ISCEE (Resolução n.º 46/98, de 28 de setembro). Todavia, dez anos depois, a parceria é rompida pelo Governo e o ISCEE se refunda de novo como instituição de ensino superior privado.

Todas as instituições do ensino superior públicas ministravam cursos do nível bacharelato, embora nos finais dos anos de 1990, a instituição responsável pela formação de professores do ensino secundário, o ISE, tenha iniciado alguns cursos de complemento de licenciatura em parcerias com instituições portuguesas e ensaiou alguma experiência de cursos ao nível de mestrado.

No virar do milénio, vinte e cinco anos após a independência nacional, em consequência dos investimentos na educação básica e secundária, o Estado de Cabo Verde é confrontado com uma realidade nova. Por um lado, a procura do ensino superior aumentou significativamente e, por outro, o apoio dos parceiros internacionais, no concernente às bolsas de estudo, sofreu uma redução significativa. Em face dessas realidades, tornava-se necessária mobilizar respostas para assegurar as ofertas formativas no país.

Foi assim que medidas de política foram tomadas no ano 2000, com a criação formal da Universidade de Cabo Verde (Resolução n.º 53/2000), cujo regime de instalação é definido pelo Decreto-lei n.º 33/2000.

No entanto, com a alternância política, já no ano 2001, verificou-se um pequeno compasso de espera e, em 2004, o novo Governo anula as iniciativas legislativas anteriores sobre a matéria, que não passaram de “letras mortas” e cria a Comissão Nacional para a Instalação da Universidade de Cabo Verde (Decreto-lei n.º 31/2004).

Passados dois anos, a primeira universidade pública do país entra em funcionamento, em regime de instalação, no ano letivo 2006/2007, tendo sido o seu estatuto aprovado pelo Decreto-lei n.º 53/2006.

É assim que, três, das quatro instituições públicas que ministravam cursos do ensino superior, de nível bacharelato (Instituto Superior da Educação, Instituto Superior

de Engenharias e Ciências do Mar e o Instituto Nacional de Administração e Gestão), se congregaram numa única instituição, dando origem a Universidade de Cabo Verde.

No entanto, mais instituições de ensino superior privadas foram criadas, fazendo com que o país se deparasse, atualmente, com um parque de dez instituições de ensino superior, sendo oito privadas. Das instituições, seis dispõem de estatutos de universidade e cinco de instituto universitário, conforme o quadro seguinte:

Quadro 14: Instituições do ensino superior em Cabo Verde

Instituição	Natureza	Início de Funcionamento
Universidade de Cabo-Verde – Uni-CV	Pública	2006/2007
Universiade Jean-Piaget – Uni-Piaget	Privada	2001/2002
Universidade Lusófona de Cabo Verde – ULCV	Privada	2007/2008
Universidade de Santiago – US	Privada	2008/2009
Universidade Intercontinental de Cabo Verde – UNICA	Privada	2008/2009
Universidade do Mindelo – UM	Privada	2002/2003*
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais – ISCEE	Privada	2001/2002
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais – ISCJS	Privada	2006/2007
Míndelo_Escola Internacional de Arte – M-EIA	Privada	1994/1995
Instituto Universitário da Educação – IUE	Pública	2012/2013**

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior

*Foi como Instituto com a designação de Instituto de Estudos Superiores “Isidoro da Graça” – IESIG e foi elevado a categoria de Universidade – Universidade do Mindelo – UM em 2010.

**Herdeira da antiga Escola do Magistério Primário (criada em 1970 – Decreto nº 173/70, de 17 de abril), elevado a categoria de Instituto – Instituto Pedagógico em 1988 (Decreto-Lei 18/88, de 9 de março).

As dez instituições do ensino superior se concentram nas duas ilhas de maior concentração populacional (Santiago e São Vicente), embora a Uni-CV desenvolve cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes (CESP) nas ilhas do Fogo e Santo Antão. Estes são cursos de nível superior, de natureza prática e profissionalizante, cuja duração varia entre um ano e meio a dois e, no fim, conferem um diploma. Os titulares desse diploma podem prosseguir os estudos, dentro da área que fizeram o CESP, podendo beneficiar-se de créditos para concluir a licenciatura.

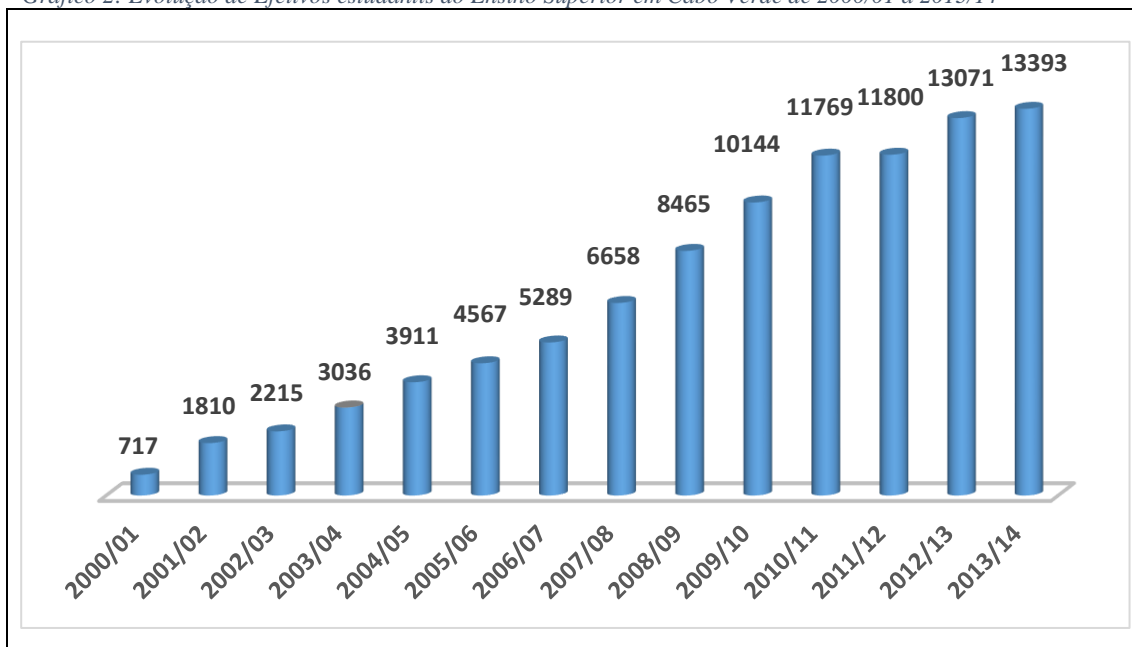
4.3. O Acesso e a Participação no Ensino Superior em Cabo Verde

Em resultado das políticas do desenvolvimento da educação básica e secundária, particularmente desta última que passou de dois estabelecimentos (Liceus) em 1975,

ano da independência nacional, para 49 escolas públicas em 2010 (Ministério da Educação e Desporto - MED, 2011), para além de algumas escolas privadas, o número de alunos no ensino superior aumentou, substancialmente, no país.

O grande aumento de diplomados do 12º ano verificado já nos finais dos anos da década de 1990, associado a uma diminuição significativa de apoios financeiros para bolsas de estudo por parte de parceiros internacionais como a Holanda, Áustria e Suíça, contribuíram para o rápido crescimento de estudantes do ensino superior no país, como se pode verificar no gráfico seguinte:

Gráfico 2: Evolução de Efetivos estudantis do Ensino Superior em Cabo Verde de 2000/01 a 2013/14



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados recolhidos na Direção-Geral do Ensino Superior

Nota-se que, só no ano letivo de 2001/02, verificou um aumento na ordem dos 252%, em relação ao ano letivo anterior. Isto deveu-se, particularmente, à criação, em 2001, da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, a primeira universidade privada, o que contribuiu significativamente para o aumento da capacidade de respostas para a procura do ensino superior no país.

Esse aumento teve uma dinâmica progressiva nos anos subsequentes, devido a criação de mais instituições de ensino superior, incluindo a Uni-CV, em 2006.

Entre as datas de 2001 a 2014, registou-se um crescimento de efetivos estudantis no ensino superior na ordem de 1868%, passando de 717 para 13.393 alunos. Este

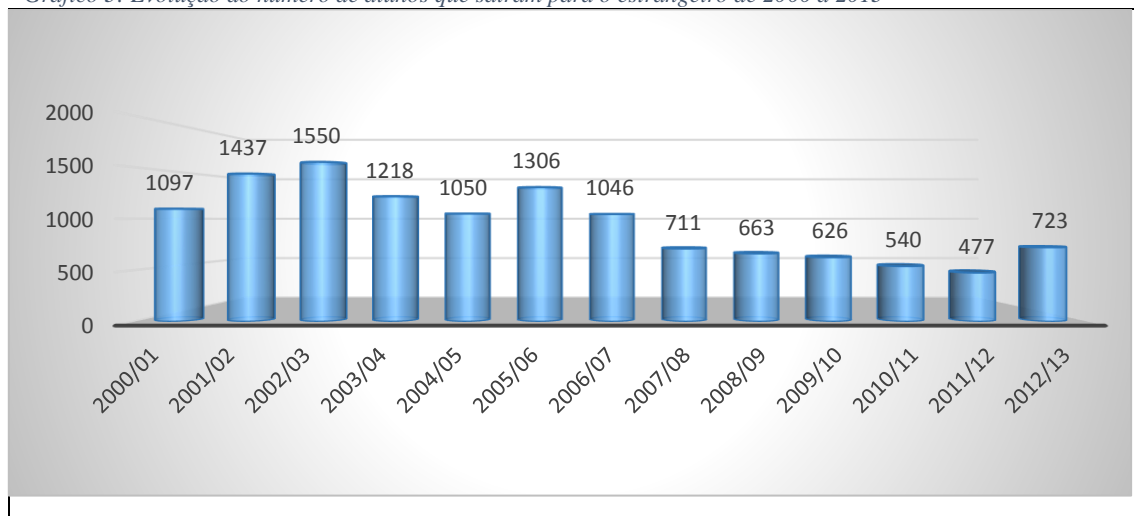
crescimento representa uma evolução da taxa bruta de escolarização de 1,8% no ano letivo 2000/01 para 22,98% em 2013/14, quando na África Subsariana a média é de 8,23%, como referido anteriormente.

No entanto, “entre 2010/11 e 2011/12, a taxa de crescimento foi apenas de 0,26%, o que demonstra um abrandamento acentuado no crescimento de efetivos discentes nesses dois anos” (Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação - MESCI, 2013, p. 12). De acordo com o referido organismo:

A diminuição do ritmo de crescimento do número dos estudantes do Ensino Superior está relacionada, em grande parte, com o abrandamento do crescimento dos efetivos no Ensino Secundário que, nos últimos 4 anos, cresceu apenas na ordem dos 0,6%, valor muito inferior ao registado entre 2001 e 2007, que chegou a ser mais de 20%. Para sermos mais precisos, esta travagem do crescimento dos efetivos do Ensino Superior, ocorrida entre 2010/11 e 2011/12, é justificada em 75% pelo abrandamento do ritmo de crescimento no Ensino Secundário. Há, no entanto, outros fatores que terão contribuído para o mesmo fim. A título ainda de hipótese, pode-se aventar o impacto da crise financeira que diminui a capacidade das famílias em arcar com os custos de frequência a este nível de ensino ou mesmo um possível recrudescimento da concorrência das universidades estrangeiras às IES nacionais. (p. 13)

A última hipótese colocada pelo MESCI (2013), para justificar o fraco crescimento de efetivo estudantil entre os anos de 2010 e 2012, parece pouco provável, a avaliar pela evolução do número de estudantes que saíram de Cabo Verde para a obtenção de formação superior no estrangeiro, como ilustrado no gráfico que se segue:

Gráfico 3: Evolução do número de alunos que saíram para o estrangeiro de 2000 a 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de dados recolhidos na Direção-Geral do Ensino Superior

Detendo-se ainda no gráfico, verifica-se um significativo aumento de população estudantil no ano letivo 2012/13, um crescimento justificado pelo início de funcionamento do Instituto Universitário da Educação – IUE, cuja formação nesse ano foi exclusivamente de complemento de licenciatura destinado a professores do ensino básico e alguns do ensino secundário, habilitados com os cursos de níveis médio e bacharelato, ministrados pelos antigos Instituto Pedagógico e Instituto Superior da Educação.

Regista-se que o IUE resultou da transformação do antigo Instituto Pedagógico (IP), elevado à categoria de instituição do ensino superior em 2012 (Decreto-Lei nº 17/2012, de 21 de junho)

Do ano letivo 2000/01 a 2010/11, o número de jovens cabo-verdianos que, anualmente, partiram para frequentar o ensino superior no estrangeiro diminuiu em 50.7%, passando de 1097, no ano letivo 2000/01 para 540 no ano letivo 2010/11.

No entanto, percebe-se que a diminuição efetiva e sequenciada de alunos para formação superior no exterior só se verifica a partir do ano letivo 2006/2007, ano da instalação da Uni-CV. Essa tendência é, contudo, contrariada no ano letivo 2012/13, com aumento de aproveitamento das vagas disponibilizadas por Portugal e nos concursos de vagas, no âmbito do Programa Convénio-Estudantes - PEC-G para o Brasil (Direção-Geral do Ensino Superior - DGES, 2014).

Numa análise comparativa do número de alunos, entre as instituições públicas e privadas do ensino superior, considerando o quadro seguinte verifica-se que, no ano letivo 2012/13, o setor público cobria 39,2% do total do número de estudantes, o que demonstra a prevalência do setor privado na cobertura do acesso ao ensino superior cabo-verdiano.

Quadro 15: Distribuição de alunos por instituições - 2011/12 - 2012/13

Instituições de Ensino Superior	Ano letivo				Crescimento
	2011/12		2012/13		
	MF	F	MF	F	
Universidade de Cabo-Verde – Uni-CV	4438	2258	4469	2298	+31
Universiade Jean-Piaget – Uni-Piaget	1927	1045	2202	1188	+275
Universidade Lusófona de Cabo Verde – ULCV	544	330	662	407	+118
Universidade de Santiago – US	849	510	783	459	- 66
Universidade Intercontinental de Cabo Verde – UNICA	299	234	293	218	- 06
Universidade do Mindelo – UM	747	492	978	648	+231
Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais – ISCEE	1888	1187	1924	1301	+36
Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais – ISCJS	1069	681	1047	691	- 22
Escola Internacional de ARTE – M-EIA	39	22	45	30	+06
Instituto Universitário da Educação – IUE	*	*	665	415	--
Total	11800	6759	13068	7655	1268

Fonte: Anuário Estatístico do MESCI 2011/12 e 2012/13

*Não existia

MF – Masculino e Feminino

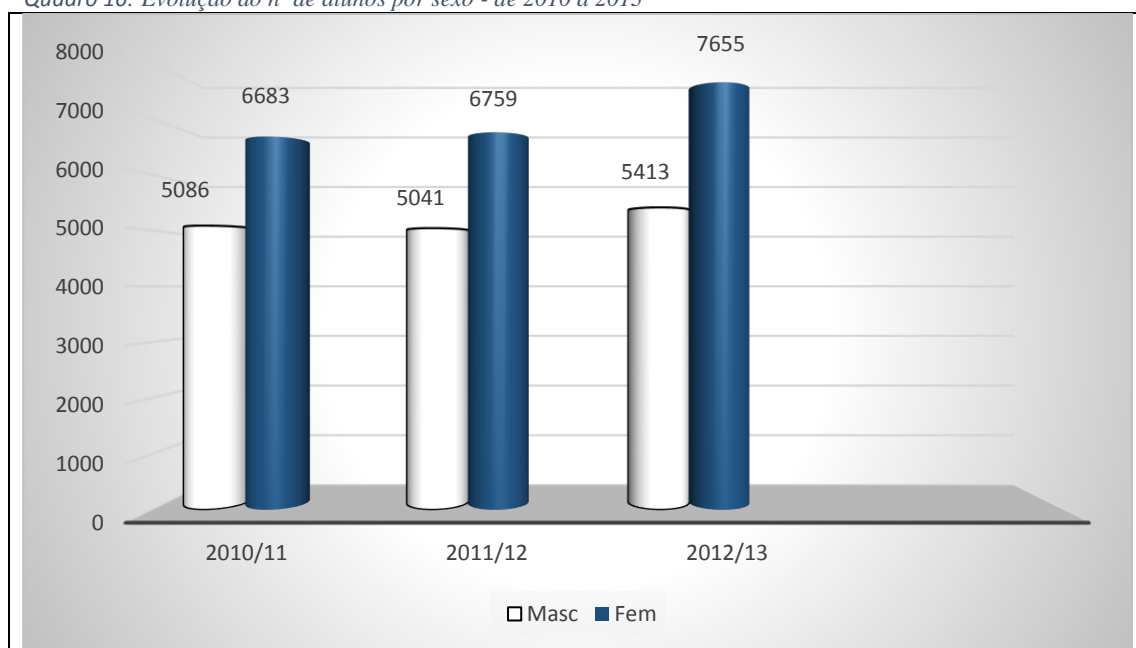
F – Feminino

A distribuição de alunos por instituições de ensino superior (públicas e privadas), numa perspetiva comparativa entre o ano letivo 2011/12 e o 2012/13, sugere que não obstante ter-se verificado um aumento global de 1.268 alunos entre os dois anos letivos, o crescimento por instituições é pouco expressivo e, em três instituições (UNICA, ISCJS e US), verifica-se mesmo a diminuição. Esta é uma situação que merece ser analisada para se compreender os fatores subjacentes e que devem estar a afetar o acesso ao ensino superior.

Por outro lado, o facto das instituições do ensino superior nacionais, particularmente essas três (instituições com apenas 6 e 8 anos), serem bastantes recentes e com uma população estudantil muito reduzido (inferior a 900 alunos cada), coloca-se questões sérias no que diz respeito à capacidade de se consolidarem e de se afirmarem para a assunção das responsabilidades que delas se esperam.

A análise comparativa do acesso ao ensino superior no país, na perspetiva de género, nos três últimos anos letivos, ilustra uma participação feminina superior e com uma diferença acentuada de 2.242 alunas no ano letivo de 2012/13, considerando o gráfico seguinte:

Quadro 16: Evolução do nº de alunos por sexo - de 2010 a 2013



Fonte: Elaboração própria a partir de Anuário Estatísticos do MESCI 2010/2011 a 2012/13

Segundo o MESCI, “a diferença de participação poderá relacionar-se, em parte, com o nível de desempenho académico diferenciado entre os sexos no ensino secundário, nível no qual as meninas apresentam melhor rendimento escolar do que os rapazes” (MESCI, 2013, p. 15).

Fazendo paralelismo com a evolução do número de alunos no 12º ano do ensino secundário, nos três últimos anos letivos equivalentes, conforme o quadro seguinte, denota-se, efetivamente, uma maior participação das meninas e, curiosamente, numa diferença quase proporcional à do ensino superior.

Quadro 17: Evolução do nº de alunos no 12º ano (Ensino Secundário) de 2010 a 2013

2010/11		2011/12		2012/13	
MF	F	MF	F	MF	F
5383	3000	5893	3276	5947	3348

Fonte: MED (2011, 2012 e 2013)

Outro modo de caracterizar a procura e a participação no ensino superior cabo-verdiano é pela distribuição de alunos por área de conhecimento. Durante a primeira década desta fase de desenvolvimento do ensino superior em Cabo Verde, os estudantes do ensino superior procuraram, predominantemente, cursos das áreas de ciências sociais e humanas, uma tendência que dá sinais de inversão nos últimos anos (MESCI, 2013).

Todavia, observando o quadro seguinte, nota-se o peso da participação nos cursos das áreas de Ciências Sociais e humanas, na ordem de 32,25%, em detrimento dos cursos das áreas de ciências exatas, Engenharias, Ciências da Vida, Ambiente e Saúde.

Quadro 18: Frequência de alunos no ensino superior, segundo áreas de formação nos anos de 2011 e 2013

Ano	Ciências Sociais, Humanas, Letras e Línguas	Ciências Exatas, Engenharias e Tecnologias	Ciências da Vida, Ambiente e Saúde	Ciências Económicas, Jurídicas e Políticas	Total
2011/12	3513 29,77%	2338 19,81%	1384 11,73%	4565 38,69%	11800
2012/13	4214 32,25%	2686 20,55%	1409 10,78%	4759 36,42%	13069

Fonte: MESCI (2014)

Numa observação dos dados referentes à frequência dos alunos no ensino secundário, por áreas, tanto via geral como via técnica se percebe o peso da participação dos alunos na área humanística no ensino superior.

Quadro 19: Frequência de alunos no ensino secundário, segundo áreas de formação nos anos de 2011 e 2013

2011/12				2012/13			
Arte	Ciência & Tecnologia	Económico-social	Humanística	Arte	Ciência & Tecnologia	Económico-social	Humanística
24	1625	1722	1788	38	1598	1526	1970

Fonte: MED (2012) e (2013)

Quando analisado, também, os dados referentes aos alunos do 12º ano do ensino secundário, via técnica, esses ilustram uma fraca participação dos alunos cabo-verdianos no ensino secundário técnico ministrado nas quatro escolas técnicas nacionais, sediadas nos concelhos de Santa Catarina, Praia, São Vicente e Porto Novo, onde funcionaram nos dois últimos anos letivos (2011/2012 e 2012/2013) com 734 e 815 alunos do 12º ano, respetivamente.

Quadro 20: Distribuição de alunos do 12º ano por áreas da via técnica do ensino secundário – 2011 a 2013

2011/12							2012/13						
Construção Civil	Contabilidade & Administração	Elettricidade	Informática de Gestão	Mecanotécnia	Artes Gráficas	Total	Construção.Civil	Contabilidade & Administração	Elettricidade	Informática de Gestão	Mecanotécnia	Artes Gráficas	Total
191	213	83	173	47	27	734	197	228	114	191	59	26	815

Fonte: MED (2012) e (2013)

O reduzido número de alunos que frequentaram, pelo menos, o último ano do ensino secundário técnico, numa média de 204 alunos por escolas técnicas, no ano letivo 2012/13, parece carecer de uma profunda reflexão no quadro de todo o sistema educativo cabo-verdiano.

4.3.1. O financiamento do ensino superior em Cabo Verde

O fenómeno universal de valorização da educação no geral e, em particular, o ensino superior, também, é vivido em Cabo Verde e com as suas implicações de pressão sobre o Estado e as famílias para garantir o financiamento.

No final da década dos anos de 1990 e início deste século, as ajudas internacionais, nomeadamente as bolsas de estudo, começaram a escassear e, como resposta, o país mobilizou-se para fomentar o desenvolvimento do ensino superior nacional e inverter, a prazo, o binómio formação no exterior/formação no país (Programa do Governo para a V Legislatura, 2001 – 2006).

É desta forma que, aproximadamente, no período de uma década, o número de estudantes no ensino superior passou de 717, no ano letivo 2000/2001, para 11.800 estudantes, no ano letivo 2010/2011 (MESCI, 2011).

Neste âmbito, à medida que a procura do ensino superior se aumenta, as dificuldades em assegurar o financiamento por parte do Estado, também, se aumentam, como se deprende do quadro seguinte.

Isto faz com que, se por um lado, os novos estudantes vão tendo maiores dificuldades no acesso às bolsas de estudo para financiarem as despesas das suas formações, por outro, aumentam, também, as dificuldades, por parte do Estado, em assegurar os investimentos públicos necessários para se recrutar e manter o pessoal, adquirir recursos educativos e instalações físicas indispensáveis para uma educação de qualidade.

Quadro 21: Orçamento do Ensino Superior e despesas (ECV) por aluno de 2000 a 2010

Ano	Orçamento			PIB	% do PIB	Nº alunos no país
	Total	Corrente	Investimento			
2000	1.307.023.592	401.446.550	905.577.043	64,538,572,373	2.0%	717
2001	1.531.146.931	417.378.128	1.113.768.803	69,380,278,314	2.2%	1.810
2002	1.233.679.960	429.206.361	804.473.599	72,758,121,098	1.7%	2.215
2003	578.482.561	491.966.110	86.516.451	79,526,731,602	0.7%	3.036
2004	546.615.343	545.492.171	1.123.172	82,086,487,581	0.7%	3.911
2005	574.684.478	542.816.912	31.867.566	86,185,374,340	0.7%	4.567
2006	837.638.218	627.827.455	209.810.763	97,384,274,923	0.9%	5.289
2007	895.223.217	762.208.285	133.014.932	107,252,020,656	0.8%	6.658
2008	903.476.225	783.977.481	119.498.744	121,303,322,386	0.7%	8.469
2009	1.007.515.851	753,852,658	253.663.193	125,496,605,535	0.8%	10.144
2010	1.161.331.647	582.986.586	578.345.061	127.065.313.104	0.9%	11.769

Fonte: MESCI/DGES

Verifica-se que nos primeiros anos deste século houve um investimento significativo, visando a infraestruturização, ou seja, a construção do *Campus* do Palmarejo (*campus* principal da Uni-CV), onde funcionou o Instituto Superior da Educação – ISE, uma das instituições do ensino superior público que veio a integrar a Uni-CV.

No entanto, a partir do ano de 2003, de acordo com os dados do orçamento anual para o ensino superior, verifica-se uma diminuição significativa passando de 1.233.679.960 Escudos Cabo-verdinaos - ECV para 578.482.561, sendo que esta redução se verifica ao nível do orçamento de investimentos em 89,2%.

Em 2006, ano da instalação da Uni-CV, verifica-se o aumento do orçamento dedicado ao ensino superior, tanto ao nível de funcionamento (orçamento corrente), como no de investimentos, sendo este último com um aumento de 58,7%.

De 2006 a 2008, verificou-se pequeno aumento no orçamento de funcionamento e redução no de investimentos. No entanto, em 2009, o aumento é significativo, ultrapassando a cifra de 2006. Este aumento é justificado, particularmente, pela construção do novo bloco de instalações no *Campus* de Ribeirão de Julião, em São

Vicente e algumas obras de construção de novas salas de aula no *Campus* do Palmarejo, na Praia.

Da apreciação global do financiamento público do ensino superior nos cinco anos seguidos da criação da Uni-CV, verifica-se que o orçamento aumentou de 2006 a 2011 em 40,7%, mas o nº de efetivos estudantes do ensino superior sofreu um aumento de 123%, passando de 5.289 para 11.800. Em face deste quadro, o financiamento público por aluno sofreu uma redução de 36,9%, baixando da cifra de 158.373,00 para 99.887,00 ECV.

4.3.1.1. As bolsas de estudo e os apoios sociais do governo

Durante muitos anos, desde a independência nacional em 1975, em Cabo Verde, as bolsas de estudo foram financiadas com recursos da cooperação internacional. No entanto, 1993, face ao aumento de dificuldades em assegurar esses recursos, o Governo tentou estabelecer uma política que garante a sustentabilidade das bolsas de estudo, instituindo um sistema de bolsas reembolsáveis e bolsas gratuitas para incentivar o mérito (Decreto-Lei n.º 57/93).

Contudo, só em 1996, três anos depois, foi criado o fundo para assegurar o financiamento nos moldes previstos, com a designação de Fundo de Apoio ao Estudo e à Formação – FAEF (Decreto-Lei n.º 4/96).

O FAEF tinha como propósitos: (i) conceder subsídios para formação pós-secundária; (ii) prestar garantias às instituições de crédito para facilitar a realização das operações de crédito aos candidatos; (iii) gerir os recursos financeiros postos a disposição do Governo para formação (Decreto-Lei n.º 4/96).

Tendo sido criado, em 1996, o fundo necessário para a implementação do sistema de bolsas reembolsáveis, cujo quadro legal foi aprovado em 1993, o Governo de então teve dificuldades em definir e implementar os mecanismos de reembolso das ditas bolsas reembolsáveis.

Em face dessas dificuldades, em 1997, o executivo converte as bolsas reembolsáveis, que seriam alimentadas através do fundo público gerido pelo FAEF, em bolsas-empréstimos e cria subsídios reembolsáveis (Decreto-Lei n.º 6/97).

Os subsídios reembolsáveis destinavam-se a complementar as bolsas-empréstimos, quando o rendimento familiar era muito baixo (Decreto-Lei n.º 6/97). Esses seriam concedidos pelo FAEF e sem juros, enquanto as bolsas-empréstimos seriam financiadas pelos bancos comerciais, mediante uma linha de crédito, com juros bonificados pelo Estado, através do FAEF.

Pelo Decreto-Lei n.º 7/97, de 3 de fevereiro, foi regulamentado o reembolso das bolsas bolsas-empréstimos em 120 prestações mensais, com início até ao 13º mês após o termo do curso.

No mesmo ano, através do Decreto-Lei n.º 8/97, o governo estabeleceu a linha de crédito bonificado e, pelo Decreto-Lei n.º 56/97, de 1 de setembro, instituiu dez bolsas de mérito para formação superior em Portugal.

De realçar que as bolsas de mérito limitavam-se a formação superior nesse país porque o seu financiamento era assegurado pelo Governo Português, através do antigo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) que no entanto, alguns anos depois, reduziu o seu financiamento e, desde 2011, passou a ser assegurado na totalidade pelo Governo Cabo-verdiano.

Não obstante as iniciativas legais para financiar as bolsas de estudo e assegurá-las alguma sustentabilidade, as mesmas não foram implementadas. Enquanto isso, o financiamento das bolsas de estudo é assegurado, anualmente, através Orçamento Geral do Estado. Muitas discussões foram levadas a cabo, mas não se chegou a um entendimento político sobre a modalidade de implementação do reembolso.

Em 2001, o Governo saído das eleições do mesmo ano anulou a linha de crédito com juros bonificados para o financiamento do ensino superior, instituído pelo Decreto-Lei n.º 8/97, mas que nunca chegou a ser criado efetivamente e determinou que as bolsas-empréstimos seriam asseguradas, anualmente, no quadro do orçamento do Estado e geridas pelo FAEF.

Continuando, contudo, sem mecanismos de reembolso, em 2010, o executivo, transformou todas as bolsas-empréstimos, criadas pelo Decreto-Lei n.º 7/97 e concedidas durante 13 anos, em bolsas a fundo perdido (Decreto-Lei n.º 49/2010).

Num cenário de crescente número de efetivos estudantis e de dificuldades financeiras, os apoios sociais ganham relevância. Nesses termos, as famílias e os demais atores sociais são interpelados a participarem nas despesas do ensino superior.

De acordo com os dados do estudo sobre o ensino superior cabo-verdiano realizado pelo Banco Mundial em 2010, nos anos de 2009 e 2010, por exemplo, as despesas sociais com os estudantes representaram, em média, 56% do total das despesas do ensino superior (Banco Mundial, 2010).

Segundo aquele organismo, no ano letivo 2009/2010, um em cada cinco estudantes universitários beneficiavam de algum apoio financeiro do governo.

O Governo, através do orçamento geral do Estado e da cooperação internacional, tem disponibilizado, anualmente, mais de 500.000.000,00 ECV (cerca de €4.534.530,00) para bolsas de estudo e outros apoios para estudantes no país e no estrangeiro (Ramos, 2011). Estes são geridos através da Direção-Geral do Ensino Superior – DGES, que organiza os concursos, e a Fundação Cabo-verdiano para Ação Social e Escolar – FICASE, que gere a atribuição das bolsas e os apoios sociais.

A FICASE é uma fundação criada pelo Governo, através da Resolução n.º 24/2010, incorporando o antigo instituto Cabo-verdiano de Ação Social Escolar – ICASE (uma entidade que tinha por função assegurar a intervenção social do Estado nas escolas do pré-escolar ao secundário, desde alimentação, transporte, materiais escolares propinas, etc.), e o FAEF (a entidade que geria as bolsas de estudo e os apoios sociais ao nível do ensino superior).

A faculdade de mobilização de recursos extra orçamento do Estado, por parte da FICASE, contribuiu significativamente para o aumento da cobertura (Ramos, 2011), conforme se ilustra no quadro seguinte, com as diferenças verificadas a partir do ano letivo 2011/2012.

Quadro 22: Bolsas de estudo e apoios concedidos pelo Governo e Cooperação – 2002/03 a 2011/12

Ano Letivo	País	Portugal	Brasil	Outros Países	Total Estrangeiro	Total Cabo Verde	Total Geral
2002/2003		893	523	242	1658	633	2291
2003/2004		712	335	249	1296	615	1911
2004/2005		579	297	196	1072	565	1637
2005/2006		561	274	136	971	677	1648
2006/2007		405	222	106	733	751	1484
2007/2008		396	268	99	763	1102	1865
2008/2009		363	257	43	663	1564	2227
2009/2010		290	242	24	556	1828	2384
2010/2011		289	249	133	671	2389	3060
2011/2012		290	218	120	628	2592	3220

Fonte: DGES/FICASE

Das ações diretas do Estado, no quadro do financiamento público ao ensino superior, o Governo assegura ainda, através do Ministério da Juventude, Emprego e Desenvolvimento de Recursos Humanos (MJEDRH), via Direção-Geral de Solidariedade Social (DGSS), importantes apoios aos estudantes do ensino superior provenientes de famílias carenciadas, como se ilustra no quadro seguinte.

Quadro 23: Apoios sociais disponibilizados pela DGSS – 2002/2003 a 2011/2012

Ano Letivo	Nº de Beneficiário			Montante (Em milhões de escudos)
	País	Exterior	Total	
2002/2003	*	*	41	2.321
2003/2004	*	*	76	9.103
2004/2005	147	37	184	19.424
2005/2006	177	53	230	31.529
2006/2007	164	47	200	27.717
2007/2008	171	41	212	28.844
2008/2009	*	*	234	27.741
2009/2010	191	26	217	25.000
2010/2011	207	27	239	31.000
2011/2012	207	25	234	31.000

Fonte: MJEDRH

*Os dados não foram trabalhados separadamente

Esses apoios se enquadram num programa específico denominado “Programa de Apoio a Formação de Alunos de Famílias Carenciadas” (MJEDRH, 2012), cujo objetivo é responder às necessidades de formação de jovens que, ao terminarem o Ensino Secundário, se vêm limitados a prosseguir uma formação média, superior ou técnica – profissional, devido a dificuldades várias, nomeadamente a insuficiência de recursos financeiros da família, para suportar as despesas com a formação (MJEDRH, 2012).

Os apoios concedidos pela DGSS têm como público-alvo, principalmente, os estudantes órfãos e deficientes (MJEDRH, 2012). De acordo com os dados do referido Ministério, a título exemplificativo, no ano letivo 2009/10, dos 239 alunos beneficiados, 67 eram órfãos e 14 eram portadores de deficiência (MJEDRH, 2012).

4.3.1.2. As contribuições das Câmaras Municipais

A par dos esforços feitos pelo governo central, os municípios se assumem como um dos importantes provedores de bolsas de estudo, a nível das suas comunidades.

De acordo com o então Presidente da Associação Nacional dos Municípios de Cabo Verde – ANMCV, Francisco Tavares, cientes de que o ensino superior é uma atribuição do Estado, “os municípios entram no âmbito da ação social de atendimento aos jovens, com os propósitos de apoiá-los na formação, assumir os custos de insularidade, corrigir as assimetrias regionais e contribuir para a equidade no acesso ao ensino superior” (Tavares, 2012).

Quadro 24: Bolsas de estudo oferecidas pelas Câmaras Municipais – 2009/10 a 2011/12

Ano Letivo	Beneficiários	Montante (Em milhões de Escudos ECV)
2009/2010	1361	8.2335
2010/2011	1678	11.8795
2011/2012	1900	14.2857

Fonte: ANMCV (2012)

No entanto, por não ser uma matéria de competências dos municípios, afirma Tavares (2012) que a utilização de recursos para financiar o ensino superior acaba por constituir-se num procedimento ilegal, razão pela qual o Tribunal de Contas tem agido para desincentivar essa prática.

A diversidade dos provedores de bolsas de estudo e apoios sociais para a formação superior têm revelado um grande espírito de solidariedade por parte das autoridades cabo-verdianas e este espírito é extensivo às organizações sociais e familiares. Vários são os jovens que conseguem fazer a sua formação superior com os apoios de irmãos, tios, primos, padrinhos, etc., que, na maioria das vezes, são emigrantes na Europa ou nos Estados Unidos da América. Como exemplo, no ano letivo 2010/2011, na Universidade de Cabo Verde, cerca de 22 entidades diferentes concediam

subvenções aos estudantes dessa instituição e, conseqüentemente, 41% dos seus estudantes eram bolsiros (Banco Mundial, 2012).

No mesmo ano letivo, dos 5354 novos beneficiários das bolsas de estudo e apoios sociais do Governo e das Câmaras Municipais, 4699 fazem parte dos 11800 alunos do ensino superior no país nesse ano letivo, correspondendo a 39,8% de efetivos. As restantes bolsas e apoios sociais foram destinados aos alunos cabo-verdianos no estrangeiro que, também, se inclui as bolsas disponibilizadas pelos países parceiros de Cabo Verde no quadro da cooperação internacional.

Realça-se que, com a diversificação de ofertas formativas em Cabo Verde, sobretudo depois da instalação da uni-CV, o número de estudantes cabo-verdianos que, anualmente, seguem para fazer a formação superior no estrangeiro tem sido, em média, de 500 e muitos desses beneficiam de bolsas de estudo dos Governos dos respetivos países, sendo de destacar Portugal, Brasil e China.

4.3.1.3. Empréstimos bancários convencionais e com garantia mútua

Os empréstimos bancários convencionais têm sido uma das fontes de financiamento a que algumas famílias cabo-verdianas vêm fazendo recurso para assegurar a formação superior dos seus filhos. Em alguns casos, estes empréstimos complementam as bolsas de estudo do governo aos estudantes com carências financeiras.

Esses recursos bancários são utilizados para apoiar os estudantes que frequentam a formação em Cabo Verde, bem como aqueles que saem do país para cursos de graduação ou de pós-graduação. A taxa de juro e as condições de amortização são muito semelhantes a outros tipos de empréstimos bancários e, em alguns casos é negociado de acordo com as garantias prestadas (Banco Mundial, 2012).

Em 2012, o Governo, em parceria com a banca nacional, a título experimental, implementou o sistema de empréstimo bancário com garantia mútua, como forma de promover a diversificação das fontes de financiamento do ensino superior e encontrar alguma sustentabilidade. Para o efeito, foi criado um fundo e estabelecido um protocolo

com quatro Bancos da praça, mediante um *plafond* que poderia cobrir até mil empréstimos no ano letivo 2012/2013 (MESCI – Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação, 2012).

Dos protocolos firmados com cada um dos quatro bancos, foram definidos um conjunto de cursos, desde Cursos de Estudos Superiores Profissionalizantes - CESP, Cursos de Licenciatura e Mestrado, considerados prioritários para o processo de desenvolvimento de Cabo Verde e, por conseguinte, deveriam ser considerados para a concessão do empréstimo bancário com garantia mútua.

No entanto, de acordo com os dados constantes do quadro seguinte, em dois anos letivos, apenas se efetivaram 663 empréstimos bancários.

Quadro 25: Beneficiários de empréstimos bancários – garantia mútua – 2012/13 – 2013/14

Ano Letivo	Bancos				TOTAL
	BCA	CECV	BAI	BI	
2012/13	161	275	03	18	457
2013/14	113	89	02	02	206
Total	274	364	05	20	663

Fonte: Direção-Geral do Ensino Superior e Ciência: Relatórios de Atividades de 2012 e 2013

É provável que as altas taxas de desemprego de 16,8% e 16,4% em 2012 e 2013, respetivamente, conforme os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2012 e 2014), tenham influenciado a baixa procura do empréstimo bancário, temendo as dificuldades no reembolso.

Outras fontes de financiamento do ensino superior, como por exemplo a prestação de serviços através de desenvolvimento de atividades de transferências de conhecimento por parte das instituições do ensino superior e a participação destas nos programas internacionais de investigação, são ainda inconsistentes por estas serem muitos “jovens” e em fases de instalação, praticamente.

A título de exemplo, em 2009, as receitas totais da Uni-CV atingiram 502.045.666 CVE e, deste montante, o Governo contribuiu com 57 por cento (250.126.530 CVE) e os restantes 43 por cento vieram de receitas próprias da universidade, mas as propinas constituíram a maior parte das receitas próprias, representando 92 por cento e 94 por cento, respetivamente, das receitas próprias da universidade em 2009 e 2010 (Banco Mundial, 2012). Importa realçar que, mesmo nas

propinas, há uma contribuição significativa do Governo por via das bolsas e apoios sociais concedidos aos alunos filhos de pais carenciados (Banco Mundial, 2012).

CAPÍTULO 5 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

5.1. Enquadramento Metodológico

O método de trabalho científico corresponde a um conjunto de princípios e requisitos que se deve ter em conta e que enformam a metodologia de investigação científica (Guevara 1981, citado por González (s/d). Nestes termos, assinala o referido autor que, a definição da metodologia de trabalho científico corresponde ao primeiro nível de trabalho num projeto de investigação científica.

Enquanto conjunto padronizado de técnicas para a construção do conhecimento, a metodologia de investigação científica permite ao investigador, de forma independente e imparcial, testar as teorias e conclusões preexistentes e submetê-las ao debate para modificações ou melhorias (Bhattacharjee, 2012).

De ponto de vista da natureza, a investigação científica se caracteriza pela investigação básica, ou pura e investigação aplicada (Greenwood & Levin, 2006; Prodanov & Freitas, 2013).

A investigação básica tem como objetivo produzir novos conhecimentos úteis para o avanço da ciência, envolvendo interesses universais, enquanto a investigação aplicada visa gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos às soluções de problemas específicos (Prodanov & Freitas, 2013).

Não obstante essas diferenças, aparentemente, concetuais, “a distinção entre a investigação aplicada e a pura é, de um modo geral, inútil e enganosa, além de devastadora para as ciências sociais” (Greenwood & Levin, 2006, p. 100).

De ponto de vista de abordagem do paradigma, tomando este como “conjunto de crenças e princípios que definem a visão interpretativa do investigador” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 163), a investigação científica pode ser positivista, interpretativa e sociocrítica.

Quanto à finalidade, a investigação científica pode ser explicativa, interpretativa e transformadora (Bhattacharjee, 2012; Boente & Braga, 2004; Bertomeu, 2009; Prodanov & Freitas, 2013), sendo que:

- A investigação explicativa procura explicações dos fenómenos observados, problemas ou comportamentos;
- A investigação interpretativa é dirigida para fazer observações cuidadosas e documentação detalhada de um fenómeno de interesse; e
- A investigação transformadora, também conhecida por investigação-ação, aplica-se quando a finalidade é a de transformar uma realidade (Greenwood & Levin, 2006; Bertomeu, 2009).

Em termos de técnica de metodologia, a investigação científica se caracteriza pela: (i) investigação quantitativa, mediante uma abordagem quantificável, visando traduzir em números as opiniões e informações para classificar e analisá-las, utilizando técnicas de estatísticas; e (ii) investigação qualitativa, cuja abordagem considera que há um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em número (Bogdan & Bilken, 1994; Bresler, 2000; Bertomeu, 2009; Prodanov & Freitas; 2013).

De acordo com os referidos autores, uma investigação qualitativa é caracterizada, basicamente, pelos procedimentos de interpretação dos fenómenos e atribuição de significados, mas também pelos seguintes aspetos:

- Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas;
- O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados;
- O investigador é o instrumento-chave;
- É uma investigação descritiva, onde o investigador tende a analisar os dados indutivamente, sendo o processo e o seu significado são os focos principais de abordagem.

Por outro lado, a investigação qualitativa fundamenta-se nos princípios do ideal e, por essa razão, admite a diversidade de interpretação da realidade, tanto quanto os investigadores que procuram interpretá-la, na busca de a compreender, em termos de

significados que as pessoas lhe confere (Fernandes, 1991; Vieira & Zouain, 2005; Denzin & Lincoln 2006, citados por Cleiciele et al., 2013).

Relativamente ao paradigma da investigação quantitativa, Fernandes (1991) considera que este fundamenta-se na visão positivista, segundo a qual, a investigação deve recair sobre uma realidade objetiva, em que o investigador tem de ser capaz de interpretá-la objetivamente, e não admite a variedade de interpretação científica.

Nesses termos, “os investigadores quantitativos, empregam a linguagem da objetividade, do distanciamento, do controlo, acreditando que esses procedimentos sejam as chaves para conduzir a verdadeira ciência social” (Greenwood & Levin, 2006, p. 99).

Não obstante as duas perspetivas (investigação quantitativa e investigação qualitativa) terem uma natureza diferenciada e aparentemente incompatíveis, a combinação das duas deve ser feita sempre que seja útil e adequada para compreender, explicar ou aprofundar a realidade em estudo (Fernandes, 1991; Serrano, 2004; Prodanov & Freitas, 2013).

5.2. Objetivos do Estudo

O estabelecimento de objetivos é uma operação de maior importância num trabalho de investigação científica, na medida em que estes representam o fim que se pretende alcançar e dar resposta ao problema formulado (Santos, 2010). Assim, para autores como Quivy e van Campenhoudt (2005), o fim de um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em:

Compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta; fazer inteligentemente o ponto de situação; captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização; refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política; ou ainda compreender, de forma clara, como determinadas pessoas apreendem um problema e tornam visíveis alguns dos fundamentos das suas representações. (p. 19)

Nesta perspectiva, Bell (2008) defende que é importante identificar desde início, e de forma clara, o que se pretende fazer, embora seja possível fazer modificações dos mesmos à medida que se vai prosseguindo.

Este preceito é admitido também por autores como Bogdan e Biklen (1994), ao considerarem que, “na investigação qualitativa, os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, com pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta” (p. 83).

Baseado nesse pressuposto teórico, ao decidirmos estudar “A governança Universitária: Modelos e Práticas”, propomos como objetivo geral – **Apreciar a governação da Universidade de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.**

Ao estabelecermos o objetivo geral, partimos do princípio de que, como referem Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa, o objetivo dos investigadores “é o de melhor compreender a experiência e o comportamento dos humanos (p. 70).

A Universidade de Cabo Verde (Uni-CV) foi instalada no ano académico 2006/2007, como sendo a primeira universidade pública, num país de tradição do ensino superior exígua. Volvidos nove anos, pretendemos refletir a experiência de governança dessa instituição. Para o efeito, propomos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar como o conceito de *stakeholders* internos e externos é desenvolvido na Uni-CV, no seu processo de governação;
- b) Identificar os atores participantes do processo de governação da Uni-CV;
- c) Explicitar a perceção que os *stakeholders* internos têm sobre a autonomia da Uni-CV;
- d) Apresentar o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV;
- e) Analisar como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da docência na Uni-CV;
- f) Descrever como se desenvolvem as políticas estratégicas na área de investigação na Uni-CV;
- g) Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV.

5.3. Pergunta de Partida e Questões Geradoras

A formulação de pergunta de partida é o primeiro procedimento para pôr em prática uma das dimensões essenciais do processo científico que é a rutura com os preconceitos e as noções prévias (Quivy & van Campenhoudt, 2005). Neste sentido, se constituiu num primeiro passo para o desenvolvimento de um projeto de investigação científica (Bhattacharjee, 2012).

Saber como começar um trabalho científico é o primeiro problema com que se depara um investigador, na medida em que não é fácil conseguir traduzir, o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse, num projeto de investigação operacional (Quivy & van Campenhoudt, 2005).

Segundo os referidos autores, uma pergunta de partida deve possuir as seguintes características:

- As qualidades de clareza – A pergunta deve ser formulada de forma precisa e concisa, para que possa ser compreendida sem dificuldade e ajudar o seu autor a perceber claramente o objetivo que preconiza;
- As qualidades de exequibilidade – Ao formular uma pergunta de partida, o investigador deve assegurar-se de que os seus conhecimentos, mas também os seus recursos em tempo, dinheiro ou logísticos, lhe permitirão obter os elementos para respostas válidas;
- As qualidades de pertinência – Uma boa pergunta de partida não deve ser moralizadora, definida com o objetivo de julgar, mas sim de compreender o fenómeno ou o facto.

Todas essas características que enformam a pergunta de partida tem como função tornar o problema investigável, uma vez que ajuda, através das questões geradoras, a decidir que aspectos do problema serão focados e em que perspetivas (Moreira, 2007).

No entanto, adverte o referido autor que, ela é sempre provisória, na medida em que “a formulação de uma pergunta de partida equivale à seleção de uma direção concreta, a qual pode resultar errada e deverá ser, eventualmente, alterada” (Moreira, 2007, pp. 69-71).

Baseados nesses pressupostos teóricos, elaboramos a seguinte pergunta de partida: **Como se processou a governação da Universidade de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?**

Para encontrarmos as respostas, visando compreender a pergunta inicial, baseados nos pressupostos de que “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza aberta e revelar preocupação pelo processo e significado e não pelas suas causas e efeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 209), propomos as seguintes questões geradoras:

- a) Quais são os principais *stakeholders* internos e externos considerados nos processos de governação da Uni-CV?
- b) Que atores participam do processo de governação da Uni-CV?
- c) Como é que os *stakeholders* internos percecionam a autonomia da Uni-CV?
- d) Como se processa o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV?
- e) Como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da docência?
- f) Como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da investigação?
- g) Como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio de transferência do conhecimento na Uni-CV?

5.4. Metodologia Qualitativa/Interpretativa

Cada vez mais, os investigadores em educação têm vindo a valorizar a natureza organizativa e a política da educação e, neste sentido, o uso da metodologia qualitativa no campo de estudo da educação tem sido intenso e progressivo (Bogdan & Biklen, 1994; Bresler, 2000; Serrano, 2007; Cohen, Manion & Morrison, 2007).

De acordo com autores como Serrano (2007), o êxito da investigação qualitativa nas ciências sociais e humanas ficou a dever-se ao descrédito da investigação quantitativa, face às diversas razões, sendo que a mais importante é a impossibilidade de reduzir o comportamento humano a variáveis e indicadores meramente quantitativos.

Por outro lado, assinala o autor que, “a construção dos modelos estatísticos, cada vez mais sofisticados, não consegue explicar adequadamente a realidade social” (p. 7).

Para Godoy (1995), uma das vantagens da abordagem qualitativa é que ela privilegia a palavra, em detrimento do número, tanto no processo de obtenção de dados quanto na divulgação dos resultados. Não obstante, de acordo com Triviños (1987), a abordagem qualitativa pode ter apoio quantitativo, mas geralmente se omite a análise estatística, ou então o seu emprego não é sofisticado.

Para se compreender a realidade social, considera-se que todos os dados respetivos são importantes e devem ser examinados numa perspectiva holística, onde as pessoas e o ambiente não são reduzidos a variáveis, mas sim observados como um todo (Godoy, 1995). Isto porque, para o referido autor, “os investigadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produtos” (p. 63).

Para Craveiro (2007), os objetos de estudo em educação, geralmente, apresentam-se de forma complexa e, por essa razão, considera o autor que, a perspectiva positivista, que caracteriza a metodologia quantitativa tem sido identificada como ineficaz para a análise dessas situações onde, em vez de mensurar, procura-se compreender a realidade tal como ela é vivida pelos sujeitos, a partir do que pensam e como agem.

O pressuposto básico subjacente, de acordo com Moreira (2007), é que o mundo social é um mundo construído com significados e símbolos, o que implica a procura dessa construção e dos seus significados e, por isso, refere o autor que a investigação qualitativa “procura compreender e descrever em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem ações significativas e criam um mundo seus (e dos demais)” (p. 49).

Bogdan e Biklen (1994) argumentam que “a investigação qualitativa é um procedimento de investigação que agrupa diversas estratégias cujas características são as que se seguem:

- Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas de complexo tratamento estatístico;
- As questões, a investigar, não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas sim formuladas com o objetivo de investigar o fenómeno em toda a sua complexidade e em contexto natural;
- Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação;
- Os dados são recolhidos, normalmente, em função de um contacto aprofundado com os indivíduos nos seus contextos ecológicos naturais.

Ressaltam ainda os referidos autores que, na investigação qualitativa aplicada à educação, “o objetivo do investigador é o de compreender, com bastante detalhe, o que os professores, diretores e estudantes pensam e como é que desenvolvem os seus quadros de referência” (p. 17).

Para o efeito, de acordo com Oliveira (2007), o processo “implica estudos da literatura pertinente ao tema, análise de documentos, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (p. 37).

5.4.1. Técnicas e métodos da investigação qualitativa

A investigação qualitativa não privilegia uma única técnica e método, mas sim vários (Denzin & Lincoln, 2006; Bertomeu, 2009), e “tenta compreender os fenómenos em estudo a partir da perspetiva dos participantes” (Godoy, 1995, p. 63).

De entre as técnicas e os métodos, na perspetiva de autores como Denzin e Lincoln (2006), os investigadores qualitativos utilizam a análise da narrativa, do conteúdo, as tabelas, os gráficos e os números, mas também utilizam as técnicas de fenomenologia, da entrevista, da psicanalise, dos estudos culturais, da investigação baseada em levantamentos e observações participantes, entre outras).

Todas essas técnicas e métodos de investigação são importantes para o conhecimento, enformam os paradigmas da interpretação e ligam o investigador aos métodos específicos de recolha e análise de materiais empíricos (Denzin & Lincoln, 2006; Treichler et al., 1992).

Neste sentido, a escolha das práticas de investigação (métodos e técnicas) deve ser orientada por elementos variados, de entre os quais: as perguntas que são feitas; a natureza e o objeto; o problema de investigação, os objetivos (geral e específicos); os recursos disponíveis e o nível de abrangência pretendido (Grossberg, Nelson & Treicler, 1992; Silva, 2006).

Não obstante a diversidade dos procedimentos utilizados na investigação qualitativa em educação, “o estudo de caso, enquanto método pertencente ao paradigma qualitativo interpretativo é o mais utilizado” (Herrera, 2009, p. 416).

5.4.1.1. O estudo de caso

O estudo de caso é uma investigação empírica de um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, que consiste na observação detalhada, baseada numa única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2001).

É uma estratégia escolhida pela maioria dos investigadores, tendo em conta que na decisão do exercício da investigação é necessário o espírito prático tanto na escolha do estudo, como na escolha de fontes de dados que sejam compatíveis com os recursos e competências do investigador (Bogdan & Biklen, 1994).

Nesta categoria de investigação, em que se concentra num único objeto de estudo, a preocupação do investigador é analisá-lo aprofundadamente sob diferentes aspectos (Bogdan & Biklen, 1994; Triviños, 1987 e Munarriz, 1992).

Este procedimento configura as características do estudo de caso que são determinadas por um lado, pela natureza e abrangência da unidade que pode ser um sujeito e, por outro lado, pela complexidade deste tipo de estudo que é determinada

pelos suportes teóricos que servem de orientações ao trabalho do investigador (Triviños, 1987; Yin, 2001).

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso contribui de forma singular para a compreensão dos fenómenos, principalmente os organizacionais, e permite preservar as características holísticas e significativas da vida real, como os processos organizacionais e administrativos.

Nesta metodologia de investigação, em que se incide sobre uma única entidade ou fenómeno social, os resultados são válidos unicamente para o caso que se estuda, mas também tem a vantagem de proporcionar conhecimento aprofundado dessa realidade, cujos resultados podem contribuir para formular hipótese para o encaminhamento de outras investigações de realidades semelhantes (Triviños, 1987; Munarriz, 1992).

5.4.1.1.1. As técnicas de recolha de dados num estudo de caso

Quando se trata de um estudo de caso (Yin, 2001), a recolha de dados é muito mais exigente do que nas outras metodologias e uma das razões, argumenta o referido autor, é facto de nessa metodologia haver pouco espaço para assistentes da investigação.

Assim, de acordo com o referido autor, a recolha de dados deve ser feita pelo próprio investigador, devido à contínua interação entre as questões teóricas em estudo e os dados que se vão sendo recolhidos e, por isso, lembra o referido autor que se torna necessário uma boa preparação, tendo em vista o desenvolvimento das seguintes habilidades:

- Ser capaz de fazer boas perguntas e interpretar as respostas;
- Saber ouvir para não ser enganado por suas próprias ideologias ou preconceitos;
- Ser adaptável e flexível, de forma que as situações encontradas possam ser vistas como oportunidades e não ameaças;
- Ter a noção clara de questões em estudo;
- Ser imparcial em relação a noções preconcebidas;

- Ser sensível e estar atenta a provas contraditórias.

Estando o investigador preparado, cabe-lhe seleccionar as técnicas de recolha de dados a utilizar durante o processo de investigação, tendo em atenção os objetivos do trabalho de campo (Aires, 2011). Segundo o referido autor, “as técnicas de recolha de informações predominantemente utilizadas na metodologia qualitativa agrupam-se em dois grandes blocos: técnicas diretas, ou interativas e técnicas indiretas, ou não-interativas” (Aires, 2011, p. 24), conforme ilustrado no quadro seguinte.

Quadro 26: Técnicas de recolha de dados na investigação qualitativa

<p>A. Técnicas Diretas Ou Interativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Observação participante; – Entrevista qualitativa; – História de vida.
<p>B. Técnicas Indiretas ou Não-Interativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Documentos oficiais: registos, documentos internos, <i>dossiers</i>, estatutos, registos pessoais, etc; – Documentos: diários, cartas, autobiografias, etc.

Fonte: Colás (1992, citado por Aires, 2011, p. 24)

Na perspetiva de Yin (2001), são seis as principais fontes de obtenção das evidências: documentação, registo em arquivos, entrevista, observação direta, observação participante e artefactos físicos.

Tomando essas fontes como sendo principais para a recolha de dados num estudo de caso, o referido autor recomenda que, na recolha de evidências, deve-se ter em conta os seguintes princípios, visando uma investigação de qualidade:

- Considerar várias fontes de evidências, mas estas devem convergir em relação ao mesmo conjunto de factos ou descobertas;
- Dispor de um banco de dados, isto é, reunir evidências distintas;
- Assegurar o encadeamento de evidências, ou seja, ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se pretende.

5.4.1.2. Os documentos (oficiais e não-oficiais) como fonte de dados

Os documentos são materiais informativos referentes a determinados fenómenos que existem, com independência da ação do investigador, mas também podem ser

entendidos como suportes materiais de factos, fenómenos e manifestações da realidade social que podem ser oficiais, ou não-oficiais (Junyent, 1994; Christian et al., 1997; Moreira, 2007).

Os documentos oficiais são aqueles emitidos por uma autoridade pública em virtude das responsabilidades que lhe estão confiadas por lei, enquanto os não-oficiais abarcam a imprensa, as revistas e publicações periódicas, os documentos intermediários, etc. (Christian et al., 1997).

De uma forma geral, os documentos têm como funções validar e contrastar as informações oriundas de outras fontes e, neste sentido, têm a importância de complementaridade (Yin, 2001; Aires, 2011).

No entanto, adverte Yin (2001) que os documentos oficiais, sejam registos, documentos internos, *dossiê*, etc., devem ser cuidadosamente utilizados e nunca tomados como registos literais de eventos que ocorreram, na medida em que, quase sempre, esses são editados. Nessa mesma perspetiva, observa Moreira (2007) que é preciso considerar que “o material documental pode ser manipulado e alterado em novos contextos ao longo do tempo” (p. 168).

5.4.1.3. A entrevista como técnica de recolha de dados

A entrevista é uma das técnicas mais importantes e mais comuns no estudo de caso e nas ciências sociais no geral (Fontona & Frey, 1994 e Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2001; Gaskell, 2002) e é a forma mais personalizada de recolha de dados (Bhattacharjee, 2012).

De acordo com Farr (1982, citado por Gaskell, 2002), a entrevista é “essencialmente uma técnica, ou método para estabelecer ou descobrir que existem perspetivas, ou pontos de vista sobre os factos, para além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (p. 65).

Geralmente, a entrevista consiste numa conversa intencional entre duas pessoas, ou mais, dirigida por uma das pessoas (entrevistador), com o objetivo de extrair

determinadas informações do entrevistado (Morgan, 1988, citado por Bogdan & Biklen, 1994 e Bell, 1997; Aires, 2011), que “constituem elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & van Compenhoudt, 2005, p. 192).

O processo da entrevista adota uma grande variedade de usos e multiplicidade de formas que vão da mais comum (entrevista individual falada) à entrevista de grupo, ou mesmo às entrevistas mediatizadas pelo correio, telefone ou computador (Fontana & Frey, 1994 e Bhattacharjee, 2012).

Seja como for, “em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam os aspetos do mundo” (Bogadan & Biklen, 1994, p. 134).

Neste sentido, “o uso da entrevista qualitativa é o ponto de entrada do investigador que introduz esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações (Gaskell, 2002, p. 65).

A entrevista, quanto à estrutura, ela pode ser estruturada ou semiestruturadas (Pardal & Correia, 1995). De acordo com os referidos autores, a entrevista estruturada é uma técnica que exige rigor na colocação de perguntas ao entrevistado, onde o entrevistador deve seguir rigorosamente o guião da entrevista, enquanto o entrevistado deve responder exclusivamente ao que lhe foi perguntado.

Já na entrevista semiestruturada, não obstante, a existência de um guião que permite ao investigador ficar com a certeza de se poder obter dados comparáveis entre os vários sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994), há maior liberdade de atuação, tanto para o entrevistador, como para o entrevistado (Pardal & Correia, 1995).

No entanto, Bhattacharjee (2012) adverte que, numa entrevista semiestruturada, o investigador tem um papel central, complexo e multifacetado que inclui as seguintes tarefas:

- Preparar-se bem para a entrevista, uma vez que ele está na vanguarda da recolha de dados e a qualidade destes depende muito da sua preparação técnica;
- Procurar contar com a cooperação dos entrevistados, mas também deve saber motiva-los para participarem do projeto, colaborando nas entrevistas;
- Demonstrar entusiasmo sobre o estudo, comunicar a importância da pesquisa para os entrevistados e estar atento às necessidades dos entrevistados durante todo o interrogatório;
- Observar a qualidade de respostas, prestando atenção à qualidade das informações recolhidos, observando os gestos ou a linguagem corporal.

De acordo com Yin (2001), uma questão comum, ao registar as entrevistas, tem a ver com o uso de gravadores, cuja utilização, ou não, depende em parte da escolha pessoal (Yin, 2001). No entanto, observa o referido autor que, em caso de utilização, esta deve ser feita em concertação com o entrevistado.

5.4.1.3.1. A seleção dos sujeitos para a entrevista

A seleção dos sujeitos para a entrevista na investigação qualitativa (Fraser & Gondim, 2004) deve ser feita na perspetiva de se conseguir ampliar a compreensão do tema e explorar as várias representações sobre determinado objeto de estudo.

Neste sentido, “o critério mais importante a ser considerado neste processo de escolha não é o numérico, uma vez que a finalidade não é apenas quantificar opiniões, mas sim explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados num contexto” (Fraser & Gondim, 2004, p. 147).

Sendo assim, a seleção cuidadosa dos participantes da entrevista, de acordo com Gaskell (2002), é fundamental para os resultados da investigação, uma vez que afeta a qualidade das informações obtidas.

Ademais, argumenta o autor que não existe um método para selecionar os entrevistados, uma vez que o objetivo da investigação qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista.

No entanto, o mesmo observa que, “seja como for, o critério de seleção dos entrevistados, os procedimentos e as escolhas devem ser detalhados e justificados em qualquer tipo de relatório” (Gaskell, 2002, p. 70).

Relativamente ao universo de entrevistas necessárias, este depende dos objetivos da investigação, dos diferentes ambientes a serem considerados e, principalmente, da possibilidade de esgotamento do tema, bem como dos recursos disponíveis para o efeito (Gaskell, 2002; Fraser & Gondim, 2004).

No entanto, Gaskell (2002) adverte que: “um ponto-chave que se deve ter em mente é que, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram necessariamente a qualidade ou levam a uma compreensão mais detalhada. (p, 70)

Considerando essa perspectiva, adicionadas ao volume de trabalho de transcrição e interpretação das entrevistas, de acordo com o referido autor, o limite máximo de entrevistas deve variar entre 15 a 25, para a realização de um estudo de caso.

5.5. A Análise dos Dados Recolhidos

Após a recolha de dados, tomando estes como transcrições de entrevistas, notas de campo, dados oficiais, etc., cabe ao investigador proceder à sua análise (Bogdan & Biklen, 1994).

Este é um processo que “consiste em examinar, categorizar e classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista as proposições iniciais de um estudo” (Yin, 2001, p. 131), ou seja, “responder à pergunta de partida” (Quivy & van Compenhoudt, 2005, p. 211).

Para Hérbert et al. (1994), “a análise de dados consiste na estruturação de um conjunto de informações que permitem tirar as conclusões e tomar decisões” (p. 118).

Relativamente à estratégia de análise, Yin (2001) defende que, tratando-se de um estudo de caso, o investigador deve iniciar o trabalho de análise de dados com uma estratégia analítica geral, baseada em proposições teóricas, uma vez que estas “refletem

o conjunto de questões da investigação, as revisões feitas na literatura sobre o assunto e as novas interpretações que possam surgir” (p. 133).

De acordo com Legendre (1993), para a análise de dados, a principal tarefa consiste em categorizar os dados de que se dispõe, de forma a estabelecer relações que expliquem os acontecimentos, tomando a categoria como sendo “agrupamento de informações similares em função de características comuns” (p. 64).

Numa perspetiva idêntica, defende Oliveira (2007) que os dados recolhidos devem ser sistematizados ou classificados em unidades de análise, tendo em atenção as respostas similares ou convergentes que depois serão trabalhadas à luz da fundamentação teórica.

Para assegurar a qualidade no processo de análise de dados, Yin (2001) propõe a observância dos seguintes princípios e que procuramos aplicar:

- Basear-se em todas as evidências relevantes disponíveis;
- Considerar todas as interpretações, incluindo as, eventualmente, divergentes e procurar-se compreendê-las, e, na impossibilidade, elas devem ser remetidas para estudos posteriores;
- Dedicar-se aos aspetos mais significativos do estudo, numa demonstração das melhores habilidades para atingir todos os maiores objetivos;
- Utilizar os conhecimentos prévios de especialidades do estudo de caso e analisar questões semelhantes no passado e estar consciente das discussões atuais sobre os assuntos.

A análise de dados é uma questão central, uma vez que é nessa fase que ocorre tanto a análise como a interpretação dos dados recolhidos, visando a obtenção dos resultados da investigação (Amado, 2013). É um processo que “envolve o trabalho com os dados, sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (Bogdan & Biklen 1994, p. 225).

Em termos de estratégia de análise de conteúdo, Yin (2001) defende duas estratégias possíveis: (i) a baseada nas proposições teóricas que levaram ao estudo de caso, cujos objetivos refletem o conjunto de questões da investigação e nortearam toda

revisão da literatura feita sobre o assunto; (ii) e a abordagem descritiva ao caso. Reconhecendo a importância da abordagem baseada nas proposições teóricas, o referido autor defende a sua preferência na utilização.

Segundo Lassarre (1978, citado. por Amado, 2013, p. 305), a análise de conteúdo, mais do que uma técnica ou método, é “um instrumento, uma serie de operações destinadas a construir uma grelha de análise, cuja finalidade é a observação do conteúdo”.

5.5.1. As etapas do processo de análise de conteúdo

Segundo Amado (2013), o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos das mensagens recolhidas num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas nas mensagens recolhidas.

Neste sentido, a categorização, enquanto processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem a descrição exata das características relevantes do conteúdo (Holsti, 1960, citado por Bardin, 1977), corresponde à primeira etapa do processo de análise de conteúdo.

Feita a categorização, passa-se à fase de codificação de cada uma das unidades, correspondente ao sentido que se lhe atribui e que, simultaneamente, traduz uma das categorias (ou subcategorias) do sistema (Amado, 2013). Terminada a codificação, de acordo com o referido autor, passa-se para o segundo grande objetivo da análise de conteúdo, consistente na elaboração do texto que traduz os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e, a partir daí, se avança na interpretação e na eventual teorização.

Bardin (1977) propõe dois níveis de análise, sendo que o primeiro consiste na decifração estrutural centrado em cada entrevista, visando a emersão do investigador no mundo subjetivo de cada entrevistado, esforçando-se para fazer de tábua rasa das suas opiniões e impressões, mas também dos outros entrevistados. O segundo nível proposto pela referida autora é o suportado na grelha de análise categorial, onde se privilegia a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas.

Com base nesses procedimentos, as ideias de Bardin (1977) se traduzem no seguinte quadro de procedimentos:

Quadro 27: Organização da análise de conteúdo

Organização da análise do conteúdo		
Fases de análise	1. Pré-Análise	Fase de organização e de sistematização para tornar as ideias operacionais e suportar o desenvolvimento das operações seguintes num plano de análise.
	2. Exploração do material	Corresponde à fase de codificação – compreendendo: <ul style="list-style-type: none"> - O recorte (escolha das unidades); - A enumeração (escolha das regras de contagem); - A classificação e a agregação (escolha das categorias). <p>É a fase em que os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades que permitem a descrição exata das características pertinentes dos conteúdos.</p>
	3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação	Fase em que os dados em brutos são transformados em significativos (falantes) e válidos. Por via de operações estatísticas simples ou de análise factorial, torna-se possível colocar em relevo as informações fornecidas pela análise, e sobre as quais o investigador faz a inferências e interpretações tendo em conta os objetivos previstos, ou então, que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Fonte: Elaboração própria a partir de Bardin (1977)

Para Amado (2013), na fase preliminar à categorização, o investigador deve decidir pelo tipo de procedimentos que pode ser fechado, aberto ou misto. Assim, de acordo com o respetivo autor: (i) no procedimento fechado, opta-se por um sistema de categorias prévio, que se prende com o enquadramento teórico e com a revisão da literatura previamente feita; (ii) no procedimento aberto, a opção é de construir um sistema de categorias puramente induzido a partir da análise, exigindo no entanto que o investigador esteja teoricamente apetrechado para poder interrogar os dados e, (iii) finalmente, no procedimento misto, o investigador combina o sistema de categorias prévias com categorias que ele cria, indutivamente, a partir dos dados.

Tratando-se de dados recolhidos por via da entrevista semiaberta, ao contrário da entrevista aberta, de acordo com o referido autor, “o critério de pergunta como definidora do contexto deve ser considerado depois de uma fase de arrumação das respostas, que podem estar dispersas, em função das perguntas” (p. 315).

Decidido o procedimento relativo à categorização, o passo seguinte é a determinação das unidades de contexto, de registo e de contagem (Amado, 2013). De acordo com o referido autor, a unidade de contexto é o estreito seguimento de conteúdo, por exemplo um parágrafo, ao qual nos devemos referir para compreender a unidade de registo, considerando esta como sendo o seguimento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise, podendo ser uma palavra, uma proposição um tema ou um acontecimento.

Na mesma perspetiva, considera Vala (1986) que a unidade de registo é o seguimento determinado de conteúdo que se caracteriza, colocando-o numa dada categoria, enquanto “a unidade de contexto é o seguimento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo e a unidade de enumeração é a unidade em função da qual se procede à quantificação.

Para Amado (2013), a unidade de enumeração ou de contagem resulta de um procedimento que visa determinar a frequência com que se registam certas unidades de registo e o como contacta-las quando aparecem.

Tendo estas bases de procedimentos definidos, (Vala, 1986), os passos seguintes consistem no recorte, codificação e reagrupamento. Com efeito, segundo Amado (2013), a retoma dos trabalhos, depois das leituras exploratórias das entrevistas, consiste num processo de recorte e diferenciação vertical das mesmas. Para tal, recomenda o referido autor que, no início ou final de cada recorte (unidade de registo, ou tema prévio) fique registado um código que identifique o documento em causa. Por outro lado, de acordo com o referido autor, no início de cada recorte deve-se colocar o código (letras ou números) da categoria em que insere esse fragmento.

O procedimento que se segue a esta fase (Amado, 2013) é a de leituras horizontais, num exercício de comparação das unidades de significação com sentido igual ou próximo entre os diversos documentos (entrevistas), o que permite, por um lado, ordenar todos os parágrafos codificados de forma semelhante e, por outro, permite comparar as unidades de registo com sentido igual ou próximo, provenientes dos diversos documentos ou entrevistas.

5.6. Opções e Procedimentos Metodológicos

Considerando que a escolha da metodologia deve ser feita em função da natureza do problema a estudar (Serrano, 2004; Prodanov & Freitas, 2013) e atendendo que “o paradigma qualitativo interpretativo parte do princípio de que a realidade é construída pelas pessoas envolvidas na situação em estudo” (Herrera, 2009, p. 416), optamos pelo uso da metodologia de investigação qualitativa interpretativa para descrevermos os processos, os produtos e os fenómenos inerentes à problemática da nossa investigação, versando a temática: **A governança universitária: modelos e práticas. O caso da universidade de Cabo Verde.**

Esta opção se assenta ainda no facto de a metodologia qualitativa permitir ao investigador compreender, em detalhe, o que os professores, os dirigentes e os estudantes pensam e como desenvolvem os seus quadros de referência (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste sentido, tendo nós como objetivo geral da investigação: Refletir a governança da Universidade de Cabo Verde, no período de 2006 a 2015, julgamos que esta é a metodologia mais adequada para a sua concretização.

Tratando-se de um estudo sobre um único objeto (Universidade de Cabo Verde), este se configura num estudo de caso, um método que, acordo com autores como Herrera (2009), é o mais utilizado no paradigma de investigação qualitativa.

A mesma perspetiva é defendida também por vários outros autores como Bogdan & Biklen (1994), Triviños (1987) e Munarriz (1992), sob o argumento de que esta categoria de investigação (estudo de caso) permite ao investigador analisar aprofundadamente o objeto de estudo nos seus diversos aspetos.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso contribui de forma singular para a compreensão dos fenómenos, principalmente os organizacionais, e permite preservar as características holísticas e significativas da vida real, como os processos organizacionais e administrativos.

5.6.1. A recolha de dados e o processo de aplicação da entrevista

Seguindo as orientações de autores, como Yin (2001), segundo o qual, quando se trata de um estudo de caso há pouco espaço para assistente da investigação, procedemos pessoalmente à recolha de dados, mediante uma preparação prévia e tendo em atenção os objetivos do trabalho de campo (Aires, 2011).

De entre as várias fontes, ou técnicas de recolha de dados, documentos, entrevista, observação direta, observação participante e artefactos físicos (Aires, 2011; Yin, 2001), selecionamos a entrevista e os documentos, tendo em atenção, como recomenda Yin (2001), os seguintes princípios:

- Obter um banco de dados;
- A possibilidade de convergência dos dados;
- Assegurar o encadeamento dos dados, ou seja, as ligações entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões pretendidas.

A entrevista, considerada como uma das técnicas mais importantes e mais comuns no estudo de caso e nas ciências sociais no geral (Bogdan & Biklen, 1994; Fontona & Frey, 1994; Yin, 2001; Gaskell, 2002), é a forma mais personalizada de recolha de dados (Bhattacharjee, 2012).

Atendendo a natureza da investigação que desenvolvemos, a técnica de entrevista para a recolha de dados que empregamos foi a de entrevista semiestruturada, uma técnica em que o entrevistador tem um papel central, complexo e multifacetado, conforme o referido autor. Nesses termos e sob essas preocupações, preparamos o guião orientador da entrevista para permitir-nos ficar, como refere Bogdan e Biklen (1994), com a certeza de poder ter dados comparáveis entre os vários entrevistados.

Antes da aplicação, propriamente, da entrevista, tivemos o cuidado de testar o guião, junto de alguns sujeitos, como potenciais entrevistados, mas também junto de investigadores experientes, procedimento que nos ajudou a afinar as questões.

Associado ao guião da entrevista, preparamos um protocolo que designamos de “Consentimento Informado”, um documento em que solicitamos a contribuição do entrevistado para o estudo e permissão para a gravação da conversa. Neste sentido, feita

a leitura do documento e assinado, a entrevista é iniciada sob a preocupação de fazer uma boa entrevista, tendo em consideração a perspectiva de autores como Bogdan e Biklen (1994).

Para os referidos autores, uma boa entrevista é aquela que é desenvolvida num ambiente em que os sujeitos se sentem à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista e, por isso, produzem uma riqueza de dados recheados de palavras que revelam as perspectivas dos entrevistados. Nesses termos, procuramos fazer com que o lugar e a hora da entrevista fossem sempre indicados pelos entrevistados.

O processo demorou, praticamente, um ano (agosto de 2015 a julho de 2016), devido às dificuldades dos entrevistados em se disponibilizarem para conceder-nos as entrevistas, tendo em consideração as suas agendas.

Todas as gravações foram transcritas por nós próprios, logo depois das entrevistas, tendo como preocupação detetar eventuais lacunas ou falhas decorridas em cada entrevista e supera-las nas entrevistas seguintes. Por outro lado, enviamos os protocolos aos entrevistados para validação.

Durante o processo de transcrição, procuramos respeitar, dentro dos limites possíveis, as características próprias do registo oral. No entanto, procuramos retificar alguns aspetos próprios da oralidade, designadamente contrações e repetições de palavras; algumas incorreções ao nível de concordâncias em género e/ou número; repetições redundantes. Para assinalar o tom da voz, ou uma certa exaltação, usamos o ponto de exclamação (!), ou de interrogação (?), conforme o caso. Mas também usamos o sinal de pontuação reticências (...), para assinalar as pausas efetuadas pelos entrevistados, durante os processamentos de respostas.

Concluídas as transcrições, procedemos à codificação de cada uma das entrevistas, tomando como referência a letra E, como entrevistado, e o número de ordem que foi atribuído a cada uma das entrevistas à medida que foram sendo efetuadas (ex.: E1, E2, E3, etc.) e, para tal, não determinamos qualquer parâmetro prévio, mas sim ficou dependente da disponibilidade de cada um dos 23 entrevistados. No final, os entrevistados foram agrupados em sete categorias, correspondentes aos diferentes grupos profissionais e setoriais (presidente de unidade orgânica, membros da reitoria,

pessoa académico, estudante, pessoal não académico, município e setor empresarial) com as respetivas letras A, B, C, D, E, F, G, que precedem a referência E (entrevistado) e o número de ordem de cada entrevistado, originando assim, um sistema de código, como por exemplo o AE1, BE5, CE21, DE14, EE17, FE20, GE23, etc.

5.6.2. A seleção dos sujeitos para a entrevista

Iniciámos o processo de seleção dos sujeitos para a entrevista tendo em atenção os fundamentos teóricos defendidos por alguns autores sobre o assunto, com vista a qualificar processo. Por exemplo, autores como Fraser e Gondim (2004) defendem que a seleção de indivíduos para a entrevista deve ser feita na perspetiva de ampliar a compreensão do tema e explorar as várias representações sobre um determinado objeto de estudo.

Nesses termos, tendo como objeto de estudo, a Universidade de Cabo Verde, procuramos, no contexto geral do seu público interno e externos (que tomamos como stakeholders internos e externos), identificar pessoas que, pelas suas posições ou responsabilidades, possam disponibilizar-nos dados ilustrativos das várias representações e que possam ajudar-nos a compreender a problemática da investigação e materializar os objetivos a que propomos.

Apesar de não existir um método para a seleção de pessoas a entrevistar, uma vez que o objetivo da investigação qualitativa é apresentar a amostra do espectro dos pontos de vista (Gaskell, 2002), procedemos a esse exercício de forma cuidadosa na medida em que, como adverte o referido autor, a qualidade das informações obtidas é fundamental para os resultados da investigação.

Com efeito, no domínio dos *stakeholders* internos, consideramos quatro representações, ou seja: os dirigentes da universidade (Reitoria e Unidades Orgânicas), em separados; o pessoal académico, os alunos e o pessoal não académico. Por seu turno, no domínio dos *stakeholders* externos, privilegamos o setor empresarial e os municípios.

A opção por esses atores, ou suas representações, se justifica pelas seguintes razões:

- **Os dirigentes universitários** – A administração da Universidade é liderada pelos responsáveis centrais, ao nível da Reitoria e pelos responsáveis das Unidades Orgânicas, ao nível dos Conselhos Diretivos. Esses, por inerência de funções, são os principais responsáveis impulsionadores do processo de governação da instituição. Neste sentido, as suas opiniões, quer dos que estão em funções, quer dos antigos, sobre os diversos questionamentos da entrevista foram de maiores importâncias para ajudar-nos a descrever a governança da Universidade de Cabo Verde, no período de 2006 a 2015;
- **O pessoal académico (docentes/investigadores)** – são os principais agentes materializadores dos objetivos da governança universitária junto dos *stakeholders*, tanto internos, como externos. Nesses termos, consideramos que as suas opiniões e perceções relativas ao processo de governação da Universidade de Cabo Verde, enquanto processo que norteia a execução das suas tarefas, são de extrema importância para o objetivo que propomos alcançar. Para o efeito, privilegiamos docentes/investigadores doutorados e mestres, com prevalência para o primeiro e com significativos anos de serviços na instituição estudada, sendo que alguns deles transitaram-se das antigas instituições e acompanharam todo o processo de criação da Uni-CV e que, de certo modo, viveram ou vivem a expectativa da edificação de uma universidade de Cabo Verde;
- **O pessoal não académico (os funcionários)** – Estes são importantes para assegurar a administração e gestão concebida pela equipa responsável pela governança interna universitária, com impactos diretos na vida dos universitários e utentes. Ao entrevistá-los, julgamos poder estar na presença de pessoas privilegiadas para ajudar-nos a recolher dados para as respostas às diferentes questões da entrevista;
- **Os estudantes (Líderes estudantis)** – Os estudantes, de uma forma geral, por serem um dos principais *stakeholders* internos da Universidade, são principais beneficiários das ações da governança universitária, particularmente para uma universidade recente como é a estudada. Sendo assim, a nossa opção de entrevistar os líderes estudantis baseia-se no pressuposto de que esses

representam e podem sintetizar todas as preocupações que afligem os estudantes, em resultado da governação, consequentemente a perceção dos mesmos sobre os diversos aspetos relativos à governação a Universidade de Cabo Verde;

- **O setor empresarial** – Este representa uma franja significativa de *stakeholders* externos da Universidade de Cabo Verde e é o maior mercado. Por outro lado, consideramos que o setor empresarial, no quadro da inovação, deve ser dos maiores beneficiários da governança universitária no domínio do I&D. É nessa perspetiva que consideramos ser importante entrevistar individualidades representativas desse setor, para permitir-nos recolher informações que nos permita compreender a visão do setor sobre a governança da Uni-CV, mas também a sua relação com os *stakeholders* externos, no caso do setor empresarial;
- **Os municípios** – Os municípios ocupam um papel importante no processo de desenvolvimento local. Neste sentido, precisam dos conhecimentos e capacidades humanas para o efeito. Sendo a Uni-CV uma instituição pública de ensino superior, com responsabilidades decorrentes da sua missão de desenvolver a docência, a investigação e a transferência do conhecimento, importou-nos auscultar a alguns representantes do setor para compreendermos como é que percecionam a ação da Universidade de Cabo Verde no processo de promoção do desenvolvimento local.

Relativamente ao número de entrevistados, autores como Gaskell (2002); Fraser e Gondim (2004) defendem que o limite máximo, tratando-se de um estudo de caso, este pode variar entre 15 a 25. Argumentam os referidos autores que o universo de entrevistas necessárias depende dos objetivos da investigação, dos diferentes ambientes a serem considerados e, principalmente, da possibilidade de esgotamento do tema, como dos recursos disponíveis para o efeito.

Nesta perspetiva, inicialmente propusemo-nos entrevistar 25 sujeitos, de entre os *stakeholders* internos e *stakeholders* externos da Universidade de Cabo Verde, abrangendo os três *campi* e municípios por onde a instituição se encontra representada (Praia, Mindelo e São Lourenço dos Órgãos).

No entanto com o desenvolvimento das entrevistas junto dos *stakeholders* internos na Praia e em São Lourenço dos Órgãos, e considerando a natureza dos dados obtidos, entendemos por bem, por um lado, deixar cair a intenção de realização de entrevistas aos atores do *campus* da Uni-CV em São Vicente, por questão do custo de deslocação e, por outro lado, começámos a sentir que as novas entrevistas pouco alteravam as ideias das entrevistas anteriores.

Esta decisão suporta-se na perspectiva de autores como Gaskell (2002), segundo o qual, permanecendo todas as coisas iguais, mais entrevistas não melhoram, necessariamente, a qualidade, ou levam a uma compreensão mais detalhada.

De acordo com o referido autor, o pressuposto básico é que há um número limitado de versões da realidade, na medida em que as representações individuais são sempre resultados dos processos sociais e, por conseguinte, são, em parte, compartilhadas e, neste sentido, a certa altura, o investigador começa a dar conta que não aparecem novas perceções.

Nesse quadro de perspectivas teórica e da realidade vivida no terreno, acabamos por parar a entrevista, fixando-se nos 23 entrevistados, distribuídos mediante o seguinte quadro:

Quadro 28: Universo dos entrevistados

Informantes-chave		Nº
Dirigentes Universitários	Reitoria (antigos e atuais)	03
	Unidades Orgânicas (antigos e atuais)	05
Pessoal Académico		06
Pessoal Não-académico		01
Alunos – dirigentes Associação Académica (antigos e atuais)		03
Municípios		02
Setor Empresarial		02
Total		23

5.6.3. A recolha de dados documentais

Tomando os documentos como materiais referentes a determinados fenómenos e manifestações da realidade social (Junyent, 1994; Christian et al., 1997; Moreira, 2007), neste caso, considerando a realidade como sendo a Universidade de Cabo Verde, ainda no processo de elaboração do guião da entrevista, estabelecemos os primeiros contactos com o arquivo da referida universidade para consulta de documentos.

Dos documentos consultados, tanto nessa fase, como na seguinte, privilegiamos os oficiais, ou seja, aqueles que, de acordo com autores como Christian et al., (1997), são emitidos por autoridades públicas, neste caso os responsáveis da Uni-CV e o Ministério da Educação/Ensino Superior, em virtudes das responsabilidades que lhe estão confiadas por lei.

Desde início encaramos os documentos como fontes de informações que podem validar e contrastar as informações oriundas das entrevistas, na perspetiva de complementaridade como defendem autores como Yin (2001) e Aires (2011).

Foi nesses termos que depois da realização das entrevistas, regressamos aos arquivos da Universidade de Cabo Verde, mas sempre tendo como referência, como advertem Yin (2001) e Moreira (2007), que mesmos os oficiais devem ser cuidadosamente utilizados e nunca tomados como registos literais de eventos que ocorreram.

Do rol dos documentos consultados nos arquivos da Universidade de Cabo Verde, mediante a autorização prévia da Reitora (cópia em anexo), fazem parte os relatórios e os planos de atividades, os dados estatísticos produzidos, tanto pela Uni-CV, como pelo Ministério da Educação/Ensino Superior. No entanto, não nos foi autorizado a consulta das atas, um instrumento que poderia nos proporcionar muitas informações.

O processo de recolha de dados desenvolveu-se em função dos blocos de questões, seguindo a mesma ordem que norteou a recolha de dados pelas entrevistas.

5.6.4. Análise dos dados

A análise dos dados é o processo que naturalmente segue à fase de recolha dos mesmos (Bogdan & Biklen, 1994), sendo que, no caso em apreço, são as transcrições de entrevistas e os dados oficiais.

Considerando essa tarefa como sendo um processo que consiste em examinar, categorizar e classificar em tabelas, ou do contrário, recombina os dados, tendo em vistas os objetivos do estudo (Yin, 2001), ou a pergunta de partida (Quivy & van Compenhoudt, 2005), num primeiro momento, trabalhamos as transcrições das entrevistas, mediante a técnica de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (1977), esta se configura num conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de análise dos conteúdos das mensagens, tendo como finalidade a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção.

Na mesma perspetiva, defende Lassarre (1978, cit. por Amado, 2013, p. 305) que a análise de conteúdo é uma técnica que consiste numa serie de operações destinadas a construir uma grelha de análise, cuja finalidade é a observação do conteúdo”.

Seguindo esta técnica, como recomendam autores como Amado (2013), o primeiro objetivo, após a codificação das entrevistas, foi o de organizar os conteúdos das mensagens recolhidas num sistema de categorias que previamente elaboramos e traduzem as ideias-chave nas mensagens transcritas, ou seja como refere Holsti (1960, cit. por Bardin, 1977), transformamos os dados brutos em unidades que permitem a descrição exata das características relevantes do conteúdo. Dessas categorias fazem parte:

- *Stakeholders*;
- Autores participantes do processo de governação universitária;
- Autonomia universitária;
- Financiamento da universidade (financiamento público e formas alternativas de financiamento);
- Políticas estratégicas no domínio de docência;

- Políticas estratégicas no domínio da investigação;
- Políticas estratégicas no domínio de transferência do conhecimento.

Autores como Amado (2013) advertem para aos cuidados a ter na fase de análise de dados, uma vez que é nessa fase que ocorre não só a análise, como também a interpretação dos dados recolhidos, visando a obtenção dos resultados da investigação.

Seguindo as orientações de Bardin (1997), que propõe dois níveis de análise, procedemos, no primeiro momento, com a decifração estrutural centrada em cada entrevista, visando a nossa imersão no mundo subjetivo de cada entrevistado e, no segundo momento, com base no mapa de análise concetual (cf. anexo) que elaboramos, como recomenda Amado (2013), procuramos privilegiar a repetição de frequências dos conteúdos, com todas as entrevistas juntas.

Assim, durante a primeira fase, correspondente ao primeiro momento, procedemos às leituras exploratórias das entrevistas, consistente no recorte e diferenciação vertical das mesmas, segundo Vala (1986) e mediante um processo de codificação.

No segundo momento, numa espécie de leituras horizontais (Amado, 2013), exercitamos a comparação das unidades de registo com sentido igual, ou próximo, ou ainda divergentes entre as diversas entrevistas, mediante um esquema de matriz de análise que elaboramos (cf. anexo), considerando os temas (Blocos), categorias, subcategorias, unidades de registo e observações. No processo de observações, procedemos a teorização dos dados das unidades de registo.

O passo seguinte foi o de análise dos dados das entrevistas e os da análise dos documentos, para finalmente se proceder à triangulação dos respetivos dados.

CAPÍTULO 6 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

6.1. Da Análise Documental

Como referido nos procedimentos metodológicos, foram analisados o documento de estratégia para a instalação da Universidade de Cabo Verde, os relatórios, os planos, as deliberações do conselho da universidade, os dados estatísticos e os documentos normativos (Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior e os Estatutos da Universidade de Cabo Verde).

Foi nosso objetivo perceber em que medida a Universidade, através dos seus órgãos de gestão: (i) promove o conceito de *stakeholders* na instituição; (ii) estimula a participação de atores (internos e externos) no processo da sua governação; (iii) promove a autonomia interna e externa da instituição; (iv) analisa o financiamento e promove formas alternativas de financiamento da instituição; (v) desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência; (vi) desenvolve políticas estratégicas no domínio da investigação; e (vii) desenvolve políticas estratégicas no domínio da transferência de conhecimento.

As análises dos documentos foram feitas em função dos objetivos referidos e que se configuram em “Blocos de Análise” de 1 a 7.

6.1.1. Bloco 1. O conceito de *stakeholders* (internos e externos) no processo de governação da Universidade de Cabo Verde

Para refletirmos, de ponto de vista documental, em que medida o conceito de *stakeholders* internos e externos é desenvolvido, ou proposto desenvolver na Universidade de Cabo Verde (Uni-CV), privilegiamos a análise dos documentos estruturantes e legais da referida universidade, como o “Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade de Cabo Verde”, e os sucessivos estatutos marcantes.

- i) Do “Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade de Cabo Verde”

Em 2004, o Governo, pelo Decreto-Lei N° 31/2004, criou uma comissão para, num período de dois anos, apresentar uma proposta de concessão e instalação da Universidade de Cabo Verde.

Decorrido esse período, a referida comissão apresentou o “Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade de Cabo Verde” que de, entre outros aspetos, propôs a estrutura do governo da futura universidade, com a seguinte configuração:

Quadro 29: Proposta de órgãos de governo da Uni-CV apresentada pela Comissão Instaladora da Uni-CV

Reitoria	Conselho de Estratégia e Governo	Conselho para a Qualidade	Conselho da Universidade
Composição: Reitor e Vice-reitores e/ou Pró-reitores	Composição: a definir	Composição: Incluindo participação internacional	Composição: representação das unidades orgânicas, por domínio de conhecimento, das unidades associadas e, eventualmente, de unidades funcionais cujas funções o justifiquem.

Fonte: Elaboração própria a partir do “Documento de Estratégia para a Instalação da Universidade de Cabo Verde”

Com essa proposta de quadro de estruturação e modelo de governação para a Universidade de Cabo Verde, fica-se por perceber em que medida o conceito de *stakeholders*, tanto interno, como externo é proposto desenvolver na futura academia, uma vez que a expressividade dos mesmos, ao nível das estruturas de governo, é fraca ou nula, ou ainda indefinida, como é o caso do Conselho de Governo e Estratégia.

De todos os órgãos de governação, apenas no conselho para a qualidade se previu a presença de membros externos, internacional, como participação de *stakeholders* externos.

ii) Dos Estatutos da Universidade de Cabo Verde, (Decreto-Lei N° 53/2006

Não obstante as propostas de orientações para a composição e formação dos órgãos de governo da futura universidade, o primeiro estatuto dessa instituição, aprovado pelo Decreto-Lei N° 53/2006, de 20 de novembro, definiu os órgãos de governo em moldes diferentes, como se pode observar no quadro seguinte:

Quadro 30: Estrutura de governo da Uni-CV aprovado pelo Decreto-Lei nº 53/2006

Reitor / Reitoria	Conselho da Universidade (CONSU)	Conselho de Estratégias e Governo	Conselho para Qualidade (CpQ)
Reitor, eleito pelo CONSU, coadjuvado por: - Até 02 Vice-Reitores, docentes da Uni-CV, escolhidos pelo Reitor, - Até 04 Pró-Reitores, - Administrador-geral.	- Reitor-Presidente - Vice-reitores, - Pró-reitores, - Administrador-geral, - Diretores unidades orgânicas, - 06 Membros da comunidade universitária (Pessoal docente, Pessoal não docente, alunos) eleitos pelos respetivos pares em iguais proporções.	- Reitor-Presidente - Vice-reitores, - Pró-reitores, - Diretores unidades orgânicas, - Até 04 personalidades externas, sendo 50% escolhido pelo CONSU e 50% pelo Reitor.	- Reitor-Presidente - 04 Personalidades nacionais e/ou estrangeiras, sendo 02 escolhidos pelo Reitor e 02 escolhidos pelo CpQ.

Fonte: Elaboração própria a partir dos estatutos da Uni-CV (Decreto-Lei nº 53/2006)

Apreciando os estatutos que serviram de suporte para a instalação da Universidade de Cabo Verde (Decreto-Lei Nº 53/2006), depreende-se o seguinte:

- Dos cerca de 16 membros que compunham o CONSU, 10 eram da reitoria e diretores das unidades orgânicas (escolhidos pelo Reitor) e apenas 06 provinham dos docentes, alunos e funcionários);
- O único órgão que previa a participação atores externos é o Conselho de Estratégias e Governo, sendo que desses atores 50% seria escolhido pelo Reitor e 50% pelo CONSU. Acontece, no entanto, que este último é formado por elementos escolhidos Reitor. Por outro lado, em termos de competências, ao Conselho de Estratégias e Governo, no essencial, cabia “Elaborar as propostas de estratégias e de desenvolvimento da Uni-CV a serem aprovadas pelo Conselho da Universidade”. Isto significa que a presença de personalidades externas era meramente simbólica;
- Em todos os órgãos, com exceção do Conselho para a Qualidade - CpQ, os membros da reitoria eram dominantes, em termos de representatividade. mas mesmo no CpQ, a influência do Reitor acabava por ser maior, na medida em que, dos 04 membros externos, dois eram escolhidos por ele.
- Em síntese:
 - o Os estatutos da Uni-CV, aprovados pelo Decreto-Lei Nº 53/2006, definiam um modelo de governação centralizado no Reitor, de fraca presença de atores internos (docentes alunos e funcionários), mas também de atores externos.

- É de notar a ausência da comunidade académica (docentes, alunos e funcionários no CpQ). Isto leva-nos ao questionamento de como é que a qualidade era vista e como é que se propunha a sua promoção, ao não contar com a participação dos principais atores responsáveis pela qualidade.
- Em face desse quadro, infere-se que não é promovido o conceito de *stakeholders* e o seu desenvolvimento da Uni-CV, de acordo com a tendência internacional e, como imperativo para que a academia possa cumprir a sua missão, de forma efetiva.

iii) Dos “Estatutos da Universidade de Cabo Verde revisto” (Decreto-Lei N° 24/2011)

Quadro 31: Estrutura dos órgãos de governo da Uni-CV aprovado pelo Decreto-Lei n° 24/2011

Reitor / Reitoria	Conselho da Universidade (CONSU)	Conselho de Estratégias e Governo	Conselho para Qualidade (CpQ)
Reitor coadjuvado por: - ≤02 Vice-reitores, - ≤04 Pró-reitores, Administrador-geral.	- Reitor-Presidente, - Vice-reitores, - Pró-reitores, - Administrador-geral - 04 Representantes dos docentes doutorados, - 01 Representante dos alunos - 01 Representante do pessoal não docente, - 01 Personalidade externa, cooptado pelos demais membros. Os Presidentes dos conselhos Científicos, mas sem direito a voto.	- Reitor, - Vice-reitores, - Pró-reitores, - Diretores unidades orgânicas, - Até 04 personalidades externas, sendo 50% escolhido pelo CONSU e 50% pelo Reitor	Até 05 personalidades nacionais e/ou estrangeiras, eleitos pelos CONSU.

Fonte: Elaboração própria a partir dos estatutos da Uni-CV (Decreto-Lei N° 24/2011)

Com a revisão dos estatutos da Universidade de Cabo Verde em 2011, depois das alterações efetuadas em 2007 (Decreto-Lei N° 19/2007) e em 2009 (Decreto-Lei N° 11/2009), depreende-se o seguinte:

- Os órgãos de governo continuaram no mesmo figurino;
- Predominância dos membros da reitoria em todos os órgãos, com exceção do CpQ, mas os membros deste são eleitos pelo CONSU, onde os membros da reitoria eram dominantes;
- Alguma presença de *stakeholders* externos (01 no CONSU, 04 no Conselho de Estratégia e Governo, e até 05 no CpQ);
- O Conselho de Estratégia e Governo continua a existir;
- Idem para o CpQ.

Em face dos dados de análise dos dois documentos legais de estruturação de Universidade de Cabo Verde, infere-se que, de ponto de vista de enquadramento, não é promovido o conceito de *stakeholders* internos na Uni-CV.

6.1.1.1. Comunicação com os stakeholders internos

De entre os documentos consultados, na procura de dados relativos à forma como se desenvolve a comunicação entre a Universidade de Cabo Verde e os seus *stakeholders* internos, no “Relatório de Autoavaliação Institucional da Uni-CV – 2015”, pode-se ler que,

A comunicação interna é feita pela internet, intranet, serviços de *Voip*, *Lync*, *Skype*, videoconferência, telefone, comunicados despachos e reuniões. No entanto, apesar de existirem todos esses recursos à disposição da comunidade, as falhas na comunicação continuam a representar um ponto fraco da Uni-CV. Problemas de desfasamento da informação, interpretação incorreta de regulamentos, informações que chegam tardiamente, entre outros, provocam, por vezes, situações constrangedoras relativamente aos vários serviços. (p. 98)

Autores, como Tierney e Minor (2003), defendem que o estabelecimento de um adequado sistema de comunicação numa instituição do ensino superior é um dos principais aspetos estratégicos para assegurar a boa governança. Neste sentido, a comunicação da Uni-CV com os seus *stakeholders* internos precisam uma maior atenção.

6.1.1.2. Comunicação com os stakeholders externos

A respeito da comunicação da Universidade com os *stakeholders* externos, é descrito ainda no referido relatório que,

“A comunicação com os *stakeholders* externos é garantida pelo Gabinete de comunicação e Imagem que gere os conteúdos da página Web da Uni-CV, através da qual são divulgados todos as informações acerca das ofertas formativas e das atividades de extensão realizadas e a realizar. Cabe a este gabinete também a elaboração de todo o material informativo e de suporte à

divulgação das ofertas formativas como sendo *flyers*, cartazes, folhetos, tanto em papel como digital. Os anúncios a serem difundidos pelas rádios, TV, jornais, são realizadas pelo referido gabinete e pela assessoria da imagem da reitoria. Grupos de docentes são formados para divulgar ofertas formativas nas escolas secundárias durante o período letivo das mesas e nas feiras de profissão organizadas pelos próprios (p. 98).

Interessante é notar que essa descrição do relatório de autoavaliação não faz referência à comunicação com entidades, organismos, estruturas, ou seja com diversos setores concretos da sociedade, com a exceção de escolas secundárias.

Para autores como Freeman (2004), as universidades devem identificar os seus *stakeholders*, criar um ambiente de parcerias que envolve a comunicação, negociação, compromissos, motivação e gestão de relacionamento.

Ao não identificar esses *stakeholders* (parceiros), fica-se sem saber quem são os *stakeholders* externos da Uni-CV e, fica-se por saber como é que a comunicação é estabelecida num quadro de parcerias, de compromissos e de negociação.

A categorização dos vários grupos de *stakeholders* (Wu, 2012; Tetreavová & Sabolova, 2013) é uma estratégia que permite conhecer os potenciais de cada um, tanto em relação às ameaças que podem representar, como no que concerne à possibilidade de cooperação.

6.1.2. Bloco 2. Atores participantes do processo de governação da Universidade de Cabo Verde

A abordagem deste ponto visa identificar os atores (internos e externos) participantes do processo de governação da universidade de Cabo Verde.

A participação de atores no processo de governação de qualquer organização, e neste caso da Universidade de Cabo Verde, é regulada pelos estatutos.

Importa realçar que para autores como Giddens (1984), o indivíduo só é agente participativo se for capaz de exhibir uma gama de poderes ou capacidades, como o de

influenciar os manifestados por outros e criar uma diferença em relação ao estado de coisas ou cursos de eventos pré-existentes.

Nos termos do primeiro estatuto, aprovado pelos Decreto-Lei nº 53/2006, o Conselho da Universidade, enquanto principal órgão de decisão da governação da universidade era composto da seguinte forma:

- Reitor-Presidente,
- Vice-reitores (≤ 02),
- Pró-reitores (≤ 04),
- Administrador-geral,
- Diretores unidades orgânicas,
- 06 Membros da comunidade universitária (Pessoal docente, Pessoal não docente, alunos) eleitos pelos respetivos pares em iguais proporções.

Com essa configuração, a participação dos atores internos nesse órgão representava-se em menos de 50% do coletivo, num total de 06 (seis) membros da comunidade universitária.

Neste quadro, os membros da comunidade universitária (docentes, não docente e alunos), por se encontrarem em minoria no Conselho, não detinham poderes para influenciar, ou determinar as decisões importantes para a vida da universidade.

Este é um quadro que contraria o princípio defendido por autores como Ribot (2002), segundo o qual, a participação pode contribuir para melhorar a eficácia, equidade, gestão de recursos e desenvolvimento, uma vez que aproxima os atores do centro de decisão, mas também um potenciador do aumento da responsabilização (Ribot, 2002).

No entanto, observando as alterações efetuadas nos estatutos subsequentes, observa-se no estatuto de 2011, um pequeno esforço para se aumentar a participação de atores internos (de 6 para 7) no principal órgão de decisão da universidade (o CONSU), passando este a compor-se da seguinte forma:

- O Reitor-Presidente,
- Os Vice-reitores (≤ 02),

- Os Pró-reitores (≤ 04),
- O Administrador-geral,
- 04 Representantes dos docentes doutorados,
- 01 Representante dos alunos
- 01 Representante do pessoal não docente,
- 01 Personalidade externa, cooptado pelos demais membros.
- Os Presidentes dos conselhos Científicos, mas sem direito a voto.

Seja como for, a representação da comunidade interna (docentes, alunos e pessoal não-docente continua em minoria e, por conseguinte, com pouca capacidade de influenciar as tomadas de decisões.

No entanto, com a aprovação dos “novos estatutos”, a vigorar a partir de janeiro de 2016, o Conselho da Universidade passa a ser, efetivamente, e pelo menos de ponto de vista legal, o principal órgão de governo da Universidade de Cabo Verde, configurando-se na orgânica como a cúpula da estrutura, com a seguinte composição:

- O Reitor-Presidente,
- O Presidente do Conselho Científico,
- O Presidente do Conselho Pedagógico,
- 02 Docentes, por unidade orgânica,
- 02 Estudantes,
- 02 Pessoal não docente,
- 03 Personalidades externas, por proposta do Reitor.
- Podem ainda participar, sem direito a voto, os Vice-reitores, os Pró-reitores, o Administrador-Geral, os presidentes das unidades orgânicas e outras entidades representantes da sociedade civil, convidadas pelo Reitor.

Com essa composição, aumentou-se a participação de atores internos (docentes, alunos e pessoal não docente) no Conselho da Universidade que passou de 06 para 14, sendo que desse número, 10 (dez) são docentes (atendendo que a Universidade tem cinco Unidades Orgânicas). A outra novidade é o aumento do número de atores externos que passou de 01 para 03.

Este quadro, pelo menos de ponto de vista normativo, provoca uma deslocação do centro de poder da Reitoria para os académicos (os docentes) que passam a ser maioritários nas reuniões do Conselho da Universidade. A questão que se coloca é se na prática os docentes aumentarão as suas participações no processo de governação da Uni-CV, mas também fica a questão que tem que ver com o risco do corporativismo que a presença maioritária dos docentes no Conselho da Universidade poderá trazer para a universidade.

6.1.3. Bloco 3. A autonomia da Universidade de Cabo Verde e a perceção dos seus *stakeholders* internos

Autonomia é uma das características mais marcantes de uma instituição universitária que, para autores como Trigueiro (2000, citado por Otrano, 2002), é a única que se insere no Estado, mas que o transcende. Nesta perspetiva, de acordo com o referido autor, ela pode participar da política do Estado, no sentido de que é parte da pólis, mas não deve ser governada pelo Estado e nem em seu nome. Partindo desses pressupostos, pretendemos refletir a autonomia da Universidade de Cabo Verde, de ponto de vista documental.

6.1.3.1. *Autonomia da universidade: domínios e limites*

Nos termos do Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) aprovado pelo Decreto-Lei N° 20/2012 e alterado pelo Decreto-Lei n.º 12/2015, de 24 de fevereiro, “as instituições de ensino superior públicas gozam de autonomia científica, cultural, pedagógica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar e de desenvolvimento dos seus estatutos”.

No campo específico da autonomia financeira, refere por exemplo, os estatutos da universidade que a mesma “Tem capacidade para obter receitas próprias, que gere anualmente, através de orçamentos privativos conforme critérios por si estabelecidos, e pode arrendar diretamente edifícios indispensáveis ao seu funcionamento (alínea c, nº1 do artigo 7.º).

Relativamente aos estatutos, o Decreto-Lei n.º 20/2012, no seu artigo 57.º, definia que “os estatutos das instituições de ensino superior públicas, e as alterações que estas venham a aprovar, são homologados por Portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas do ensino superior e das finanças e planeamento, sem prejuízo do disposto no presente diploma “ (sublinhado nosso).

Com essa configuração de poderes, em relação à elaboração ou alteração dos estatutos, as instituições de ensino superior públicas, neste caso, a Universidade de Cabo Verde gozava de uma ampla ou quase plenos poderes para definir e alterações os seus estatutos, cabendo ao Governo apenas a homologação por portaria.

No entanto, com as alterações ao RJIES, em 2015 (Decreto-Lei n.º 12/2015), verificou-se uma alteração substancial nesse aspeto, ao determinar no artigo 57.º, n.º 1 que, “os estatutos das instituições de ensino superior públicas e as alterações que estas venham a propor e que não configurem um mero desenvolvimento dos estatutos, são aprovados por Decreto-lei” (sublinhado nosso).

Neste sentido, em termos de capacidade de decisão sobre os estatutos, o Governo reforça os seus poderes em detrimento dos da universidade, limitando esta a apresentar as propostas de estatutos, ou de alterações substanciais, para serem decididas e aprovadas pelo Governo. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 12/2015, veio provocar uma alteração substancial na autonomia institucional da Universidade de Cabo Verde.

Ao chamar para si a aprovação dos estatutos da Universidade de Cabo Verde, a partir da “proposta” apresentada pela Uni-CV, o Governo desvirtua o sentido que, por exemplo, autores como Juan (1996) e Durham (1989) atribuem o conceito de autonomia de uma organização, como sendo a faculdade que, dentro de Estado, esta pode gozar para reger-se por suas próprias normas, no cumprimento da finalidade para as quais se destina e nunca ter como referência o seu próprio benefício.

6.1.3.1.1. Stakeholders e o exercício de autonomia

a) Autonomia interna (intrauniversidade)

De todo modo, da análise do relatório de uma das unidades orgânicas, por exemplo, pode-se ler que:

(...), manifestamos alguma estranheza na seleção dos professores para as disciplinas e para os perfis. Isto provocou vários constrangimentos, porque aquando da chegada dos Professores verificava-se uma desadequação da sua formação à disciplina afeta. Destacamos como exemplo, o caso do Professor que ficou seleccionado para a disciplina de Inglês para Fins Específicos I e II, com formação em Língua Inglesa e que ficou também seleccionado em Contabilidade Geral e Financeira (para a qual concorreu por engano e que não tem nenhuma formação na área). Neste caso, o próprio Professor se questionou qual teria sido o critério de selecção... Desta forma, sugere-se que a definição das listas de disciplinas e perfis a Concurso sejam feitos directamente em contacto com os Vogais responsáveis por essa matéria, evitando assim que a mesma informação passe por várias pessoas e se corra o risco de chegar errada ao último interveniente. Ao mesmo tempo, seria de refletir sobre o facto de se publicarem listas a concurso sem antes passar pela verificação dos responsáveis (pp. 23-24).

Este exemplo pode levar-nos a inferir a fraca, ou mesmo ausência de autonomia por parte das unidades orgânicas, por exemplo nas questões de seleção dos docentes. Desse dado, ainda que muito residual, nota-se alguma convergência com o sentido dos dados da análise das entrevistas. No entanto, a questão que se pode colocar é porque é que a questão, por exemplo, de autonomia intrauniversitária não é abordada nos relatórios das unidades orgânicas ou mesmo no relatório geral da Universidade de Cabo Verde?

Autores como Coutinho (1991) consideram que a dimensão organizativa das liberdades de criação científica, de ensinar e de aprender, exige que os interesses relevantes dos seus exercícios em comum, no quadro universitário, sejam encarados como interesses próprios a serem prosseguidos pelas diferentes Unidades Orgânicas, independentemente de poderes condicionantes de intervenção intra-administrativa.

Para o referido autor, esta condição se aplica, tanto em relação aos poderes do governo-geral da universidade, como em relação aos poderes dos órgãos cujos membros sejam nomeados por aquele.

Sendo os recursos financeiros instrumentos para a realização das demais dimensões de autonomias, a sua limitação ou condicionamento na utilização, ao nível das unidades orgânicas, como referem os entrevistados, compromete as efetivações destas, coloca-as na dependência completa da reitoria.

O desejo de mais autonomia, por parte dos *stakeholders* internos, através dos seus departamentos é uma perspetiva que vai ao encontro da tendência internacional, onde o alargamento da autonomia sobre o pessoal, recurso financeiro e físico, de acordo com a Comissão Europeia (2008), tem constituído o argumento mais significativo da governança do ensino superior.

É certo que esse alargamento e reforço da autonomia, para autores como Saint (2009), vem sendo acompanhada de fortes medidas de *accountability* para que, por um lado, as instituições do ensino superior tenham maior liberdade e flexibilidade para controlar o seu próprio destino e fazer face aos desafios, mas, por outro, devem esforçar-se para assegurar uma boa gestão dos fundos públicos que recebem e proporcionar a qualidade do ensino, produtos da investigação e serviços relevantes para a sociedade e a economia.

b) Autonomia externa (em relação à sociedade)

Para a recolha e análise de dados relativos à afirmação da autonomia da Universidade de Cabo Verde junto da sociedade, apreciamos um conjunto de planos e relatórios de atividades, com vista a verificar as perspetivas de ações conducentes a afirmação da autonomia da referida instituição, designadamente o plano estratégico, tanto geral como setoriais, quer no domínio da docência, da investigação e extensão, ou transferência do conhecimento. Isto, no pressuposto de que o plano estratégico reflete todo o pensamento e a orientação própria e autónoma que uma instituição propõe para as suas ações.

Dos documentos analisados, no “Plano de Atividades -2007”, o primeiro, de entre as ações perspetivadas, pode-se ler “Definir e implementar uma agenda e programa de extensão universitária em 2007 – Plano de Atividades da Uni-CV, 2007. No entanto, no relatório de atividades de 2014 (sete anos depois), foi registado como um dos desafios, “Organizar um Plano de Extensão Universitária e implementá-lo” (p. 76).

Por sua vez, no “Relatório de Autoavaliação Institucional, 2015, afirma-se que “ (...) não existe um programa de extensão universitária, ... (p. 95) ”. Esses dados refletem que, apesar de ter havido intenções de se dotar a Universidade de instrumentos de orientação política e estratégicas, que se configuram num pensamento próprio e autónomo da instituição para cumprir a sua missão e, por essa via, afirmar a sua autonomia junto da sociedade, o facto é que isto, ainda em 2015, não tinha acontecido.

Para autores como Kast e Rosenzweig (1988), uma universidade deve posicionar-se como um sistema que, face às novas realidades, encara a articulação com outras instâncias da comunidade (*stakeholders* externos) como um desafio.

Na perspetiva, assevera Fallis (2004) que uma universidade deve estabelecer um contrato social com a sociedade que a serve de suporte, mediante um plano estratégico.

6.1.4. Bloco 4. O financiamento público e formas alternativas de financiamento da Universidade de Cabo Verde

O financiamento é a condição básica para assegurar o funcionamento de qualquer instituição. Tratando-se de uma universidade pública, cabe ao Estado assegurar o seu financiamento, sem prejuízo da instituição mobilizar fontes alternativas de financiamento.

A abordagem desta temática tem como propósito, no quadro da compreensão do modelo de governação da Universidade de Cabo Verde, descrever o processo do seu financiamento público e formas alternativas do seu financiamento.

6.1.4.1. O financiamento público

Nos termos dos estatutos da Uni-CV (Decreto-Lei nº 20/2012, alterado pelo Decreto-Lei nº 4/2016, artigo 53º), “cabe ao Estado garantir à Uni-CV as verbas necessárias ao seu funcionamento, nos limites das disponibilidades orçamentais e tendo em conta as receitas próprias auferidas pela universidade”.

Com essa determinação legal, anualmente, o Estado fica na obrigação de disponibilizar no seu orçamento um montante para assegurar o funcionamento da Uni-CV e um outro para assegurar os investimentos. E é nesses termos que o Estado vem participando no financiamento da referida universidade, cujos montantes e as suas respetivas variações se especificam no quadro seguinte.

Quadro 32: Orçamento de funcionamento da Uni-CV e a comparticipação do Estado, entre 2009 e 2015 (em escudos cabo-verdianos)

2009		2010		2014		2015	
Orçamento da Uni-CV	Montante do Estado	Orçamento da Uni-CV	Montante do Estado	Orçamento da Uni-CV	Montante do Estado	Orçamento da Uni-CV	Montante do Estado
494409753	242260800	582488596	250470100	686330824	248301672	795354952	254088852
	49%		43%		36%*		32%*

Fonte: Relatórios de Atividades da Uni-CV - 2009, 2010, 2014 e 2015

*Esses representam valores desembolsados, após cativação. Entre os montantes aprovados no orçamento do Estado e os montantes transferidos, a diferença é de 3% e 2%, respetivamente

Como se poder verificar, entre o valor do orçamento de funcionamento e o montante que o Estado tem estado a disponibilizar, há uma grande diferença e esta, em termos relativos, vem se aumentando de ano para ano. De acordo com o quadro supra, se já em 2009, o Estado comparticipava com apenas 49%, portanto, menos de metade do orçamento de funcionamento, em 2015, essa diferença é ainda maior, situando-se nos 32%.

A intensificação da diferença prende-se com o facto do valor médio do montante disponibilizado pelo Estado não ter acompanhado o aumento de efetivos estudantis na Uni-CV.

Se em 2009, a universidade funcionou com 3.245 alunos e a comparticipação do Estado foi de 242.260.800,00, seis anos depois (2015), o número de alunos aumentou para 4.195, ou seja 36%, enquanto o montante do financiamento público ficou nos 254.088.852,00, representando um aumento de apenas 4,8%, em 6 anos.

Relativamente ao financiamento público da Uni-CV, no domínio do investimento, no “Relatório de Atividade de 2014” pode-se ler que:

De acordo com os Estatutos da Uni-CV, as atividades de investigação e extensão devem ser objeto de financiamento mediante projetos plurianuais ou anuais, apresentados pela Uni-CV. É nesta lógica que a Universidade de Cabo Verde, no

quadro sectorial do Ensino Superior, beneficiou em 2014 de dois projetos, inicialmente, com um montante total de 34.200\$00, a saber:

- i. Mobilidade de Docentes Cooperantes;
- ii. Formação Profissional de Nível Secundário” (p. 47).

No ano de 2015, de acordo com o Relatório de Atividades referente a esse ano, “foram aprovados três projetos, num montante global de 33.587.872,00, a saber:

- i. Mobilidade de Docentes Cooperantes - 14.612.872 (44%)
- ii. Formação Profissional de Nível Secundário - 14.825.000 (44%)
- iii. Formação Avançada de Docentes - 4.150.000 (12%)”.

Ainda assim, de acordo com os dados do referido relatório, do valor global de 33.587872,00, que representa 4% do orçamento de funcionamento, foram cativadas 50%.

A tendência de redução, ainda que relativa, no montante de financiamento público da Uni-CV, é um quadro que, de acordo com autores como Johnstone (2013) e Fielden (2008), se aplica a quase todos os países do mundo, em consequência da expansão do acesso e da dificuldade dos governos aumentarem as disponibilidades financeiras. No entanto, observa Salmi (2013) que o Estado continua a ser o principal financiador do ensino superior público, na maioria dos países do mundo.

Nesta perspetiva, a situação da Uni-CV, enquanto universidade pública, de ter mobilizar recursos para o seu funcionamento anual, em mais de 60%, é uma situação atípica.

É evidente que essa situação, que se traduz, globalmente, na redução do custo por aluno no ensino superior tem implicações na autonomia institucional e na qualidade do ensino superior e todas as suas atividades conexas de investigação e transferência do conhecimento. A esse respeito, refere, por exemplo o Relatório de Atividades de 2014, de uma das unidades orgânicas que,

De facto, para além das reduções das dotações do OE, a Uni-CV foi confrontada com diversas medidas que limitam a sua autonomia, motivadas por lógicas de redução da despesa, mas cujo único resultado tem sido a criação de dificuldades adicionais à captação de receitas por fontes alternativas de financiamento. (p. 25)

A diminuição de despesas públicas como aquela magnitude que vem acontecendo na Universidade de Cabo Verde, na perspectiva do Banco Mundial (2012), pode ser vista positivamente como um ganho na relação custo-eficiência, mas também pode ser vista negativamente como diminuição implícita na qualidade.

6.1.4.2. Fontes alternativas de financiamento

Perante limitações crescentes e significativas, a Universidade de Cabo Verde está confrontada com o desafio de mobilizar fontes alternativas de financiamento, tanto para assegurar o seu funcionamento, como os investimentos, incluindo as atividades de investigação.

Em 2015, por exemplo, refere o Relatório de Atividades respetivo que a universidade foi confrontada com a necessidade de mobilizar receitas próprias, através de fontes alternativas de financiamento, na ordem dos 66%.

6.1.4.2.1. Propinas e emolumentos

Durante o ano 2015 foi arrecadado um total de 400.222.450\$00, em propinas e emolumentos, que representa 76% da receita prevista, para esta fonte (Relatórios de Atividades de 2015).

Com esses dados, nota-se um défice na arrecadação de recursos por via do pagamento, particularmente das propinas, cujo alcance é de 24%. Todavia, reconhecem os responsáveis da universidade que “(...) houve melhorias significativas a nível de arrecadação de receitas (p. 57).

Efetivamente, no ano de 2014, de acordo o “Relatório de Atividades” desse ano, o valor de receitas cobradas de propinas e emolumentos foi de 69%, o que significa uma diferença de 7%, em relação ao ano seguinte.

6.1.4.2.2. Investigação e transferência do conhecimento

Não encontramos, nos relatórios e documentos a que tive acesso, dados relativos aos recursos financeiros arrecadados pela Universidade de Cabo Verde, cuja proveniência seja das atividades de investigação e transferência do conhecimento.

6.1.5. Bloco 5. Políticas estratégicas no domínio da docência na universidade de Cabo Verde

Com a abordagem de “Políticas estratégicas no domínio da docência na universidade de Cabo Verde”, pretendemos refletir, ao nível dos documentos de gestão e os produzidos no quadro do funcionamento da instituição, tendo como propósito verificar como se processa a estratégia de construção da oferta educativa (lançamento dos cursos; decisões e atores); fortalecimento do corpo docente (formação pedagógica e mobilidade do corpo docente); coordenação do estágio curricular; avaliação dos docentes pelos alunos.

6.1.5.1. Estratégia de construção da oferta educativa

a) Lançamento dos cursos

Com a instalação e o início do funcionamento da Universidade de Cabo Verde, configurada a partir de três Institutos públicos do ensino superior, com um forte pendente de ofertas formativas voltadas para a formação de professores do ensino secundário, à novel instituição se colocava o desafio de diversificar os cursos e adequá-los à nova realidade.

Da apreciação do documento “Linhas de ação para o desenvolvimento de Novos Cursos: 2007/8”, elaborado pela reitoria, pode-se ler que uma das preocupações da universidade consistia em “atender às áreas prioritárias da economia, no sentido de responder às necessidades de conhecimento demandadas pelos sectores estratégicos da economia, a fim de garantir a eficácia externa das suas intervenções”.

Em desenvolvimento dessa ideia, mas no campo específico de ações direcionadas para cursos de formação pós-secundária curta, de natureza profissionalizante, designados CESP (curso de estudos superiores profissionalizantes), lê-se no “Relatório de Atividades Uni-CV 2008” que,

Encontros vários de auscultação das necessidades de formação foram realizados, dos quais destacam-se os com os Hospitais, as Direções Gerais do Ministério da Saúde, o Instituto de Emprego e Formação Profissional, a Associação de Empreiteiros de Obras Públicas e Privadas, instituições bancárias e empresas da área de construção civil. (p. 24)

Ademais, acrescente o referido relatório que “Considera-se necessário prosseguir a auscultação e constituir um conselho consultivo de parceiros para que a Uni-CV esteja realmente ciente de responder às necessidades” (p. 24).

Esse quadro ilustra alguma preocupação das autoridades responsáveis pela governação da Uni-CV, de estabelecer a ligação com o mundo real e envolvente da universidade, pelo menos ao nível dos CESP. De observar que não pudemos verificar em quaisquer outros documentos registos de ações de interação com os setores da sociedade para auscultação em termos de necessidades formação ou de reconfiguração dos cursos, nem relativos aos CESP e nem relativos aos outros níveis.

b) Decisões e atores

Com esta abordagem “Decisões e atores”, pretendemos descrever, no âmbito de políticas estratégicas para a docência na Uni-CV, como é que se processam as decisões sobre os cursos e quais são os atores participantes, com base nos documentos da e produzidos pela Universidade de Cabo Verde. Para o efeito, analisamos os estatutos da referida universidade, mas também algumas deliberações do Conselho da Universidade, bem como alguns relatórios das unidades orgânicas.

Da apreciação dos estatutos da Uni-CV, aprovado em 2006, pelo Decreto-Lei nº 53/2006 e as sucessivas alterações efetuadas, em 2007, 2009, 2011 e 2016, estas últimas aprovadas pelo Decreto-Lei nº 04/2006, pode-se ler em todos que, “Compete ao Conselho da Universidade aprovar as propostas de criação, alteração, suspensão, ou extinção dos cursos provenientes das unidades orgânicas”.

Nesta sequência, verifica-se, por exemplo, que o Conselho da Universidade, pela Deliberação Nº 021-CONSU/2012, de 17 de agosto, decide o seguinte:

“São aprovados os seguintes Programas conducentes a modalidades de certificação que não conferem grau académico:

- 1.1. Curso de Pós-Graduação de Especialização em Gestão da Qualidade;
- 1.2. Curso de Pós-Graduação de Especialização em Pedagogia Universitária.
2. São aprovados os seguintes Programas e ciclos de estudos conducentes à obtenção do grau de Mestre:
 - 2.1. Curso de Mestrado em Aquacultura e Pescas;
 - 2.2. Curso de Mestrado em Ciência e Sistemas de Informação Geográfica;
 - 2.3. Curso de Mestrado em Filosofia da Educação, Cidadania e Direitos Humanos;
 - 2.4. Curso de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Tecnologia de Informação e Comunicação -TIC e Educação;
 - 2.5. Curso de Mestrado em Educação, Área de Especialização em Didáctica da Matemática;
 - 2.6. Curso de Mestrado em Matemática e Aplicações”.

Da apreciação de alguns relatórios das unidades orgânicas não pudemos identificar reclamações, ou questionamento dos seus responsáveis a respeito das decisões, ou instâncias relativas à aprovação dos cursos. Por essa razão, deduzimos que os procedimentos desenvolvidos têm sido de acordo com o enquadramento estatutário.

No entanto, relativamente ao exercício de articulação com os atores externos (*stakeholder* externos), da apreciação dos relatórios, não pudemos verificar nenhuma observação a respeito.

6.1.5.2. Políticas para a docência

a) O fortalecimento do corpo docente (a titulação)

A afirmação e a qualidade do desempenho de uma universidade exigem um corpo docente devidamente qualificado.

Da análise dos anuários e registos estatísticos consultados, observa-se que a Universidade de Cabo Verde iniciou o seu funcionamento, no ano académico

2006/2007, de acordo com o quadro infra, com apenas 08 (oito) docentes com o grau de doutoramento e 57 (cinquenta e sete) com o mestrado.

Quadro 33: Evolução da formação do corpo docente na Uni-CV – de 2006 a 2015

Nível Formação	2006/07	2011/12	2014/2015
Doutoramento	08	51	97
Mestrado	57	267	270
Licenciatura	160	157	126
Bacharelato	04	01	01
Total	229	476	479

Fontes: MED. Anuário da Educação - 2006/07

Uni-CV – Ano Letivo 2014-15. Dados estatísticos: Corpos docentes, discentes e não docentes – n° e perfil

No entanto, o número de efectivos do corpo docente, particularmente os com o grau de doutor, foi evoluindo, de forma significativa, passando de oito para 97 (noventa e sete) efetivos, em 2014/2015.

Um outro documento que ilustra o esforço que a universidade tem vindo a fazer neste sentido é o “Relatório de Autoavaliação Institucional da Uni-CV 2015”, onde se pode ler que “(...) durante o ano de 2014, foram autorizados 29 (vinte e nove) pedidos de dispensa, sendo 19 (dezanove) dispensas com vencimento para formação (frequência de curso no exterior para pós-graduação (mestrado e doutoramento), ... (p. 102) ”.

O esforço para a elevação do nível de qualificação dos docentes se enquadra na perspectiva de dar corpo ao significado da Universidade de Cabo Verde, uma perspectiva que vai ao encontro dos que defendem autores como Moroni (2000), segundo o qual, uma universidade significa desenvolver ensino, pesquisa e transferência do conhecimento, num quadro de autonomia e, para o efeito, de acordo com o referido autor, ela deve dispor de um corpo docente devidamente qualificado.

Nessa mesma perspectiva, outros autores, como Njuguna e Itegi (2013), defendem, como princípio, que a docência no ensino superior deve ser realizada por profissionais esclarecidos, com capacidade para desenvolver a investigação e consciente do interesse público.

b) Formação pedagógica

Dos vários documentos produzidos pela Uni-CV, não pudemos visualizar registos de ações conducentes, ou resultantes do processo de formação de pedagógica aos docentes, como uma das vertentes da qualificação docente.

Por outro lado, mesmo a formação para a elevação do grau acadêmico que vem merecendo alguma atenção por parte dos dirigentes da Uni-CV, carece de uma orientação mais estratégica e estruturada, como se pode ler no “Relatório de Autoavaliação Institucional da Uni-CV – 2015”, que, “Tendo em consideração a elevada taxa de licenciados ainda em alguns departamentos, embora com experiência, os órgãos de gestão da Uni-CV deverão promover a criação de um quadro de referência para a qualificação dos recursos humanos, nomeadamente dos docentes” (p. 108).

Autores como Henard e Leprince-Ringuet (2008) questionam se a posse de um doutoramento deve ser tomado como o suficiente para a docência no ensino superior. A esse respeito Shulman (1978) defende que a formação eficaz do professor requer uma ampla base de conhecimento pedagógico.

c) Mobilidade do corpo docente

Relativamente à mobilidade do corpo docente, de acordo com os dados registados pelo “Relatório de Atividades da Uni-CV 2015”, nesse ano, 19 docentes dessa instituição realizaram missões para diferentes universidades brasileiras.

Não tendo encontrado mais registo sobre a mobilidade docente, e a avaliar por apenas esses dados, é de se concluir que esta questão não tem sido devidamente assumida na perspectiva de autores como Nóvoa (2012), por exemplo, segundo o qual, a mobilidade é hoje a condição do trabalho científico.

d) Gabinete de coordenação do estágio curricular

Dos dados da análise documental, lê-se, no “DESPACHO Nº 025-GAB.R/12”, de 27 de maio de 2015, que,

Dado que no atual contexto estatutário a Uni-CV não prevê a criação deste órgão, considerando a demora na homologação dos Novos Estatutos onde este estaria legalmente enquadrado, tendo em conta a urgência em regularizar a situação da gestão dos processos de estágio, determino pelo presente despacho Reitoral a criação de uma equipa de gestão dos estágios e da instalação do Gabinete de Estágio e Inserção Profissional, ...”.

Como se depreende deste despacho, foi em 2015 que se institucionalizou um gabinete para assegurar a coordenação do estágio curricular, mas também assegurar a gestão da inserção dos diplomados da instituição do mercado de trabalho.

Considerando o estágio como um “instrumento” importante de ligação entre a academia e o mercado e essa ligação como um fator importante da qualidade da docência, como defendem autores como Remaud et al. (2010), infere-se que a Universidade de Cabo Verde vinha descurando um aspeto muito importante da qualificação da sua docência, por um lado, mas também um aspeto muito importante para a sua interação com o mercado e as suas exigências, na ausência de um gabinete especializado para o efeito.

e) A avaliação dos docentes pelos alunos

Um dos aspetos muito importantes a observar na qualificação do docente do ensino superior é a avaliação deste pelos respetivos alunos que, segundo Santos e Laros (2007), devem ser considerados os melhores juízes para avaliar o ensino que recebem e, por essa razão, de acordo com os referidos autores, estes não devem ser considerados participantes mudos na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

No “Relatório de Autoavaliação Institucional da Uni-CV – 2015” (...), lê-se que, (...), “constata-se uma inoperância das praticas de avaliação do pessoal docente, ...” (p. 108). Nestes termos a avaliação do pessoal docente da Universidade de Cabo Verde não é realizada nem pelos responsáveis e nem pelos alunos.

Mas também, no relatório de atividades de uma das unidades orgânicas, referente ao ano de 2014, expressa-se que “Relativamente aos mecanismos de seguimento/avaliação de professores, os dados recolhidos apontam para a necessidade de se institucionalizar a avaliação do desempenho dos docentes com a criação de instrumentos eficazes e generalizados neste sentido (p. 35) ”.

Para autores como Scriven (1995), um dos procedimentos adequados para avaliar o desempenho dos professores é a avaliação destes pelos alunos, mediante um processo livre, que pode ser durante, ou no final de um período de aula.

De acordo com o referido autor, quando bem planeada, construída e administrada, a avaliação dos docentes pelos alunos, é um elemento importante para a melhoria da qualidade da docência.

6.1.6. Bloco 6. Políticas estratégicas nos domínios da investigação na Universidade de Cabo Verde

No “Plano de Atividades da Uni-CV – 2007”, relativamente à investigação, pode-se ler que, “(...) das ações preconizadas neste domínio de intervenção visam criar as bases institucionais para o desenvolvimento e difusão da investigação científica de forma sustentada e duradoura”.

Com este enunciado de atividades para o domínio de investigação, no primeiro plano de atividades para a nova universidade, ilustra a intensão dos seus responsáveis em trabalhar para criar condições para que o desenvolvimento da investigação seja uma realidade nessa instituição, uma preocupação muito atual, na medida em que para autores como Alessandri (2012), a investigação é o fundamento de uma universidade, por ser a atividade que anima, projeta, questiona e guia as atividades da docência e da transferência do conhecimento.

Ao longo dos seus dez anos de percurso, foram criadas as seguintes estruturas (centros, cátedras e núcleos) de suporte ao desenvolvimento da investigação, de acordo com o quadro infra:

Quadro 34: Estruturas de suporte à investigação na Uni-CV

Centros/Cátedras/Núcleos	Criação	Entidade
Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território	2008	CEG – Uni-CV**
Centro de Investigação em Género, Equidade e Família	?	?
Cátedra Amílcar Cabral	2012	CONSU
Cátedra Baltasar Lopes da Silva*	2013	CONSU
Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais	2015	CONSU
O Núcleo de Memórias – NU_ME	2011	CONSU
O Núcleo de Investigação em Matemática e Aplicações	2012,	CONSU
Núcleo de Investigação em Tecnologias de Energia, Água e Manutenção	2013	CONSU
Núcleo de Investigação em Saúde e Ciências Biomédicas	2012	CONSU
Núcleo de Investigação em Desenvolvimento Rural Sustentável	2012	CONSU
Núcleo de Investigação em Saúde em Ciências da Terra	2013	CONSU
Núcleo de Investigação em Saúde Ciências Biomédicas	2012	CONSU
O Núcleo de Investigação em Língua, Literatura e Cultura cabo-verdianas*	2012	CONSU

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório de Atividades da Uni-CV, 2015.

? Não conseguimos identificar

*Não foi instalado

** Conselho de Estratégia e Governo da Uni-CV

A criação desses centros, cátedras e núcleos denotam vontade de se implementar e desenvolver a investigação na Universidade de Cabo Verde. Não obstante, os desafios da investigação requerem a criação de um conjunto de condições e adoções de medidas para que a investigação possa efetivar-se e fazer a universidade cumprir o seu papel.

No “Relatório de Atividades do Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território – 2009”, pode-se ler que “(...) as principais dificuldades ao longo de 2009 foram a falta de verba; falta de equipa de apoio (secretariado); condições precárias de instalações; falta de apoio político-institucional” (s/p).

Relativamente a este último, acrescenta o referido relatório que “(...) não houve nenhum ato de empossamento e apresentação pública, ou despacho interno sobre o centro (diversas vezes requisitados), o que tem dificultado o relacionamento com diversos departamentos e docentes, facto significativo para um centro de natureza interdisciplinar” (s/p).

Com este quadro de situação, não obstante as intenções dos dirigentes da universidade, enunciado no início, depreende-se que pouco mais de fez, para além de criação dos centros de investigação e/ou outras estruturas e, em alguns casos, mesmo para a criação dessas estruturas não se acatou os procedimentos adequados, como ilustra o referido relatório, mas também o próprio quadro supra, onde há duas estruturas criadas, mas que não foram implementadas. Em face disso, a questão que se pode colocar é se essas estruturas resultaram da dinâmica de vontades expressas e da interação entre os investigadores e os dirigentes da universidade, ou se for apenas por iniciativa dos dirigentes?

Autores como Njuguna e Itegi (2013) defendem que, para o bom funcionamento dos centros de investigação, é importante que os responsáveis assegurem que a comunidade académica disponha de formação adequada, mas também de apoios e motivação.

6.1.7. Bloco 7. Políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde

No “Plano de Atividades – 2007”, o primeiro instrumento orientador das ações anuais da Universidade de Cabo Verde, a respeito da transferência do conhecimento (que designaram e continuam a designar de extensão), propuseram que: “Na vertente da Extensão, prevê-se a realização de atividades científicas e culturais, visando a dinamização da interação com a sociedade”. E como uma das ações, propuseram a “Definição de um quadro referencial para as atividades de extensão da Uni-CV”.

Esta proposta de ação ilustra a preocupação desde de início na Universidade de Cabo Verde em fazer da transferência do conhecimento um processo da sua interação com a sociedade, no pressuposto do que, como defendem autores como Marmolejo e Puuka (2006), as instituições do ensino superior podem contribuir, de forma significativa, para o desenvolvimento económico, social e cultural das suas regiões.

No relatório de atividades de 2014, de uma das unidades orgânicas, são apresentadas como atividades de extensão as seguintes ações:

“ATIVIDADES DE EXTENSÃO

❖ COMISSÃO DE COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE BIOLOGIA

- 3ª Edição EXPOMAR 2014: 06 a 08 de novembro de 2014
- Atividades Metodológicas, Científicas e de Integração dos Estudantes:
 - Atividades de recepção dos alunos
 - Visita ao Campus do DEC
 - Apresentações de TFC’s pelos ex-alunos da Biologia
 - Palestras:
 - ❖ A importância da doação de sangue – Médico Hematologista Doutor Paulo Almeida;
 - ❖ A minha experiência na Uni-CV - ex-alunos da Biologia;
 - ❖ Ébola;
 - ❖ Doenças Sexualmente Transmissíveis.

➤ INTERNACIONALIZAÇÃO

- ✓ Participação de 6 estudantes da Biologia no Programa de Iniciação Científica no Brasil, no período de agosto a setembro de 2014;

- ✓ Participação da docente Corrine Almeida numa formação no âmbito do Projeto Aquacultura, *Plainning and Piloting in Cape Verd*, nos EUA, no período de fevereiro a março de 2013;
- ✓ Participação das docentes Carina Fernandes e Neusa Pinheiro numa formação no âmbito do Projecto Formação de Docentes, no Brasil, no período de 1 a 31 de agosto de 2013;
- ✓ Participação nas JORNADAS DE DIVULGAÇÃO DE RESULTADOS DO PROJETO ISLHÁGUA EM CANÁRIAS E TROCA DE EXPERIÊNCIAS COM CABO VERDE. Colaboradores envolvidos: Henrique Évora (Presidente DECM) Carina Fernandes e Mara Abu-Raya no período de 22 a 25 de outubro de 2013;
- ✓ Participação das docentes Carina Fernandes e Corrine Almeida numa Conferência/Workshop no âmbito do Projeto TELECAN, nas ilhas canárias, no período de 25 a 29 de novembro de 2013.

Da apreciação, no conjunto dessas ações, depreende-se que nem todas elas são, em rigor, atividades de extensão, o que talvez demonstra a necessidade de um maior aprimoramento do conceito “extensão” ou “transferência do conhecimento”.

Para autores como Sáez e Eransus (2010), “configuram o bojo de transferência do conhecimento, ações como os contratos de investigação, a consulta, os contratos de licença, os investigadores jovens que passam período de tempo nas empresas que trabalham com os investigadores das universidades, e os novos projetos empresariais (*spin-offs*), etc.” (pp. 12-13).

Infere-se que a própria Universidade pública, talvez ao nível da sua direção tem a consciência de que o conceito de extensão precisa ser melhor aprimorado na instituição, quando observa no seu “Relatório de Atividades de 2015” que,

As ações de Extensão Académica devem procurar promover o diálogo e a interação com a comunidade, de forma a que o ensino e a investigação sejam fundamentados e integrados na realidade social, numa perspetiva interdisciplinar e crítica, contribuindo para a capacidade de desenvolver tecnologia e inovação, além de fomentar ações indutoras de mudança e ou transformações sociais. (p. 33)

Com essa perspetiva, infere-se que nem todas as ações consideradas como sendo de extensão se enquadram no sentido concetual da extensão observada no referido

relatório que, no entanto, não faz nenhuma referência a ações concretas de transferência do conhecimento realizada pela Universidade de Cabo Verde no ano de 2015 e o mesmo também não se verifica nos outros relatórios consultados, como o de 2014 e 2008, sendo que o mesmo também se pode dizer em relação aos relatórios das unidades orgânicas.

6.2. Da Análise das Entrevistas

6.2.1. Bloco 1. Analisar em que medida o conceito de *stakeholders* (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV

Partindo do quadro referencial teórico do novo modelo de gestão desenvolvido a partir da década dos anos 80, que chama atenção para o impacto que os atores internos e externos têm sobre o comportamento das organizações/empresas, para além dos acionistas (Key, 1984), com a abordagem da temática “desenvolvimento do conceito de *stakeholders* (internos e externos) no processo de governação da Universidade de Cabo Verde”, tentamos compreender em que medida este conceito é desenvolvido no processo de governação da referida universidade, no quadro do cumprimento da sua missão.

Neste sentido, com as questões colocadas, pretendíamos perceber, na perspetiva dos entrevistados, quem são os *stakeholders* internos e externos dessa universidade, assim como a forma como se desenvolve a relação comunicacional com os referidos *stakeholders*, tendo em conta a importância que os mesmos representam na materialização da missão universitária.

6.2.1.1. *Stakeholders da universidade*

a) *Stakeholders* internos

Para a generalidade dos entrevistados, os *stakeholders* internos da Universidade de Cabo Verde são os estudantes, docentes e funcionários. Esta é uma tese que, em parte, vai ao encontro da que é defendido por autores como Kerr, (1982), por exemplo, segundo o qual, a universidade, que ele chama de “multidiversidade”, é um conglomerado de comunidades internas e externas, sendo que a interna envolve

comunidade de estudantes, comunidade de pessoal académico, comunidade do pessoal não académico, entre outras.

No entanto, para alguns entrevistados, como refere por exemplo o CE9, pessoal académico, “a parte interessada interna são os estudantes”. Outros, como por exemplo o entrevistado CE2, pessoal académico, consideram que ela é formada pelos “professores”. São duas perspetivas diferentes, mas ambas restritivas no concenrente aos *stakeholders* internos de uma universidade, quando comparada, por exemplo, com aquilo que defende Kerr (1982).

Por outro lado, esta é uma perspetiva que não se encaixa na visão de autores como Freeman e McVea (2001), na medida em que para os referidos autores, qualquer grupo ou individuo que é afetado ou que pode ser afetado pela realização dos objetivos de uma organização faz parte de *stakeholders* dessa organização, neste caso, todos aqueles que integram a comunidades académica, ou seja, os estudantes, o pessoal docente/investigadores e o pessoal não docente.

Pertinentes são, também, as respostas de alguns entrevistados que, para além de alunos, consideram as estruturas de organização administrativas e de gestão e os seus respetivos dirigentes como sendo principais *stakeholders* internos da universidade. Por exemplo, como refere o AE12, Presidente Unidade Orgânica, “ (...) temos a gestão, a parte administrativa, a parte académica, os alunos que são o nosso público essencial.

Esta visão vai ao encontro das perspetivas de vários autores (Nedwek & Neal, 1994, Kotler & Fox, 1995, Duderstadt, 2001 e Jongbloed, Enders & Salerno, 2008) que defendem que, dos *stakeholders* internos de uma universidade, fazem parte, de entre outros, os administradores da universidade, conselhos da universidade, conselho diretivo, gestão, etc.

Finalmente, registre-se que alguns entrevistados dão primazia aos estudantes, como refere por exemplo o entrevistado CE11, pessoal académico, ao considerar que “o público interessado, primeiramente, pode-se considerar os alunos, depois os docentes”, levando-nos a perceber o papel que eles afetam ao objeto da missão da universidade para a governança. Esta é uma situação que, ao mesmo tempo que vai ao encontro da

opinião dos restantes entrevistados, destaca, todavia, o papel dos interessados na universidade e na sua governação.

O destacamento da importância dos estudantes no seio dos demais *stakeholders* internos da universidade se enquadra, por um lado, na perspectiva de autores como Jongbloed, Enders e Salerno (2008) que defendem que, de entre os *stakeholders* de uma universidade, os mais importantes são os estudantes e, por outro, de um ponto de vista mais geral de gestão organizacional, se enquadra na perspectiva de Mitchell, Agle e Wood (1997), autores que consideram que, para uma realidade pragmática, tendo em conta que não é possível atender a todas as reivindicações reais ou potenciais, é preciso priorizar em função do grau de saliência dos diferentes *stakeholders*.

Para os referidos autores, a teoria do grau de saliência dos *stakeholders* pode explicar a quem e para quem os gestores realmente devem prestar atenção, neste caso os alunos, como referem os entrevistados e, nesta base, propuseram três atributos que devem ser considerados por uma organização, na identificação dos seus *stakeholders*: o poder, a legitimidade e a urgência, sendo este último, quando o relacionamento ou a demanda é naturalmente sensível e fundamental para os *stakeholders*.

Numa universidade marcada pela docência, em termos de atividades, como é a Universidade de Cabo Verde, de entre os vários *stakeholders*, a satisfação dos estudantes, pela obtenção da formação de qualidade e a inserção no mercado acaba, naturalmente, por ganhar a preocupação maior e, por isso, estes se configuram nos *stakeholders* com urgência, cujo grau de saliência é maior.

b) *Stakeholders* externos

Relativamente aos *stakeholders* externos da universidade, de uma forma geral, os entrevistados divergem na indicação. Por exemplo, o entrevistado AE4, presidente de unidade orgânica, refere o seguinte:

Falo concretamente dos alunos que é o principal cliente, sem a qual a universidade não pode funcionar; as empresas e serviços, o Estado como o principal beneficiário de tudo o que a universidade pode e deve fazer, em termos de capacitação humana, pensando a parte da economia, quando se pensa em questões de desenvolvimento de um país, o que faz com que a universidade deve estar à altura para dar respostas, mas também para tirar benefícios.

Para além do referido entrevistado que apresenta uma visão mais alargada, a maioria tem uma perspetiva mais restritiva, ao indicar a sociedade ou a comunidade, apesar do sentido plural destas. O caso mais paradigmático é o entrevistado EE15, pessoal não académico, que aponta apenas os jovens como sendo os *stakeholders* externos da Universidade de Cabo Verde, ao referir que “Eu poderia indicar os jovens porque a universidade trabalha para a sociedade, mas a universidade quer atingir um público mais atingível e esse são os jovens.”

A perspetiva desses entrevistados é redutora e, de certo modo, vaga quando comparada com a de autores como Kerr (1982) que, da sua visão da universidade como multidiversidade, defende que dos seus *stakeholders* externos fazem parte o governo, empresários, organizações não-governamentais, ex-estudantes, etc.

Outros autores ainda, como Jongbloed, Enders e Salerno (2008), defendem que os *stakeholders* externos de uma universidade englobam comunidade de diferentes áreas, como saúde, cultura, desenvolvimento do território, mercado de trabalho, ou seja, todas as entidades e organizações, cujas agendas afetam as do ensino superior. É neste sentido que, quando os entrevistados apontam a sociedade, ou a comunidade, ou ainda apenas os jovens, como sendo *stakeholders* da Uni-CV, apresentam uma perspetiva vaga ou redutora dos *stakeholders* da referida universidade.

Segundo Mitchell, Agle e Wood (1997), a identificação e especificação dos *stakeholders* de uma universidade, no âmbito de gestão da responsabilidade social, é de muita importância para o cumprimento da missão.

A perspetiva de se considerar os *stakeholders* externos de uma universidade se enquadra numa visão de que é preciso considerar que a missão da universidade, além da docência e da investigação, passa a incluir contribuições para o bem-estar socioeconómico do seu meio envolvente, cujas pessoas, instituições e organizações representam *stakeholders* de uma universidade (Jongbloed, Enders & Salerno, 2008).

Neste sentido, ao identificar e considerar os seus *stakeholders* externos, a universidade estará a cumprir a sua missão de contribuir para o desenvolvimento do seu meio envolvente, mas estará, também, de acordo com autores como Jongbloed, Enders e Salerno (2008) a mobilizar recursos para a sua sobrevivência, uma opinião expendida

por alguns entrevistados como por exemplo o AE12, ao considerar que “A universidade, até para a sua sobrevivência, tem de identificar os setores de interesse, como empresas, ministérios e outros”.

6.2.1.2. Comunicação com os stakeholders

A forma como se comunica com os atores e os parceiros de uma organização, neste caso, de uma universidade, determina em grande medida a importância e o sentido que se lhes atribui, ou não, como *stakeholders* dessa organização.

Essa perspectiva tem as suas bases no conceito de comunicação organizacional defendido por autores como Wrench e Punyanunt-Carter (2012), em que segundo os quais, a comunicação organizacional é o processo pelo qual uma organização procura estimular na mente dos seus atores e parceiros o significado de *stakeholders*, através de um adequado sistema de comunicação dentro da organização.

É nesse quadro conceptual que quisemos obter junto dos entrevistados as suas percepções relativas à forma como a Universidade de Cabo Verde desenvolve as suas comunicações com os seus *stakeholders* e, por essa via, perceber se na referida universidade o conceito de *stakeholders*, tanto internos, como externos é cultivado, no âmbito do processo da sua governação.

a) Comunicação/Relação com os stakeholders internos

Genericamente, os entrevistados são de opinião de que a universidade precisa melhorar o seu sistema de comunicação com os seus *stakeholders* internos, na medida em que, como refere, por exemplo, o entrevistado AE4, presidente de unidade orgânica, “Não tem sido o desejado. Não pela falta de vontade, mas pelos mecanismos que não têm sido corretos, ou a sua utilização e isso prejudica a universidade.”

De acordo com a opinião da maioria dos entrevistados, o sistema eletrónico de comunicação, não tem favorecido o diálogo institucional com os *stakeholders* internos. Sobre este assunto, por exemplo, expõe o entrevistado CE21, pessoal académico, o seguinte:

(...) quem gere a universidade não se apostam na criação de um ambiente onde se tem a oportunidade de diálogo, de conversas entre a universidade e as partes interessadas. Eu tenho experiências dos Estados Unidos, onde que há eventos, onde se encontra com o Presidente e Vice-presidentes e isto era todas as semanas, tanto dentro dos escritórios como fora, tá a ver? E isso tinha um valor muito importante para nós que eramos alunos, coisas que não acontecem aqui. Aqui as pessoas que dirigem estão mais fechadas nos seus escritórios, não se conectam.”

Nestes termos, a maioria dos entrevistados clama por uma maior interação entre os atores internos com vista a pôr cobro a uma realidade onde, como refere o entrevistado EE17, pessoal não académico, “Há pouco diálogo, mesmo entre os departamentos.” E, no mesmo sentido, refere o entrevistado DE3, estudante, que na Universidade de Cabo Verde “Não há tanta interação com os alunos e funcionários.”

Esta perspetiva cooperativa e consensual dos entrevistados, marcada por uma forte interação entre a pluralidade dos atores, desejada pelos entrevistados, constitui-se numa das características marcantes do novo modelo de governação da universidade (a governança universitária) e concorre para o distinguir dos modelos tradicionais (Martinez, 2005 e Català, 2005), aliás, uma perspetiva que também é defendida por autores como Tierney e Minor (2003), segundo os quais, o estabelecimento de um adequado sistema de comunicação numa instituição do ensino superior é um dos principais aspetos estratégicos para assegurar a boa governança.

b) Comunicação/Relacionamento com os *stakeholders* externos

De uma forma geral, os entrevistados reconhecem que a universidade tem trabalhado na firmação de protocolos com vista ao estabelecimento de parcerias com alguns *stakeholders* externos, como refere, por exemplo, o entrevistado AE12, presidente de unidade orgânica, “Quanto ao público externo, tem havido iniciativas que partem da própria instituição., neste caso, alguns protocolos. Portanto, da parte da Uni-CV, tem havido essa preocupação.”

Isto revela que há preocupação, por parte da instituição, em estabelecer parcerias e que, de algum modo reconhece a importância dessa parceria como expõe, por exemplo, o entrevistado BE5, membro da reitoria, afirmando o seguinte: “As instituições com as quais trabalhamos, é na lógica de parcerias. Portanto, são parceiras,

estabelecemos protocolos. Temos instituições que nos pedem vagas para os seus funcionários e colaboradores, em condições especiais. Mas também exigimos contrapartida”!

No entanto, alguns entrevistados, cientes dessas iniciativas, reconhecem que a instituição não dispõe de uma estratégia para o estabelecimento de comunicação, razão pela qual e, talvez por isso, não tem tido correspondência, como refere por exemplo o entrevistado AE4, presidente de unidade orgânica, “A universidade tem trabalhado numa linha de parceria, no sentido de desenvolver formações que sejam de importância para desenvolver esses serviços a bem da economia do país. É claro que esta aposta da universidade não tem sido correspondida da mesma forma que a expectativa que tem e esta é uma grande questão, sobretudo com relação a esse papel e vontade que a universidade tem e a resposta dessas parcerias para que a universidade possa fazer melhor”.

A falta de retorno, como consequência dos protocolos assinados, que alguns entrevistados apresentam, é justificada por outros entrevistados como sendo causada por deficiente relacionamento entre a universidade e as entidades que constituem potenciais *stakeholders* externos, como refere por exemplo o entrevistado FE13, municípios, “O relacionamento não é assim intenso! Passa quase à margem”.

No mesmo sentido, expõe o entrevistado GE22, setor empresarial, que “(...) o que nós pensamos é que o relacionamento ainda é muito incipiente. Portanto, não há uma relação próxima entre a universidade e o setor empresarial”.

Este quadro apresentado pelos entrevistados contraria a perspectiva que autores como Neave (1995) e Mainardes et al. (2010) defendem. Para os referidos autores, a afirmação da relevância de uma universidade junto dos seus *stakeholders* externos, passa pelo desafio de os identificar e conhecer as suas necessidades. No mesmo sentido, defende Khem (2012) que um intenso relacionamento entre a universidade e os seus *stakeholders* contribui para a institucionalização de um sistema de funcionamento da universidade baseado nas necessidades dos *stakeholders*.

6.2.2. Bloco 2. Atores participantes do processo de governação da Universidade de Cabo Verde

Com a abordagem da temática “atores participantes do processo de governação da Universidade de Cabo Verde”, pretendíamos conhecer, da perceção dos entrevistados, quem são os atores, de entre os *stakeholders* internos e externos, que participam da governação da referida universidade. A mobilização dos *stakeholders* para participarem do processo de governação é uma das componentes fundamentais para a definição e caracterização do modelo de governação que é desenvolvido na Universidade de Cabo Verde.

É assim que, com as questões colocadas aos entrevistados, procuramos obter a perceção dos mesmos relativamente aos *stakeholders* internos e externos que participam, efetivamente, no processo de governação da referida instituição.

6.2.2.1. A governação e atores internos

a) Centralização das decisões

Genericamente, os entrevistados reconhecem que a participação dos atores (*stakeholders*) internos no processo de governação da universidade não é valorizada, como refere por exemplo, o entrevistado CE11, pessoal académico, ao afirmar que “(...) quem governa é a reitoria e os seus dirigentes”. E, nos mesmos termos, expõe o entrevistado AE8, presidente de unidade orgânica, que “(...) quem está a participar é a equipa reitoral, ou seja, o reitor ...”.

Este é um quadro desmobilizador que leva os atores, particularmente, o pessoal académico a sentir-se secundarizados, como expõe por exemplo o entrevistado AE1, Ex-presidente de unidade orgânica, “Sentem-se secundarizados. Tanto simples como este! (...) sem falar com os professores! E às vezes, há certas coisas que dizem respeito aos professores e Departamentos, mas que vêm lá de cima. Cumpra-se”!

Com esse procedimento, os responsáveis da Universidade de Cabo Verde centralizam a governação da instituição, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, “É um sistema centralizado na reitoria”.

A pratica centralizadora, onde reina o sentimento de que “Quem governa é o Reitor, como refere o entrevistado BE16, ex-membro da reitoria, contraria a tendência internacional, onde, segundo autores como Ribot (2002), a descentralização tem sido encarada como um processo que permite maior participação dos atores nas tomadas de decisões, por contribuir para melhorar a gestão e a eficácia institucional, mas também, por ser potenciadora do aumento de responsabilização dos atores.

Mas quando a participação de atores não é assegurada, de forma efetiva, como refere o entrevistado DE14, estudante, ao assinalar que “ (...) não temos a participação de forma formal ...”, os atores estarão mais afastados dos centros de decisão e, dessa forma, como advertem autores como Nokolov (2006), Faguet (2011) e White (2011) não estarão a contribuir para a eficiência e o desenvolvimento sustentável da universidade.

Autores mais radicais, como Felt (2007), consideram que a centralização gera o descontentamento nos atores, facto que para uma instituição produtora do conhecimento criativo, como universidade, pode significar que o seu potencial, a longo prazo, pode ficar comprometido.

b) Participação de atores externos

Relativamente à participação dos atores (*stakeholders*) externos, os entrevistados, na sua maioria, são de opinião que ela não se verifica, como alude por exemplo o entrevistado AE4, presidente de unidade orgânica, “Não existe uma presença física de elementos externos”.

No mesmo sentido, refere o entrevistado FE20, município, que “Assim, diretamente, no dia-a-dia, não é visível.” Este quadro faz com que a relação entre a Universidade de Cabo Verde e os diferentes setores, como o empresarial por exemplo, não seja a desejável, como refere o entrevistado GE22, setor empresarial, “(...) não há uma relação próxima entre a universidade e o setor empresarial”.

Interessante observar que, para alguns entrevistados, a participação dos atores externos no processo de governação da Universidade de Cabo Verde contribuiria para o desejado relacionamento entre aquela instituição e o setor empresarial, em particular, como refere por exemplo o entrevistado GE23, setor empresarial, “Parece-me um

caminho que levaria, ou facilitaria, esse processo de aproximação entre o mundo acadêmico e o mundo empresarial”.

Esta perspectiva, para autores como Warren (2002) e Fimyar (2009), mais do que uma exigência moral e de oportunidade de desenvolvimento, é uma necessidade estratégica e um bom princípio.

Mas, para alguns entrevistados, a questão da participação, em Cabo Verde, não se coloca apenas à Uni-CV, como refere por exemplo, o entrevistado CE21, pessoal acadêmico, “(...) não é uma prática em Cabo Verde”.

Para Pérez e Peiró (1997, citado por Quezada, 2012), a universidade pública só se legitima se ela for capaz de responder as demandas e as necessidades sociais para as quais foi criada e só assim justifica a sua existência.

Nesta perspectiva (Quezada, 2012), se a universidade pública perder a sensibilidade para as exigências e necessidades dos seus *stakeholders*, as suas decisões estarão a ser determinadas por outros jogos políticos e por uma lógica de interesse corporativo.

6.2.3. Bloco 3. A autonomia da Universidade de Cabo Verde e a perceção dos seus *stakeholders* internos

6.2.3.1. *Autonomia da universidade*

a) Domínios e limites de autonomia

Para além da questão dos estatutos da Uni-CV que é aprovado pelo Governo e que alguns entrevistados consideram-na como uma limitação, no geral, os entrevistados apontam a questão do financiamento que compromete a capacidade de resposta da referida instituição. A este respeito, como exemplo, refere o entrevistado CE2, pessoal académico, o seguinte:

No momento em que nos encontramos, realmente, não existe a autonomia total, na medida em que precisamos de apoios para ultrapassarmos certos constrangimentos que enfrentamos. Sabendo que a universidade tem desafios, problemas, então muitas vezes não tem aquela capacidade de respostas.

Dois aspetos são apontados pelos entrevistados como sendo concorrentes para o efeito. Por um lado, apontam o montante financeiro que é disponibilizado anualmente pelo Estado para o funcionamento da universidade e, por outro, a incapacidade legal de aumentar autonomamente o valor das propinas. Como exemplo, refere o entrevistado AE12, presidente de unidade orgânica, que “(...) a universidade tenta ser autónoma, mas para isso terá de ter mais recursos e mais liberdade financeira. Se eu for falar em números, estaríamos limitados a 34%.”

No mesmo sentido, refere o entrevistado AE1, ex-presidente de unidade orgânica, o seguinte:

A universidade, em termos teóricos, tem a sua autonomia científica administrativa pedagógica e financeira, mas quando há mais de sete anos a propina não foi atualizada e a universidade não pode fazer, isto pode levar a universidade a fechar as portas.

Neste aspecto, destaca-se alguma falta de racionalidade num país que se quer desenvolvido e que passa, necessariamente, por uma maior qualificação da sua população, com um ensino superior público pago, haver académicos com o entendimento de que a única universidade pública, face às limitações no financiamento público, deve fazer das propinas pagas pelas famílias o seu principal fonte de financiamento, à semelhança do que acontece com o ensino superior privado, ao invés de exigir que o Estado garanta o acesso e permanência de forma gratuita e acompanhada de ação social.

O exemplo típico dessa falta de racionalidade é o que é referido, por exemplo, pelo entrevistado AE18, membro da reitoral, ao considerar que:

(...) a estrutura do sistema de financiamento da universidade, de ponto de vista do ideário, é ótimo porque a universidade tem que sair à procura de recursos! Agora, de ponto de vista pragmático, daquilo que é o contexto real atual de Cabo Verde e da universidade, eu acho que o sistema instalado, ainda não deveria ser instalado neste momento, nesta fase de desenvolvimento da universidade.

Para autores como Stichweh (1994, citado por Nybom, 2008), tratando-se de universidade pública, cabe ao Estado assegurar as condições para que a instituição possa ter capacidades para tomar decisões independentes, no âmbito do compromisso institucional e assumir a plena responsabilidade pelas decisões tomadas e os possíveis

efeitos externos dessa decisão, ou seja, ser-se responsável. E como refere o entrevistado CE6, pessoal académico, “(...), isso tem que começar pela autonomia financeira. No dia em que ela começar a autossustentar-se, terá a voz para exigir a sua autonomia no geral”.

b) Autonomia como conquista

Alguns entrevistados têm a opinião de que a autonomia universitária é uma questão de atitude, uma conquista a perseguir e, por conseguinte, um caminho a percorrer que exige o esforço de todos e de cada um dos membros da comunidade académica. Por exemplo, refere o entrevistado CE9, pessoal académico, que,

A autonomia está no centro do saber. Ela é uma questão real e de atitude! Muitas vezes as pessoas ficam à espera de ordens, diretivas que vêm de cima. Mas vem progredindo, embora haja um caminho a percorrer. A eleição do reitor é simbólica, mas não é tudo. Ela vem acontecendo, mas é óbvio que há um caminho a percorrer.

Esta é uma visão defendida por vários autores como Barroso (1997), Fávero (1997, citado por Otranto, 2002) e Andrews (2015), segundo os quais, a autonomia não pode ser entendida somente no seu aspeto legal (autonomia decretada) e nem como uma dádiva, mas sim como uma conquista ou um constructo.

Nesta mesma perspetiva, Otranto (2002) observa que, para lá do enquadramento legal, a autonomia se constrói de forma gradual e progressiva, dependendo do maior ou menor grau de comprometimento da comunidade académica com a missão da instituição, dentro do seu contexto social.

6.2.3.2. Stakeholders e o exercício de autonomia

a) Autonomia interna

Relativamente à autonomia interna, resultante da relação entre a reitoria e as unidades orgânicas, de uma forma geral, os entrevistados reconhecem que há dificuldades, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, ao considerar que “nas unidades orgânicas onde estamos implantados, no dia-a-dia, nós

não sentimos a autonomia da universidade”. Na mesma perspectiva, alude o entrevistado CE11, pessoal acadêmico, que:

(...) os departamentos têm autonomia, mas na prática não funciona. Vejamos um exemplo: os professores apresentam as suas necessidades à coordenação e esta ao departamento, mas este tem que enviar para a reitoria, quem tem autonomia financeira para decidir o que pode ser feito ou não. Portanto, os presidentes têm iniciativas, apresentam-nas à reitoria, mas não há essa autonomia, sobre tudo a autonomia financeira.

Essas opiniões são corroboradas por outros entrevistados como por exemplo o AE4, presidente de unidade orgânica, ao referir que:

Não existe autonomia na universidade. Existe um órgão central da universidade que executa. Quando falo de autonomia, é preciso ter recursos financeiros. Não tendo esses recursos, não há autonomia. Do meu ponto de vista, é preciso trabalhar essa parte, sobre tudo nas unidades orgânicas, o que contribuiria para que a universidade ganhasse.

No entanto, não obstante este quadro, alguns dos entrevistados reconhecem espaços de alguma autonomia por parte das unidades orgânicas nas dimensões pedagógica e científica, como refere, por exemplo o entrevistado AE8, Presidente de uma das unidades orgânicas, que “ (...) em termos de autonomia financeira, a universidade continua muito centralizada. Aquelas que são mais fortes e que me agradam são a autonomia pedagógica e de investigação”.

Mas, devido às restrições administrativas e financeira de que as unidades orgânicas sofrem, estas acabam por afetar as dimensões pedagógica e científica, colocando-as na profunda dependência da reitoria, como observa, por exemplo o entrevistado AE10, presidente de unidade orgânica, “ (...) o meu departamento, em termos de autonomia, está completamente dependente de instâncias superiores”.

Nessa perspectiva, depreende-se que, de acordo com os entrevistados, se a universidade se queixa de limitações de autonomia em relação ao Governo da República, sobretudo no aspeto financeiro, o mesmo também acontece com as unidades orgânicas, em relação à reitoria e de forma ainda muito mais limitada, como refere por exemplo o entrevistado AE12, presidente de unidade orgânica, que “ (...) a autonomia do departamento é muito mais limitada ainda. Limitamos a propor. Qualquer trabalho

que exige recursos financeiros, temos de fazer proposta e submeter à administração central (reitoria) para autorizar”.

Autores como Coutinho (1991) consideram que a dimensão organizativa das liberdades de criação científica, de ensinar e de aprender exige que os interesses relevantes dos seus exercícios em comum, no quadro universitário, sejam encarados como interesses próprios a serem perseguidos pelas diferentes unidades orgânicas, independentemente de poderes condicionantes de intervenção intra-administrativa. Assim, para o referido autor, esta condição se aplica, tanto em relação aos poderes do governo-geral da universidade, como em relação aos poderes dos órgãos cujos membros sejam nomeados por aquele.

Sendo os recursos financeiros instrumentos para a realização das demais dimensões de autonomia, a sua limitação ou condicionamento na utilização, ao nível das unidades orgânicas, compromete as efetivações destas, colocando-as na dependência completa da reitoria.

b) Autonomia externa (em relação à sociedade)

No que se refere ao exercício para a afirmação da autonomia da Universidade de Cabo Verde junto da sociedade (*stakeholders* externos), os entrevistados, de uma forma geral, são de opinião de que a universidade não vem trabalhando nesse sentido. A esse respeito, refere o entrevistado FE13, município, o seguinte: “sinceramente, não sinto que a universidade vem trabalhando para afirmar a sua autonomia. Percebe-se isso”. Na mesma perspetiva, o entrevistado GE22, setor empresarial, expõe que:

(...) a universidade poderia fazer mais, mas o setor privado também poderia aproximar da universidade. Mas do setor privado, como lhe disse anteriormente, é preciso ter em conta o perfil do nosso tecido empresarial. São sobretudo micro e pequenas empresas. Nós pensamos que há um grande trabalho a fazer nesse campo e a universidade poderá tentar aproximar-se, sobretudo, das grandes e médias empresas e ver aí as possibilidades.

As opiniões dos representantes dos municípios e do setor empresarial são corroboradas por membros da academia, como o AE1, Ex- Presidnete de unidade orgânica, ao referir que “ (...) não tem havido articulação entre os que fornecem trabalhos e os que precisam do trabalho (os que formam) ”.

A ausência de um plano estratégico, enquanto instrumento de orientação política das suas atividades e produto do diálogo entre a Universidade de Cabo Verde e a sociedade é apontada por alguns entrevistados como sendo uma das fragilidades que acaba por afetar a autonomia desta em relação à sociedade e estar-se muito dependente dos programas políticos dos governos. A esse respeito, refere, por exemplo, o entrevistado AE8, pessoal académico, que, “ (...) por universidade não ter um programa próprio que a permita ser autónoma, acaba por vir muito a reboque dos programas políticos”!

Este quadro contraria a perspectiva de autores como Sharma e Ghista (2008), segundo os quais, na era em que a universidade é compreendida como um laboratório para o desenvolvimento de uma sociedade e instituição cultivadora dos ideais do progresso, deve atuar sobre os problemas da sociedade, mediante uma clara compreensão do seu papel e de exercício de afirmação da sua autonomia em relação aos diversos *stakeholders* externos.

Na ausência de instrumentos de orientação estratégica e de mecanismos de diálogos com os diversos seguimentos da sociedade, incluindo o Governo, não resta alternativa à Universidade de Cabo Verde que não ir ao “reboque” do Governo, ou de satisfação da política deste, como refere, por exemplo, o entrevistado BE18, membro da equipa reitoral, “Nós estamos sempre muito atentos aos noticiários e o que nós vemos é onde que o Governo está a colocar a tónica”.

Para o entrevistado EE21, pessoal académico, “Pode até existir a vontade de se afirmar a autonomia, mas o problema que se coloca é que a satisfação política, como disse, é sempre prioridade...”

6.2.4. Bloco 4. O financiamento público e formas alternativas de financiamento da Universidade de Cabo Verde

A abordagem dessa temática tem como propósito descrever o financiamento público da Universidade de Cabo Verde e formas alternativas do seu financiamento. Para o efeito, relativamente ao financiamento público, procuramos obter junto dos entrevistados, as suas perceções sobre a participação do Estado, assim como as dificuldades que essa participação representa para a universidade. Por outro lado,

abordamos as formas alternativas de financiamento da referida academia, com destaque para o papel das famílias, a investigação e a transferência do conhecimento.

6.2.4.1. O financiamento público

a) Participação do Estado

Genericamente, os entrevistados são de opinião de que a Universidade de Cabo Verde é subfinanciada pelo Estado, como refere, por exemplo, o entrevistado CE6, pessoal académico, “(...) avaliamos como insuficiente. O financiamento foi fixado e, nessa altura, não ultrapassou os 40%.

Este, para além de ter sido num limite percentual insuficiente, vem-se baixando de forma contínua, como expõe o entrevistado AE4, presidente de unidade orgânica, “Neste momento, tem apenas 34% de contrapartida do Estado e é menos do que tinha no primeiro ano. Aumentaram as dificuldades e os problemas, mas a contraparte do Estado baixou, ao invés de ter subido para contrapor o desequilíbrio orçamental.

Para os entrevistados, tratando-se de uma Universidade Pública, o Estado deveria disponibilizar mais recursos, como refere, por exemplo, o entrevistado AE10, presidente de unidade orgânica, “(...) o Estado poderia investir mais, principalmente, por ser uma universidade pública.” Na mesma perspetiva defende o entrevistado EE15, pessoal não académico, referindo que, “(...) sendo uma universidade pública, o Estado deveria participar mais, em termos financeiros.”

Este quadro de subfinanciamento da Universidade de Cabo Verde, associado à criação de mais nove instituições de ensino superior, sendo oito privadas, desenvolve algum sentimento de angústia, ou até de irresponsabilidade na racionalização de recursos, como expõe, por exemplo o entrevistado CE7, pessoal académico, ao referir que:

A minha opinião, é que está tudo mal! Veja, a universidade é pública! Num país pequeno como Cabo Verde, cria-se a universidade pública, a meu ver, para servir determinadas áreas de desenvolvimento. Mas quando se deixou criar mais nove universidades privadas, não tenho nada contra, antes pelo contrário, mas é preciso sermos realistas quanto aos recursos que o país dispõe!”

Para autores como Johnstone (2013) e Fielden (2008), a tendência para a diminuição do financiamento público é internacional e como contrapartida, os Estados têm aumentado a autonomia das instituições. No entanto, no caso de Cabo Verde, nas condições atuais, num quadro real de dez instituições do ensino superior, como refere a entrevistado CE7, dificilmente, as limitações de financiamento serão superadas sem uma intervenção forte do Estado.

b) Dificuldades

Os entrevistados, no geral, reconhecem que, nos termos em que o Estado vem assegurando o financiamento da Universidade de Cabo Verde, este a coloca em dificuldades e perante desafios, como refere, por exemplo, o entrevistado BE5, membro da reitoria, aludindo que:

O Estado assegura apenas 34% e a universidade entra com 66%, o que significa que no fim do mês temos de arrecadar os 66% para que o Estado possa entrar com os 34%. O que acontece é que o valor anual do Estado é fixo, enquanto as despesas da universidade aumentam de ano para ano.

Esta situação, para alguns entrevistados, coloca a Universidade pública em desvantagem em relação às instituições do ensino superior privado. A este respeito, por exemplo, o entrevistado AE12, presidente de unidade orgânica, refere o seguinte:

Costumo fazer um cálculo muito simples que é, com a participação de 34%, a universidade terá de encontrar os 66% para o seu funcionamento. A nossa propina, em média, é cerca de 50% da das privadas. Isto remete-nos para um facto que significa que estamos com um défice de 16% em relação às instituições do ensino superior privado.

Ainda assim, não obstante o montante anual das propinas (cerca de EUR 900,00) cobrados na Universidade de Cabo Verde seja mais baixo do que as instituições privadas e este constituir-se na maior fonte de financiamento da referida instituição, há o agravante por o seu pagamento não ser regular, por parte dos estudantes, por dificuldades, como refere o entrevistado CE7, pessoal académico, “ (...) o grande fundo são as propinas, mas sabemos que muitas vezes acaba por comprometer porque os estudantes têm dificuldades, o que condiciona muito, ...”

Na mesma linha de pensamento, o entrevistado AE10, presidente de unidade orgânica, expõe o seguinte: “a universidade tem grandes dificuldades em poder cobrar as propinas e depois temos, por outro lado, o país que é pobre e com a falta de chuva”.

Nesta perspetiva, e com este cenário, alguns entrevistados, como por exemplo o BE16, ex-membro da equipa reitoral, chegam mesmo a considerar que “o financiamento que a Universidade de Cabo Verde recebe do Estado é dos mais penalizador que há no mundo, ...”

Curioso é o facto de alguns entrevistados considerarem a prerrogativa de fixação do valor das propinas pelo Estado como sendo uma limitação financeira, na medida em que este só pode ser aumentado pelo Estado.

A questão que se pode colocar, no entanto, é que, tratando-se de uma universidade pública, num país com o PIB *per capita* de 3290 USD, em 2015 (Banco Mundial, 2016), mas que se quer desenvolvido, até que ponto o aumento das propinas para um valor superior a 90 (noventa) Euros mensal, com vista a reforçar o financiamento da universidade, afeta o acesso ao ensino superior? Uma outra questão que se pode levantar ainda é, de que forma, tendo a Universidade de Cabo Verde essa prerrogativa, poderá desresponsabilizar o Estado no financiamento de um bem de natureza semipúblico? Até porque autores como Barr (2005) e Sam (2014) defendem que, sendo o ensino superior um elemento importante no desempenho da economia nacional e um dos principais determinantes de oportunidades de vida dos cidadãos, cabe ao Estado, no exercício do seu financiamento, assegurar o acesso, a equidade, a qualidade e a sustentabilidade do sistema, a longo prazo.

6.2.4.2. Fontes alternativas de financiamento

a) O papel das famílias

Em face das limitações no financiamento público, alguns entrevistados reconhecem que a universidade de Cabo Verde deve mobilizar recursos por iniciativas próprias, mas defendem que, para o efeito, é preciso que o Estado faça o investimento inicial, como refere, por exemplo, o entrevistado CE11, pessoal académico,

Talvez o próprio Estado não tem condições para aumentar! A universidade tem de encontrar outras formas! O problema é que para diversificar fontes, a universidade tem de estar capacitada, ou seja é preciso um “empurrão” ou um investimento inicial do Estado.

Tendo dificuldades em obter esse “empurrão inicial”, de acordo com os entrevistados, não restam outras alternativas de financiamento da universidade que não sejam as propinas suportadas pelas famílias, num quadro de partilha de custos.

Neste sentido, como refere, por exemplo o entrevistado CE7, pessoal académico, “o grande fundo para a questão financeira são as propinas, ...”

Para Johnstone (2014), a partilha de custos, “é a única fonte substancial e contínua de receitas para além das governamentais para suportar as despesas do alargamento do ensino superior” (p. 8). No entanto, autores como Barr (2005) argumentam que a questão que se coloca à prática de partilha de custos é quando a expressão de alunos pobres é significativa.

Nessas circunstâncias, defende o referido autor que o Estado deve assegurar o acesso livre de alunos pobres à universidade e permitir-lhes proceder o pagamento das taxas de matrículas depois de se formarem.

b) A investigação e a transferência do conhecimento

A outra fonte alternativa de financiamento da universidade apontada por alguns entrevistados, é a investigação e a transferência do conhecimento. No entanto, a esse respeito, considerando a realidade prática da Universidade de Cabo Verde, observa o entrevistado AE1, ex-presidente de unidades orgânica, o seguinte:

(...) é preciso mudar imediatamente o paradigma atual porque, se reparar bem, toda a tónica é posta no ensino. Ora, se continuar nessa logica, não vamos a sítios nenhuns Em qualquer parte do mundo, as universidades prestam serviços às empresas, ao Estado (...) e esta parte ainda não está devidamente explorada.

Contudo, os entrevistados reconhecem que, o Estado deve investir mais, pelo menos nesta primeira fase, para a capacitação e qualificação da instituição a fim de poder fazer dessas atividades fontes alternativas de financiamento. Com efeito, refere por exemplo o entrevistado AE4, presidente de unidades orgânicas que,

Uma grande fonte de recurso e que a universidade não tem explorado de fundo é a parte de investigação e produção de estudos. Não a tem feito, porque não tem recursos humanos suficientes para desenvolver estudos, mas também, vejo pouco interesse por parte de organismos e do próprio governo em encomendar estudos a universidade.

Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por autores como Scarré (2012), segundo o qual, para que uma universidade possa captar recursos, por via de prestação de serviços, ela tem de estar capacitada e saber demonstrar como contribui para o desenvolvimento económico das suas localidade/regiões/país.

Assim também defendem alguns entrevistados, como por exemplo o CE11, pessoal académico, ao referir que,

O Estado deve capitalizar a universidade, mesmo que depois tenha que o reembolsar, mas é fundamental um capital inicial. A universidade demora algum tempo para, por exemplo, ter um corpo docente qualificado e capaz de desenvolver ações que possam contribuir para diversificar as fontes de financiamento.

A procura de serviços à Universidade de Cabo Verde, por parte do mercado, de acordo com os entrevistados, exige que ela se qualifique e projete as suas capacidades, em termos do que pode oferecer. A esse respeito, observa por exemplo o entrevistado GE23, setor empresarial, o seguinte:

A Uni-CV tem de dizer o que tem do seu cardápio para que possamos saber o que tem e pode nos vender. Mas aí precisaremos saber (...), tem que ser a Uni-CV a fazer o seu papel de informar e de vender do que produz.

6.2.5. Bloco 5. Políticas estratégicas no domínio da docência na universidade de Cabo Verde

Com a questão “Políticas estratégicas no domínio da docência na Universidade de Cabo Verde”, pretendemos descrever como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência na referida universidade.

Para o efeito, procuramos recolher junto dos nossos entrevistados as suas perceções relativas a um conjunto de aspetos que consideramos ser enformadores das políticas estratégicas para a docência, tais como: o processo de lançamento dos cursos;

atores participantes da decisão de funcionamento dos cursos; ações conducentes ao fortalecimento do corpo docente; formação pedagógica dos docentes; mobilidade do corpo docente; coordenação dos estágios curriculares; e a avaliação dos docentes pelos alunos.

6.2.5.1. *Estratégia de construção da oferta educativa*

a) Lançamento dos cursos

De uma forma geral, os entrevistados são de opinião de que o lançamento dos cursos na Universidade de Cabo Verde não é precedido de um estudo para se compreender a realidade e as necessidades do mercado, com exceção dos cursos de estudos superiores profissionalizantes (CESP), como refere, por exemplo, o entrevistado AE12, presidente de unidade orgânica, “é engraçado porque, ao nível dos CESP, esse trabalho é feito, mas ao nível das licenciaturas, esse trabalho não é feito. Há os cursos clássicos e, em função da procura dos alunos, vamos ajustando”.

Nos mesmos termos, o entrevistado AE1, ex-presidente de unidade orgânica, afirmou o seguinte: “ (...) não tem havido articulação entre os que fornecem trabalhos e os que precisam do trabalho (os que formam).” Nesses termos, a Universidade de Cabo Verde fica sem poder dispor de instrumento que a permita avaliar a relevância das suas ofertas formativas, como refere, por exemplo o entrevistado, BE6, ex-membro da reitoria, “ (...) não dispomos de instrumentos que nos permita verificar se estamos nesta ou naquela direção, ...”

Ao se proceder dessa forma, a Uni-CV, como referem autores como Hénard e Roseveare (2012), estará a descorar as complexidades, as incertezas e os riscos que caracterizam o mercado de trabalho na atualidade. Para os referidos autores, o ensino superior precisa conhecer o mercado, para poder preparar os seus alunos com habilidades, conhecimentos, valores e atributos que os permitam ter e assegurar o emprego.

Este é um trabalho que exige capacidade de autonomia para conhecer e interpretar as necessidades do mercado, por via do estabelecimento de um contrato

social, como defendem autores como Fallis (2004), e não se limitar a seguir as orientações do Governo, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, “ (...) os cursos funcionam em sintonia com as estratégias do Governo. Ou então, como refere o entrevistado BE18, membro da reitoria, “Nós estamos sempre muito atentos aos noticiários e o que nós vemos é onde é que o Governo está a colocar a tónica”.

Autores como Neave (1995) e McMurray (2001) advertem que as universidades devem confrontar-se com o desafio de conhecer os diversos setores da sociedade, numa atitude proactiva e fazerem-se ser vistas como relevantes.

b) Decisões e atores

Relativamente às questões de decisões e atores, no quadro de estratégias de construção de ofertas formativas, de uma forma geral, os entrevistados são de opinião de que o processo de decisão envolve as Unidades Orgânicas, na medida em estas podem propor os cursos, mas que, no entanto, a decisão final cabe ao Conselho da Universidade (CONSU), como refere, por exemplo o entrevistado BE5, membro da reitoria, “Os cursos são propostos pelas Unidades Orgânicas, seguem para o Conselho Científico da área e só depois chega ao CONSU para aprovação”.

De acordo com alguns entrevistados, inicialmente, a Reitoria é que propunha e decidia os cursos que deveriam funcionar nas Unidades Orgânicas, como observa, por exemplo, o AE10, presidente de unidade orgânica, “No início, a pró-reitoria nos propunha, mas eu fiz uma contraproposta, no sentido de nós também passarmos a propor, uma vez que é aqui que se encontra a comissão científica”.

No entanto, de entre os entrevistados há quem ainda é de opinião de que quem participa da decisão do funcionamento dos cursos é o Conselho da Universidade, como refere, por exemplo o entrevistado BE18, membro da reitoria, “É o Conselho da Universidade, ao nível da equipa reitoral, ...”

Considerando esse quadro, percebe-se que há uma articulação entre a reitoria, o conselho da universidade e das unidades orgânicas. No entanto, a questão que se pode

colocar é porque reina a percepção de um processo de decisão *top-down*, no seio de alguns entrevistados, como refere por exemplo o entrevistado CE17, pessoal académico,

Bem, na universidade as coisas funcionam um pouco no estilo *top down*, certo! Nós aqui em baixo, somos confrontados com a decisão e pedem-nos o contributo sobre uma decisão que já é tomado. Por exemplo, os Pró-reitores decidem dos cursos e mandam-nos solicitar o contributo. Portanto, os professores, pelo que sei, não refletem a criação dos cursos.

Talvez a falha no sistema de comunicação deve estar a contribuir para a percepção como a do entrevistado CE7, pessoal académico, por exemplo. No entanto, seja como for, autores como Subedi (2014) defendem que o gestor deve compreender a gestão como um campo de comportamento humano, que requer esforço organizado de grupo, para atingir as metas e os objetivos, de forma eficiente e eficaz.

6.2.5.2. Políticas para a docência

a) Fortalecimento do corpo docente

Relativamente ao fortalecimento do corpo docente, para um melhor desempenho destes nas atividades de docência, os entrevistados, de um modo geral, são de opinião de que este é uma preocupação da universidade, como ilustra, por exemplo, as palavras do entrevistado AE4, presidente de unidades orgânicas,

A Uni-CV tem apoiado a capacitação dos seus docentes, no quadro de professores que ganham uma bolsa de estudo através de outros organismos, concede licença para se deslocarem ao estrangeiro, num período não superior a um ano. Poderia fazer melhor, mas falta recursos.

Nessa perspetiva, os entrevistados reconhecem que tem havido esforços, por parte da Universidade de Cabo Verde, mas também revelam-se conscientes de que, por limitações financeiras, o esforço da universidade acaba por ficar condicionado, ainda que de algum modo compensado pelos esforços individuais dos docentes desejosos de melhor se qualificarem para a vida académica, como refere, por exemplo, o entrevistado AE10, presidente de unidades orgânica, “Eu penso que tem havido. (...) e isso deve-se à aposta da instituição, mas também aos esforços individuais e até com alguns sacrifícios, ...”

A necessidade de obtenção do grau de doutoramento, como habilitação académica adequada para a docência no ensino superior é sentida, tanto pelos responsáveis pela governação da universidade como pelos docentes e, é nessa base que, como refere por exemplo, o entrevistado CE7, pessoal académico, “tem havido desde sempre essa preocupação contínua. Exemplo, se você é mestre, tem incentivo para fazer o doutoramento”.

Um aspeto interessante a observar, de acordo com alguns entrevistados, é que o esforço feito pela universidade para que os docentes adquiram o grau de doutoramento, é enquadrado nas necessidades da instituição como refere, por exemplo, o entrevistado CE11, pessoal académico, “A reitoria tem incentivado e priorizado a formação, mas priorizando também as necessidades da instituição”.

Não obstante as dificuldades financeiras por que passa a Universidade de Cabo Verde, o esforço de elevação do nível de formação dos docentes demonstra a preocupação de se dar corpo ao significado da universidade que, segundo autores como Moroni (2000), significa desenvolver ensino, pesquisa e transferência do conhecimento, num quadro de autonomia, algo que para autores como Njuguna e Itegi (2013) se realiza com profissionais altamente qualificados e conscientes do interesse público.

b) Formação pedagógica

Quando confrontados, no entanto, com a questão da formação pedagógica dos docentes, de uma forma geral, os entrevistados reconhecem que esta não tem sido uma aposta da Universidade de Cabo Verde, como refere, por exemplo, o entrevistado AE12, presidente de unidades orgânica, ao considerar que “Esta é uma lacuna que temos”.

Na mesma linha, reage também o entrevistado CE7, pessoal académico, ao referir nos seguintes termos: “Que eu conheça, não!” Para um dos membros da equipa reitora, o entrevistado BE18, membro da reitoria, “Isso ainda é ponto fraco nosso, porquê? Porque nós temos uma boa parte dos nossos professores não têm a formação pedagógica”.

Das respostas dos entrevistados, infere-se que a formação dos docentes para a obtenção do grau académico é privilegiada em detrimento da vertente pedagógica, marcada pela ausência de um programa, como refere, por exemplo, o entrevistado BE5,

membro da reitoria, “(...) não temos um programa de formação pedagógica para docentes do ensino superior”.

Esta é uma perspectiva descontraída com a que autores como Hénard e Leprince-Ringuet (2008) defendem. Para os referidos autores, numa era em que a qualidade do ensino superior aumenta a atenção, a questão da docência ganhou relevância estratégica, a ponto de muitos questionarem se a posse do grau académico deve ser tomada como suficiente para a docência no ensino superior.

Nesta mesma perspectiva, vários autores defendem que a formação do professor requer uma ampla base de conhecimentos pedagógicos e, com isto, terá maiores capacidades para refletir sobre a sua ação em relação aos alunos e, conseqüentemente, contribuirá de forma significativa para a melhoria da qualidade do seu desempenho profissional (Shulman, 1987, Nira, Rachel & Ety, 1999).

c) Mobilidade do corpo docente

Relativamente à mobilidade dos docentes como uma das componentes de qualificação para a docência no ensino superior, genericamente, os entrevistados reconhecem que existem preocupação e iniciativas nesse sentido, por parte da Universidade de Cabo Verde e reconhecem a sua importância como refere, por exemplo, o entrevistado CE11, pessoal docente, “ (...) tem havido e tem-se constituído numa mais-valia”.

Porém, reconhecem que é um programa que precisa ser melhorado como refere, por exemplo, o entrevistado AE1, ex-presidente de unidade orgânica, “Tem havido com Portugal e Brasil, mas eu diria que precisa ser desenvolvida”.

A falta de recursos é apontada pelos entrevistados como um fator que tem dificultado o seu desenvolvimento, como expõe, por exemplo, o entrevistado AE4 presidente de unidade orgânica, “É uma preocupação, mas falta recursos”.

O desenvolvimento de um programa de mobilidade dos docentes da Universidade de Cabo Verde é desejável no domínio da docência, mas também, para alguns entrevistados, como por exemplo o CE6, pessoal académico, “ (...) a mobilidade deveria ser mais alargada, sobretudo na área de investigação”.

Interessa observar que alguns entrevistados desconhecem as iniciativas de mobilidade dos docentes, como refere, por exemplo, o entrevistado CE21, pessoal académico, “(...) não conheço qualquer programa de mobilidade de professores entre universidades, no sentido de os professores de cá irem e os de lá virem”. A confirmar este facto, significa que existe alguns défices na circulação de informações para todos os docentes, numa matéria que é importante para a qualificação dos docentes do ensino superior.

d) Gabinete de coordenação do estágio curricular

No concernente à existência de um gabinete de coordenação do estágio curricular, os entrevistados divergem nas opiniões. Uns afirmam que o gabinete existe, como por exemplo o entrevistado EE17, pessoal não académico, “Existe um gabinete que coordena todos os estágios curriculares”.

Outros, como por exemplo o entrevistado BE18, membro da reitoria, expõe que este gabinete está em fase de instalação, “Não existia, mas agora nós criamos. E criamos o gabinete porquê? Tomamos a consciência de grandes perturbações que existiam ao nível de estágios dos nossos estudantes”. No mesmo sentido, refere o entrevistado CE8, pessoal académico que “ (...) a reitoria acabou de criar, há dois dias, ...”.

A importância do gabinete de coordenação do estágio é reconhecido pelos entrevistados não só pela vertente do estágio que ajudará a funcionar melhor, mas também como elo de ligação da academia ao mercado, como refere por exemplo o entrevistado CE2, pessoal académico, “ (...) tem problemas e dificuldades na colocação dos alunos no estágio. É preciso uma diplomacia junto das instituições e empresas”.

A aposta na criação de um gabinete de coordenação dos estágios, considerando este como uma componente prática importante para a formação, mas sobre tudo para a inserção dos diplomados no mercado de trabalho, vai ao encontro do que é defendido por autores como Drucker (1993), segundo o qual, na sociedade pós-capitalista em que vivemos, o pragmatismo da educação e da formação exige uma forte parceria entre as instituições educativas e as organizações empregadoras, tornando-se necessário, para o efeito, a transformação das organizações empregadoras em instituições de

aprendizagem, mas também as instituições do ensino superior devem empenhar-se em trabalhar com essas organizações para fomentar essa ideia.

e) Avaliação dos docentes pelos alunos

Uma outra componente importante e que contribui para enformar a política estratégica para a docência é o processo de avaliação dos docentes pelos alunos, um processo onde estes são convidados a preencher um formulário, ou escrever uma breve notas de forma livre, anonimamente, durante ou após um período de aula (Scriven, 1995).

Das questões colocadas sobre o assunto, genericamente, os entrevistados são de opinião que não existe um processo de avaliação dos professores pelos alunos na Universidade de Cabo Verde, como refere, por exemplo o entrevistado AE12, presidente de unidade orgânica, ao afirmar que “ (...) o processo ainda não está montado”.

Ainda assim, alguns entrevistados reconhecem que experiências pontuais, e como atos isolados, têm sido aplicados no passado, como refere por exemplo o entrevistado CE2, pessoal académico, “No tempo em que eu era membro do Conselho Diretivo do meu departamento, aplicou-se a avaliação dos professores pelos alunos. Mas não foi um processo contínuo. Foi uma experiência isolada”.

Reconhecendo a importância dessa componente na promoção da qualidade da docência, ao que parece, a Universidade de Cabo Verde está investir na sua institucionalização, como refere, por exemplo o entrevistado BE18, membro da reitoria, “Estamos a criar agora os instrumentos para a sua implementação mais rápido possível”.

Para autores como Santos e Laros (2007), os alunos devem ser considerados os melhores juízes para avaliar o ensino que recebem, razão pela qual, advertem os referidos autores que, eles devem ser considerados participantes ativos na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Nesta perspetiva, num quadro em que, como refere por exemplo o entrevistado DE14, estudante, “Os alunos são avaliados, mas os professores não”, a Universidade de

Cabo Verde corre o risco de não estar a considerar, suficientemente, o papel que os alunos, enquanto principais *stakeholders* da docência, têm na promoção da qualidade do processo ensino/aprendizagem.

De acordo com Scriven (1995), quando bem planeado, construídos e administrados, a avaliação dos docentes pelos alunos é um elemento importante para a melhoria da qualidade da docência. No entanto, autores como Pasquali (1984) advertem que se trata de uma tarefa de grande complexidade cuja implementação requer atenção cuidadosa.

6.2.6. Bloco 6. Políticas estratégicas nos domínios da investigação na Universidade de Cabo Verde

A investigação como atividade académica é considerada hoje como fundamental, tanto para a atividade da docência, como para a de transferência do conhecimento numa universidade. Neste sentido, com a sua abordagem, quisemos descrever, no quadro do processo da governação da Universidade de Cabo Verde, as políticas estratégicas para este setor, considerando para o efeito as seguintes subcategorias: aposta, iniciativa para a investigação e o tempo de vida da universidade.

6.2.6.1. *Estratégia de investigação*

a) A aposta

De uma forma geral, os entrevistados são de opinião de que faltam orientações estratégicas, para o desenvolvimento da investigação na universidade de Cabo Verde, como refere por exemplo o entrevistado AE10, presidente de unidade orgânica, ao afirmar que “ (...) faltam estratégias por parte da Universidade, em matérias de investigação”.

Alguns entrevistados vão mais longe ao ponto de considerar que a investigação como atividade planificada e enquadrada numa estratégia da universidade, ainda ela não existe, como refere, por exemplo o entrevistado BE18, membro da reitoria, “Até agora,

não havia a investigação. Quer dizer, cada um fazia a sua investigação e não tinha nada a ver com o que fazia na docência”.

Este quadro, para alguns entrevistados, tratando-se de uma universidade, precisa ser ultrapassado, até para justificar a natureza da existência da instituição, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, ao afirmar que “ (...) urge criar e pôr em funcionamento os vários serviços e estruturas que justificam dizer que, efetivamente, estamos numa universidade”.

Esta é uma reivindicação que vai de encontro ao que é defendido por autores como Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), segundo os quais, a investigação, como atividade académica, passou a ser considerada, para além de mais, um pilar de atividade da universidade, o pano de fundo e orientadora dos tradicionais papéis cultural e da docência numa universidade.

No entanto, a falta de condições para proporcionar aos docentes/investigadores é apontada como um problema, como refere por exemplo, o entrevistado BE5, membro da reitoria, “O nosso grande problema é dar aos docentes as condições de investigação, ...”.

b) A iniciativa para a investigação

A maioria dos entrevistados reconhece que as iniciativas de investigação na Universidade de Cabo Verde ainda são escassas e pouco institucionalizadas, como refere por exemplo o entrevistado CE9, pessoal académico, “ (...) tem havido publicação de alguns livros e aprimora-se esse conceito de que o professor também é investigador, mas não há nenhum incentivo, para além do elogio. Falta incorporar na própria carreira”.

Neste sendo, as iniciativas de investigação na referida universidade são ainda de natureza, marcadamente, individual, como expõe por exemplo o entrevistado CE11, pessoal académico, “(...) tem havido investigação, mais por iniciativa dos interessado do que da própria universidade”.

Este é um quadro que precisa ser melhorado e, com efeito, expõe o entrevistado EE15, pessoal não docente, que “ (...) a universidade ainda é nova, mas é uma questão que precisa ser vista”.

O melhoramento deste quadro é compreendido por alguns entrevistado como determinante para a configuração da instituição numa verdadeira academia, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, “ (...) urge criar e pôr em funcionamento os vários serviços e estruturas que justificam dizer que, efetivamente, estamos numa universidade”.

As perspetivas dos entrevistados vão ao encontro de autores como Kerr (1982), segundo os quais, a universidade deve ser encarada como uma instituição que se dedica à busca do conhecimento para soluções de problemas, quebrando os limites tradicionais de ações voltadas para a docência, para as alargar a diversos públicos externos, incluindo o Estado.

6.2.7. Bloco 7. Políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde

Descrever como se desenvolvem as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde é o objetivo que propomos para a abordagem do assunto em epígrafe. Para o efeito, consideramos as seguintes subcategorias: iniciativa, recursos, expectativa do mercado e o tempo de vida da Universidade de Cabo Verde.

6.2.7.1. *Estratégia de transferência do conhecimento*

a) *Iniciativa*

Genericamente, e à semelhança da investigação, e sendo a transferência do conhecimento, naturalmente, consequência daquela, os entrevistados percecionam a atividade de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde como sendo incipientemente desenvolvida, apesar de algumas iniciativas, como refere por

exemplo o entrevistado AE4, presidente de unidade orgânica, “Está numa fase incipiente, mas existe essa perspetiva”.

Na mesma perspetiva, expõe o entrevistado CE9, pessoal académico, ao afirmar que, “Já houve alguns trabalhos de discussão, mas não há nada de concreto”. Neste sentido, a transferência do conhecimento é uma atividade que precisa ser estruturada, como refere o entrevistado DE14, estudante, “(...) precisa-se estruturar a forma de fazer extensão na Universidade, ...”.

Todavia, algumas iniciativas são desenvolvidas, nas áreas do mar e da educação, como expõe o entrevistado BE15, membro da reitoria, “ (...) há algum sinal, por exemplo, ao nível do setor marítimo, em São Vicente, mas também já há algum trabalho ligado à educação inclusiva”.

A falta de uma política estratégica, devidamente estruturada, é reconhecida como sendo uma das causas que justifica a debilidade das iniciativas de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, “Não existe documento que orienta a transferência do conhecimento. O que existe são ações isoladas”.

Nos mesmos termos, refere o entrevistado AE10, presidente de unidade orgânica que “ (...) faltam estratégias por parte da universidade em matérias de investigação, uma atividade académica que na perspetiva de autores como Etzowitz (2002) e Holi e Wickramasinghe (2008) representa uma nova visão e conceção da universidade, enquanto parte de um sistema, com a função de contribuir para o desenvolvimento económico e social.

b) Recursos

A falta de recursos é um problema real na Universidade de Cabo Verde e é assim que é apontado como fator que dificulta o processo de desenvolvimento de atividades de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde, como refere por exemplo o entrevistado CE7, pessoal académico, “ (...) a universidade não tem como, porque não tem recursos”.

Há uma clara consciência de que a transferência do conhecimento pode ajudar a universidade a mobilizar recursos, designadamente financeiros, mas para o efeito, é preciso recursos humanos e tecnológicos. Como exemplo, refere o entrevistado AE4, presidente de unidade orgânica, o seguinte: “Uma grande fonte de recurso, e que a universidade não tem explorado de fundo, é a parte de investigação e produção de estudos. Não a tem feito, porque não tem recursos humanos suficientes para desenvolver estudos, ...”.

Na mesma senda, o entrevistado BE5, membro da reitoria, expõe nesses termos: (...) é preciso ter a tecnologia. Temos de ter capacidade para ter a tecnologia própria e poder transferir conhecimento”.

A esse respeito, autores como Escarré (2012) defendem que uma universidade deve ser dotada de condições institucionais que a permita demonstrar em como pode contribuir para o desenvolvimento económico e social da sua localidade, região ou país, algo que, pela resposta dos entrevistados, falta à Universidade de Cabo Verde.

c) Expetativa do mercado

Interessante notar é que, para alguns entrevistados, no mercado existem expetativas em relação à transferência de conhecimento da Universidade de Cabo Verde para esse setor, enquanto potencial *stakeholder* externo da academia, como refere por exemplo o entrevistado FE20, município, “ (...) queremos contar com a universidade, queremos envolver a universidade naquilo que tem a ver com a perspetiva e a programação do desenvolvimento do concelho”.

Neste sentido, significa que se a universidade estruturar as suas políticas estratégicas para a transferência do conhecimento, existe um mercado para o efeito, como observa, por exemplo, o entrevistado GE22, setor empresarial, “ (...) se a universidade estruturar um conjunto de serviços dirigidos à classe empresarial, eu penso que tem uma grande oportunidade de negócios.

No mesmo sentido, refere o entrevistado GE23, setor empresarial, o seguinte: “A Uni-CV tem de dizer o que tem do seu cardápio para que possamos saber o que tem e pode nos vender”.

Essa perspectiva dos entrevistados, em representação dos *stakeholders* externos, vai ao encontro do que é defendido por autores como Ladd e Ward (2002), segundo os quais, a relação entre a academia e as organizações económicas e sociais é benéfica, uma vez que aproveitam-se dos novos conhecimentos para a inovação e estimula ambas para a criação de novos conhecimentos, como resultado das suas interações.

d) Tempo de vida da universidade

Alguns entrevistados admitem que é preciso dar tempo à universidade, por ser ainda nova, como refere, por exemplo, o entrevistado BE18, “Numa fase de nascimento, ela não podia estar já fora. Tinha que nascer para dentro, consolidar-se e voltar para fora”.

Sendo a transferência do conhecimento, um processo de interação social, orientado a partir da produção e circulação do conhecimento, e que gera externalidades de aprendizagem, como consideram Sáez e Eransus (2010), o seu adiamento para uma fase mais avançada na Universidade de Cabo Verde poderá ter implicações, tanto na docência, como na investigação, em termos de qualidade e relevância.

6.3. Triangulação dos Dados de Análise das Entrevistas com os Dados da Análise dos Documentos

Segundo Yin (2001), o uso de mais do que uma fonte de recolha de dados permite o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, através de um processo designado triangulação.

Este processo, de acordo com o referido autor, permite que os resultados de um estudo de caso, baseado em várias fontes, cujos dados são corroborativos, tenham a probabilidade de ser mais convincentes.

É nesse pressuposto que procedemos à triangulação dos dados da análise das entrevistas com os dados da análise dos documentos, tendo como propósito verificar em que medida os diversos blocos de análise das entrevistas e dos documentos vão no mesmo sentido, ou apresentam diferenças e, naturalmente, estabelecer a ponte com autores que venham ao encontro ou que contrariem os dados convergentes ou divergentes.

6.3.1. Bloco 1. Analisar em que medida o conceito de *stakeholders* internos e externos é desenvolvido no processo de governação da Universidade de Cabo Verde

6.3.1.1. *Stakeholders internos*

De um modo geral, os dados da análise das entrevistas revelam que os entrevistados divergem nas respostas, em termos de indicação dos atores que constituem os *stakeholders* internos da Universidade de Cabo Verde, ou seja, não há um entendimento comum de quem são os *stakeholders* internos da referida instituição. Dos entrevistados, uns indicam que são os alunos, outros indicam que são alunos e professores e outros ainda indicam que são as estruturas administrativas e os seus dirigentes e assim, por diante.

Quando a mesma questão é analisada ao nível dos documentos, os dados revelam que, de ponto de vista do enquadramento legal, não é promovido o conceito de *stakeholders* internos na Universidade de Cabo Verde, em termos de representação nos órgãos de gestão.

6.3.1.2. *Stakeholders externos*

Relativamente aos *stakeholders* externos, os dados da análise das entrevistas apontam-nos como sendo a sociedade, ou comunidade e há casos em que é apontado apenas os jovens.

De ponto de vista da análise documental, os dados revelam uma ausência dos *stakeholders* externos nos órgãos de governação, pelo menos ao nível dos documentos normativos e enquadadores.

6.3.1.3. Comunicação com os *stakeholders* internos

Dos dados da análise das entrevistas, esses, de uma forma geral, apontam que o sistema eletrónico de comunicação privilegiado na Universidade de Cabo Verde não tem favorecido o diálogo institucional entre com os atores.

Para inverter a situação, os referidos dados apontam para a necessidade de mais reuniões, com presenças físicas entre os dirigentes e os docentes, alunos e funcionários, visando uma maior interação entre os atores universitários.

De ponto de vista documental, os dados indicam que a comunicação na referida Universidade é feita através de um conjunto de meios e equipamentos eletrónicos e que, apesar da diversidade de meios com que ela é estabelecida, as suas falhas representam um ponto fraco no processo de governação da Universidade de Cabo Verde.

6.3.1.4. Comunicação com os *stakeholders* externos

Relativamente à comunicação com os *stakeholders* externos, os dados da análise das entrevistas apontam que a Universidade de Cabo Verde tem assinado protocolos com diversas entidades com vista ao desenvolvimento de parcerias. No entanto, os mesmos apontam que a instituição não dispõe de uma estratégia própria para o estabelecimento de comunicação com os seus *stakeholders* externos e que, talvez por isso, ela não tem tido correspondência desejável.

De ponto de vista dos dados da análise documental, estes apontam que a comunicação com os *stakeholders* externos é assegurada pelo gabinete de comunicação e imagem, entidade que gere os conteúdos da página *Web* da Universidade de Cabo Verde e, através da qual, é difundida todas as informações. Para além disto, dos

documentos consultados, não há qualquer referência a um plano estratégico de comunicação com os *stakeholders* ou atores externos.

Triangulando os dados da análise das entrevistas com os da análise documental, esses acabam por convergir, na medida em que:

1. Se, por um lado, os dados da análise das entrevistas indicam que não há uma consciência clara, da parte da maioria dos entrevistados, de quem constituem os *stakeholders* internos da Universidade de Cabo Verde e os *stakeholders* externos são indicados de forma vaga e abstrata, por outro, os dados da análise documental revelam que, pelo menos de ponto de vista normativo, não é promovido o conceito de *stakeholders* internos na referida instituição;
2. Os dados da análise das entrevistas revelam que a comunicação entre os atores (*stakeholders*) internos, não obstante os investimentos nos meios e equipamentos eletrónicos efetuados, ainda é um desafio. Quando observado ao nível dos dados da análise documental, estes indicam que, apesar da diversidade dos meios, a comunicação é um “ponto fraco no processo de governação da Universidade de Cabo Verde”. Por seu turno, os dados da análise documental indicam que, não obstante os inúmeros protocolos assinados entre a Universidade de Cabo Verde e os potenciais parceiros (*stakeholders* externos), tem faltado uma estratégia de comunicação com os mesmos.

Neste sentido, dos dois dados, há uma clara corroboração (Yin, 2001), ou seja, ambos são reveladores de que o conceito de *stakeholders* da universidade não é promovido e desenvolvido no processo de governação da Universidade de Cabo Verde.

6.3.2. Bloco 2. Atores participantes do processo de governação da Universidade de Cabo Verde

6.3.2.1. Governação e atores internos

a) Centralização das decisões

Da análise dos dados das entrevistas, genericamente, esses indicam que a participação dos *stakeholders* internos no processo de governação da Universidade de Cabo Verde é fraca. De acordo com os mesmos dados, este facto resulta da prática de centralização da governação da universidade na reitoria.

Por sua vez, os dados da análise dos documentos demonstram uma fraca participação dos atores internos nos diferentes órgãos de governação da instituição, enquanto espaços por excelência de participação dos atores organizacionais.

A título de exemplo, no primeiro estatuto da Uni-CV, aprovado pelo Decreto-Lei nº 53/2006, no Conselho da Universidade (artigo 24.º), num total de 18 membros, apenas seis lugares eram reservados ao pessoal docente, alunos e pessoal não docente, sendo os restantes eram ocupados pela equipa reitoral, mais o Administrador-geral e os presidentes dos conselhos diretivos das unidades orgânicas, sendo todos em funções por escolha do Reitor.

b) Participação de atores externos

Quanto à participação de atores externos no processo de governação da Universidade de Cabo Verde, os dados da análise das entrevistas apontam que ela não se verifica, na medida em que não existe nenhuma presença física de atores externos no órgão de decisão da governação da referida instituição.

Do mesmo modo, os dados da análise documental remetem-nos, praticamente, para a mesma resposta, em termos de presença de atores externos, ao nível dos órgãos de decisão (o Conselho Universitário – CONSU).

Triangulando os dados da análise das entrevistas com os dados da análise documental, relativamente à participação de atores internos e externos no processo de governação da Universidade de Cabo Verde, ambos apontam que, por um lado, a participação de atores internos é fraca, a ponto de originar a perceção de centralização da governação na reitoria e, por outro, a participação de atores externos é nula.

6.3.3. Bloco 3. A autonomia da Universidade de Cabo Verde e a perceção dos seus *stakeholders* internos

6.3.3.1. *Autonomia da Universidade*

c) Domínios e limites de autonomia

Relativamente aos domínios e limites de autonomia na Universidade, na perspetiva dos atores internos, os dados da análise das entrevistas apontam que a referida instituição goza de autonomia nos domínios pedagógicos, científico e administrativo. Por outro lado, os dados ainda demonstram que a universidade goza de autonomia para fazer aprovar os seus estatutos.

No entanto, os mesmos dados assinalam que a autonomia da Universidade de Cabo Verde é afetada por duas limitações, sendo que uma se refere ao facto da Universidade ter que submeter os seus estatutos ao Governo para homologação e a outra tem que ver com a restrição do financiamento público que coloca em causa a autonomia financeira e com repercussões nos demais domínios.

Sobre esta última, os dados da análise das entrevistas assinalam dois aspetos concorrentes para o efeito. Por um lado, o valor financeiro que é disponibilizado anualmente para assegurar o funcionamento da instituição e, por outro, a fixação do valor das propinas pelo Governo.

Já os dados da análise documental revelam uma extensão dos domínios de autonomia, abarcando, para além do poder de desenvolver e aprovar os estatutos, ainda que sujeito à homologação do Governo, os domínios pedagógicos, científicos, financeiro, Administrativo, patrimonial e disciplinar.

No entanto, no concernente à questão de autonomia em termos de aprovação de estatutos, os dados da documentação revelam que com as alterações efetuadas ao Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior, aprovado pelo Decreto-Lei nº 12/2015, a faculdade de aprovação dos estatutos de que dispunha a Uni-CV e das demais instituições do ensino superior público, foi alterada, passando esta a ser feita pelo Governo, através de um Decreto-Lei.

d) Autonomia como conquista

Da análise dos dados das entrevistas, alguns entrevistados revelam a opinião de que a autonomia universitária é um *constructo* e, como tal, que exige um esforço conjunto para a sua conquista e materialização.

Dos dados da análise documental, particularmente normativos, a autonomia da Universidade de Cabo Verde, está consagrada nas suas diversas dimensões, como referida anteriormente, incluindo o direito da aprovação dos estatutos, direito esse que vigorou até o ano de 2015.

Da triangulação dos dois dados, denota-se alguma divergência, na medida em que se a autonomia universitária é consagrada, de ponto de vista normativo, os dados da análise das entrevistas revelam que ainda há um caminho a percorrer, sobre tudo na dimensão financeira, mas também da sua assunção como um *constructo*, o que exige o esforço de todos os atores.

6.3.3.2. Stakeholders e o exercício de autonomia

b) Autonomia interna (Intrauniversidade)

No concernente à autonomia interna, resultante da relação entre a reitoria e as unidades orgânicas, de uma forma geral, os dados da análise das entrevistas revelam que, a esse nível, a situação é bastante crítica, pelo menos de ponto de vista de gestão financeira. Não obstante alguns dados apontarem para a existência de espaços de alguma autonomia por parte das unidades orgânicas, por exemplo, nos domínios pedagógicos e científicos, os mesmos revelam que, devido às restrições administrativas e financeiras a que essas estruturas estão sujeitas, estas acabam por afetar esses domínios de autonomia, colocando-as na completa dependência da reitoria.

Dos dados de análise documental sobre a questão, esses apontam, como exemplo, a necessidade de uma maior participação das unidades orgânicas nos processos de recrutamento dos seus docentes, como forma de evitar constrangimentos, como por exemplo na adequação dos perfis.

Triangulando os dados da análise das entrevistas com os da análise documental, ainda que estes últimos sejam escassos, em virtude dos documentos consultados,

designadamente os relatórios das unidades orgânicas serem, essencialmente, descritivos e pouco críticos, ambos os dados convergem no sentido de assinalar a falta de autonomia por parte das unidades orgânicas em relação à reitoria.

c) Autonomia externa (autonomia em relação à sociedade)

No que se refere ao exercício para a afirmação da autonomia da Universidade de Cabo Verde junto dos *stakeholders* externos, de uma forma geral, os dados da análise das entrevistas, demonstram que a universidade não vem trabalhando nesse sentido, ou seja, num quadro de articulação com os referidos *stakeholders*.

A ausência de um plano estratégico e de um programa próprio, enquanto instrumentos de orientação política das atividades e produtos do diálogo entre a Universidade e a sociedade, é apontada como fragilidade que acaba por afetar a autonomia desta em relação à sociedade e coloca-la, particularmente, muito dependente dos programas políticos dos governos.

De ponto de vista dos dados da análise documental, não obstante assinalarem a ausência de documentos de orientação estratégica da Universidade, ilustram que tem havido alguma vontade de se definir e implementar uma agenda e programa, por exemplo, no domínio da “extensão universitária”, enquanto instrumentos de ação junto da sociedade e de afirmação da sua autonomia.

Triangulando os dados da análise das entrevistas com os dados da análise documental, não obstante estes assinalarem a existência de alguma vontade de dinamizar a atividade de extensão universitária, ambos convergem em assinalar a ausência de instrumentos de gestão como o plano estratégico para o desenvolvimento da extensão, instrumentos esses que são fundamentais para a afirmação da autonomia externa da universidade.

6.3.4. Bloco 4. O financiamento público e formas alternativas de financiamento da Universidade de Cabo Verde

6.3.4.1. O financiamento público

a) A participação do Estado

Os dados da análise das entrevistas, de um modo geral, esses apontam que a Universidade de Cabo Verde é subfinanciada pelo Estado e que essa contribuição, em termos relativos, tem diminuído de ano para ano. Como exemplo, os dados referem que no ano académico de 2014/2015, a comparticipação direta do Estado para o funcionamento da instituição foi de 34%.

De ponto de vista da análise documental, os dados também revelam essa diminuição do orçamento do Estado para com a Universidade de Cabo Verde, de ano para ano, em termos relativos.

Por exemplo, em 2009, o montante de 242.260.800\$00ECV, correspondente a € 2.197.078,00, disponibilizado no Orçamento Geral do Estado, representava 49% do orçamento geral de funcionamento da Uni-CV. Em 2015, o montante foi de 254.088.852\$00ECV, representando 34%, e com a cativação, apenas 32% foram utilizados.

b) Dificuldades

Em face do quadro referido, os dados da análise das entrevistas revelam que a Universidade de Cabo Verde é colocada perante dificuldades, na medida em que, com uma comparticipação de apenas 34%, como aconteceu no ano de 2015, a instituição é obrigada a mobilizar os 66% para o seu funcionamento. Os dados ilustram ainda que esta situação fica ainda mais complicada, uma vez que o valor das propinas praticadas na Uni-CV é cerca de 50% do das privadas, o que de certo modo coloca-a perante um défice médio de 16%, em relação às instituições de ensino superior privado.

Da análise dos documentos, os dados são convergentes, na medida em que que esses confirmam o montante do financiamento público na ordem dos 34%, bem como o valor das propinas.

Dessa forma, feita a triangulação, verifica-se que os dados da análise das entrevistas convergem com os da análise dos documentos, na medida em que ambos ilustram o baixo valor do orçamento de funcionamento disponibilizado anualmente pelo Estado e a sua diminuição relativa de ano para ano, o que coloca a universidade na situação de subfinanciamento.

6.3.4.2. Fontes alternativas de financiamento

a) O papel das famílias

Relativamente às fontes alternativas de financiamento, os dados da análise das entrevistas apontam que, em reconhecimento de que o Estado não tem tido capacidade para financiar, adequadamente, a Universidade de Cabo Verde, é necessário que esta encontre formas alternativas de financiamento. O problema, ilustram os dados, é que para se diversificar as fontes de financiamento, um investimento inicial do Estado seria indispensável para capacitar e qualificar a academia.

Não tendo o Estado efetuado esse investimento inicial, de forma adequada, e num quadro de dificuldades, apontam os dados que não restam outras alternativas à Uni-CV que não sejam as propinas suportadas pelas famílias.

Apreciando a questão ao nível dos dados da análise documental, estes revelam por exemplo que, no ano de 2015, as famílias contribuíram com um montante geral de propinas no valor de 400.222.450\$00, correspondente a 50.3%, do valor do orçamento de funcionamento.

Triangulando os dados da análise das entrevistas com os dos documentos, verifica-se que há uma convergência em relação ao papel das famílias como o suporte fundamental no financiamento da Universidade de Cabo Verde e, desta forma, as propinas se configuram como a maior fonte alternativa do financiamento da referida instituição.

6.3.5. Bloco 5. Políticas estratégicas no domínio da docência na Universidade de Cabo Verde

6.3.5.1. *Estratégia de construção da oferta educativa*

a) O lançamento dos cursos

Os dados da análise das entrevistas ilustram que, de uma forma geral, na Universidade de Cabo Verde, o lançamento dos cursos de licenciatura ou de formação avançada não é precedido de um estudo para se compreender a realidade e as necessidades do mercado, à semelhança do que acontece com os cursos de estudos superiores profissionalizantes (CESP).

Neste sentido, de acordo com os referidos dados, o que acontece é que há os cursos tradicionais a funcionar e, em função da procura, a universidade vai se ajustando as suas ofertas formativas.

Sobre o mesmo assunto, os dados da análise documental, assinalam que efetivamente, no âmbito dos CESP, tem havido ações práticas de auscultação e de conhecimento das necessidades junto de alguns setores, como saúde, construção civil, instituições do emprego e formação profissional, instituições bancárias, etc.

Em relação aos cursos de licenciatura e de formação avançada, não pudemos encontrar dados documentais que referem aos trabalhos desenvolvidos no sentido de articulação com o mercado e recolha de subsídios para os cursos a serem lançados.

Sendo assim, triangulando os dados da análise das entrevistas com os da análise documental, nota-se uma convergência, em termos de trabalhos que a Universidade de Cabo Verde faz, no âmbito dos CESP, junto de alguns setores do mercado para auscultar e conhecer as suas necessidades antes de se proceder ao lançamento dos cursos, mas que em relação aos cursos de licenciatura e de formação avançada o mesmo trabalho não é feito.

b) As decisões e os atores

Da análise dos dados das entrevistas sobre a participação dos atores na decisão dos cursos, estes, de uma forma geral, revelam que as unidades orgânicas e os

respetivos atores participam do processo, através de apresentação de propostas de cursos, cabendo a decisão final ao conselho da universidade. No entanto, alguns dados indicam que a decisão é tomada apenas pelo conselho da universidade e mais concretamente pela reitoria, excluindo tanto os atores das estruturas orgânicas como os atores externos.

Dos dados da análise documental, pelo menos de ponto de vista normativo, estes referem que cabe ao conselho da universidade aprovar os cursos mediante propostas das unidades orgânicas. Nesses termos, esses dados convergem, em parte, com os dados da análise das entrevistas, faltando, no entanto, elementos para confrontar com a parte dos dados que referem que nem os atores internos e nem os atores externos são auscultados.

6.3.5.2. *Política para a docência*

a) O fortalecimento do corpo docente (a titulação)

De uma forma geral, a Universidade tem tido preocupação neste domínio. Estes apontam que a instituição tem apoiado a capacitação dos seus docentes, concedendo licenças para que os mesmos se desloquem ao estrangeiro para adquirir a formação e que só não faz mais, por falta de recursos.

Dos dados da análise documental, estes indicam, por exemplo, que no ano académico 2006/2007, primeiro ano de funcionamento, a Universidade de Cabo Verde dispunha de oito (08) docentes com o grau de doutoramento e passou a ter noventa e sete (97) no ano académico 2014/2015, ou seja, um aumento de 1.213%, em oito anos. Os referidos dados indicam ainda que em 2014, vinte e nove (29) docentes forma concedidas licenças, sendo 19 com vencimentos, para frequentarem a formação ao nível de mestrado e doutoramento no estrangeiro.

Triangulando os dados da análise das entrevistas com os da análise dos documentos, verifica-se que uma há uma convergência, na medida em que os esforços a que a Universidade de Cabo Verde vem fazendo para a elevação do nível de qualificação dos seus docentes, revelados pelos dados da análise documental, se confirmam pelos dados da análise dos documentos.

b) Formação pedagógica

Quanto à formação pedagógica dos docentes, os dados da análise das entrevistas, genericamente, ilustram que esta, ao contrário da formação académica, não tem sido uma aposta da instituição, razão pela qual se constitui numa lacuna da Universidade de Cabo Verde, enquanto componente de qualificação do corpo docente.

Das consultas aos documentos não pudemos encontrar informações relativas ao processo ou desenvolvimento de atividades relacionadas com a formação pedagógica dos docentes pelo que, da triangulação dos dois dados, são corroborativos.

c) Mobilidade do corpo docente

Relativamente à mobilidade do corpo docente, os dados da análise das entrevistas, revelam que, de uma forma geral, existem preocupação e iniciativas nesse sentido, por parte da Universidade de Cabo Verde e que essa atividade representa uma mais-valia para os docentes e para a instituição.

No entanto, os mesmos dados indicam que a falta de recursos tem dificultado o desenvolvimento de ações de mobilidade do corpo docente e o seu alargamento para área de investigação.

Já os dados da análise documental apontam que os docentes da Universidade têm beneficiados e realizados ações de mobilidade internacional, tanto para Portugal como para o Brasil. A título de exemplo, referem que, no ano de 2015, dezanove (19) docentes da realizaram missões de mobilidade para diferentes universidades brasileiras.

Nesses termos, triangulando os dados da análise das entrevistas com os da análise documental, verifica-se ambos se convergem na revelação de que a mobilidade do corpo docente, enquanto instrumento de qualificação profissional, é assumida pela Universidade de Cabo Verde.

d) Gabinete de coordenação do estágio curricular

No concernente à existência de um gabinete de coordenação do estágio curricular, os dados da análise das entrevistas revelam que esse gabinete não existia até ao ano de 2015, mas que o mesmo se encontra agora em fase de instalação.

Da consulta aos documentos, os dados extraídos revelam que, esse gabinete não existia e que só recentemente foram tomadas medidas para a sua instalação.

Triangulando os dados da análise das entrevistas com este da documentação, ambos convergem, revelando que, a Universidade de Cabo Verde não dispunha, pelo menos até o ano de 2015, de um gabinete de coordenação do estágio, enquanto instrumento de política estratégica para a qualificação da docência, mas que a partir desse ano a instituição providenciou iniciativas com vista à sua instalação.

e) Avaliação dos docentes pelos alunos

Dos dados da análise das entrevistas sobre essa questão na Universidade de Cabo Verde, de uma forma geral, esses informam que, não obstante o reconhecimento da importância de um sistema de avaliação dos docentes pelos alunos, o facto é que o mesmo ainda não existe nessa instituição.

Por seu turno, os dados da análise da documentação apontam para um quadro de inoperância das práticas de avaliação do pessoal docente, mas revelam que há uma consciência da necessidade da sua institucionalização.

Da triangulação dos dados da análise das entrevistas com os dados da análise dos documentos, nota-se uma clara convergência de sentido, ou seja, que na Universidade de Cabo Verde, ainda não existe um sistema implementado de avaliação dos docentes pelos alunos.

6.3.6. Bloco 6. Políticas estratégicas no domínio da investigação na Universidade de Cabo Verde

6.3.6.1. Estratégia de investigação

a) Aposta da universidade

Da análise dos dados das entrevistas, esses, de uma forma geral, indicam que faltam orientações estratégicas para o desenvolvimento da investigação na Universidade de Cabo Verde, e alguns dados vão mais longe ao ponto de referirem que a investigação, enquanto atividade planificada e enquadrada numa estratégia da universidade, ainda não existe.

No entanto, os dados apontam que os atores estão conscientes de que esse quadro precisa ser ultrapassado em defesa da afirmação da instituição, enquanto universidade.

Dos dados da análise documental, esses revelam que no período de 2008 a 2012, foram criadas várias estruturas de apoio à investigação, sendo dois centros de investigação, duas cátedras e oito núcleos de investigação, mas que no entanto, os mesmos não foram dotados de condições funcionais e, tanto assim que, informam os dados, há estruturas que foram criadas formalmente, mas que nunca chegaram a ser implementados.

Triangulando os dados da análise das entrevistas com os da análise documental, verifica-se uma pronta convergência. Ambos revelam que existe uma alguma vontade para se desenvolver a atividade de investigação na Universidade de Cabo Verde, mas também assinalam que tem faltado aposta numa estratégica de política para a promoção da atividade de investigação.

6.3.7. Bloco 7. Políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde

6.3.7.1. Estratégia de transferência do conhecimento

a) Iniciativa

Os dados da análise das entrevistas, de um modo geral, revelam que a transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde é uma atividade incipiente. Contudo, apontam que existe preocupação em relação ao assunto e que algumas iniciativas de ações de transferência do conhecimento vêm tendo lugar, designadamente, no domínio da educação e do setor marítimo, mas de forma isolada.

Por seu turno, os dados da análise documental assinalam que, em matéria de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde, tem havido alguma preocupação e iniciativa para se inscrever e referi-la como ações a desenvolver, com vista a interação com a sociedade. No entanto, os mesmos dados indicam um rol de

ações registadas, mas que são de interpretação duvidosa, quanto ao sentido de atividade de transferência do conhecimento.

Feita a triangulação dos dados da análise das entrevistas com os dados da análise documental, os mesmos se convergem no sentido, uma vez que ambos revelam a inexistência de uma política estratégica no domínio de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde, e que das poucas iniciativas do género que têm tido lugar, se constituem em atos isolados.

CAPÍTULO 7 – CONCLUSÃO DO ESTUDO

7.1. Conclusão

O presente trabalho de investigação tem como objetivo geral “apreciar a governação da Universidade de Cabo Verde no período de 2006 a 2015”. Para o efeito, com a pergunta partida configurada nos seguintes termos: “Como se processou a governação da Universidade de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?”, procurámos desenvolver, mediante um conjunto de questões geradoras e respetivos objetivos (específicos), estruturados em sete blocos, um intenso trabalho de revisão da literatura e de investigação empírica que nos proporcionou conhecimentos, dados e argumentos para a elaboração da presente conclusão.

Assim, no pressuposto de que os nossos conhecimentos se constroem com o apoio de quadros teóricos (Quivy & Campenhoudt, 2005), mobilizamos um conjunto de saberes que, como “ferramentas”, serviu-nos de suporte para a compreensão do objeto “a universidade e a sua governação” e conseqüente construção das categorias teóricas, procedimentos essenciais para os contactos de campo relevantes (Yin, 2001).

Da investigação empírica, com base nas categorias teóricas, procedemos a recolha dos dados por via de entrevistas e através da leitura e interpretação de documentos oficiais, seguidos de tratamentos analíticos e de teorização, numa leitura cruzada com o quadro teórico conceptual.

Todo o percurso heurístico, envolvendo a triangulação dos dados da análise das entrevistas com os da análise documental, tendo em vista a mobilização de respostas para os questionamentos e objetivos que nortearam o processo de investigação, proporcionou-nos um conjunto de informações que enformam a conclusão e as observações finais da tese que ora apresetamos.

Desta forma, e numa perspetiva mais descritiva, retomando as questões e os objetivos iniciais, apresentamos o resumo conclusivo dos principais resultados, para de seguida apresentarmos a conclusão final e apontarmos as limitações do estudo e sugestões para estudos futuros.

A primeira questão é **“Quais são os *stakeholders* internos e externos identificados e consideradas nos processos de organização e funcionamento da Universidade de Cabo Verde, tendo em conta a sua missão?”**

Esta questão tem como objetivo “Analisar como o conceito de *stakeholders* internos e externos é desenvolvido na Universidade de Cabo Verde, no seu processo de governação”.

Da investigação, concluímos que o conceito “*stakeholder* da universidade” precisa ser melhor assumido, compreendido, trabalhado e consensualizado na Universidade de Cabo Verde. No que se refere ao *stakeholders* internos, verifica-se um significativo desfasamento na sua indicação. Uns dizem que são os alunos, outros dizem que são os professores, outros ainda dizem que são as estruturas organizacionais e administrativas e poucos dizem que são professores, alunos e funcionários.

Sem a noção clara e assumida por toda a comunidade académica de quem se constituem os *stakeholders* internos de uma universidade, ou seja, de que estes são constituídos por pessoal docente, investigadores, alunos e pessoal não docente, etc., a Universidade de Cabo Verde terá dificuldades em compreender a si própria como uma organização e quem constituem as suas forças, ou atores internos e responsáveis diretos para o cumprimento da sua missão institucional.

A compreensão clara, assumida e trabalhada do conceito de *stakeholders* internos da universidade, permite uma alteração profunda no modo como a universidade, enquanto organização académica, é compreendida, tanto pela equipa reitoral, como pelo pessoal académico, estudantes e pessoal não académico e, consequentemente, altera toda a conceção, o modo organizacional e as relações, sejam entre os atores internos, sejam entre os atores externos e a sua própria instituição, ou sejam entre a instituição e os atores externos.

Neste sentido, ao não identificar de forma clara e consensual esses atores como partes interessadas (*stakeholders*) da instituição, dificilmente se dará ao trabalho de compreender, de forma efetiva, as suas necessidades e os seus interesses dentro da organização. Talvez seja por essa razão que o sistema de comunicação na instituição,

não obstante os investimentos em equipamentos e meios tecnológicos, é deficiente, como foi revelado.

Caso contrário, se a Universidade os compreender como *stakeholders*, ou seja como aqueles que afetam ou que podem ser afetados pela realização dos objetivos da Universidade (Clarkson,1995; Freeman & McVea, 2001), não só se adequará os instrumentos comunicacionais, mas também procurará estabelecer os mecanismo para medir e assegurar a eficiência e a eficácia dos mesmos, sendo certo que, dessa forma, estará em melhores condições de integrar os objetivos, reforçar-se como organização e cumprir a sua missão institucional.

No que concerne aos *stakeholders* externos, concluímos que a questão é ainda de preocupação maior, na medida em que uns apontam a comunidade, outros indicam a sociedade e outros ainda referem-se aos jovens, numa clara demonstração de que esta é uma matéria que carece de muita reflexão entre os atores da referida instituição.

É claro que a sociedade, a comunidade, ou os jovens, globalmente, constituem-se os *stakeholders* externos de uma universidade, mas no caso das duas primeiras, elas estão organizadas e estruturadas em setores, com as suas especificidades, necessidades e interesses próprios e se estruturam em organizações.

Não sendo os mesmos identificados e reconhecidos os seus interesses e necessidades, não se pode contar com eles como *stakeholders* externos da Universidade de Cabo Verde. Nessa perspectiva, e à semelhança do que acontece com os *stakeholders* internos, a comunicação com os *stakeholders* externos é deficitária, focalizando-se no uso do *website* institucional, direcionada para toda a sociedade, ou a aqueles que têm o acesso, ou ainda a necessidade e/ou a curiosidade de o consultar.

Com esse quadro, à semelhança do que se passa com os *stakeholders* internos, não se compreende quais são os *stakeholders* externos considerados pela Universidade de Cabo Verde no seu processo de governação, visando o cumprimento da sua missão.

A segunda questão norteadora da investigação consiste em “**Que atores participam do processo de governação da Uni-CV?**” Esta tem como objetivo “Identificar os atores participantes do processo de governação da Uni-CV”.

Do processo da investigação, concluímos que o sistema de governação da Universidade de Cabo Verde foi desde início definido para ser centralizado, ou seja, com a concentração de poderes na equipa reitoral e no Reitor.

Os membros da reitoria dominam, praticamente, todos os órgãos de governo, em termos de representação numérica e o Reitor preside todos os órgãos, com exceção do Conselho para a Qualidade.

A participação de atores externos no processo de governação, particularmente no órgão de decisões estratégica, no período em que cobre o estudo, é de uma ausência total. Não obstante as alterações estatutárias em 2011, em que se incluiu a participação de uma personalidade externa no Conselho da Universidade, esta não se efetivou, em termos práticos.

De resto, no Conselho de Estratégia e Governo e no Conselho para a Qualidade, figuram a participação de personalidades externas, mas são órgãos que, praticamente, nunca funcionaram e, no caso do último, se quer, chegou a ser instalado.

Neste quadro, ao longo dos primeiros nove anos da instituição, o processo de governação tem sido marcado por uma fraca participação dos atores internos (professores, alunos e pessoal não docente) e relativamente aos atores externos, a participação, em termos de decisão, é nula.

Se se tiver em conta que até 2014, os dois primeiros Reitores foram nomeados pelo Governo e eles tinham poderes para escolher a equipa, incluindo os dirigentes das unidades orgânicas e o Administrador-Geral, formando a equipa dominante em todos os órgãos que, também, eram presididos pelo Reitor, então, é de se concluir que, efetivamente, foi um sistema de governo centralizado na reitoria e, mais concretamente, no Reitor.

Este procedimento desvirtua o princípio defendido por autores como Nokolov (2006); Faguet (20011) e White (2011), segundo os quais, tonar os atores mais próximos dos centros de decisão, proporciona a eficiência e o desenvolvimento sustentável da instituição

A terceira questão norteadora da investigação consiste em **“Como é que os *stakeholders* internos percecionam a autonomia da Uni-CV?”** O objetivo é “Explicitar a perceção que os *stakeholders* internos têm sobre a autonomia da Uni-CV”.

Concluimos que a Universidade de Cabo Verde, no período de 2006 a 2015, altura em que foram aprovados “os novos estatutos”, ela, formalmente, gozava de autonomia em todos os domínios, incluindo o de fazer aprovar os seus estatutos, cabendo ao Governo da República apenas a sua homologação, por via de uma portaria.

No entanto, na prática, a autonomia institucional, nos seus vários domínios, ficou condicionada por restrições no financiamento público para o funcionamento e com o agravante da sua diminuição, em termos relativos, de ano para ano, chegando a ser de 34% no ano 2015.

O outro facto apontado pelos entrevistados como limitador da autonomia financeira da referida instituição e com impacto nos demais domínios de autonomia institucional é incapacidade legal da Universidade de Cabo Verde para fazer aumentar, autonomamente, o valor das propinas.

No entanto, como universidade pública, num país que tanto precisa do ensino superior para o seu desenvolvimento, não se compreende como é que o aumento das propinas deve ser entendida como uma das possibilidades para fortalecer a capacidade de autofinanciamento dessa instituição.

Tratando-se de uma universidade recentemente instalada, com desafios enormes, para frente e com constrangimentos significativos, em termos do financiamento público, naturalmente que os demais domínios da sua autonomia ficarão condicionados, como referido. Todavia, ainda assim, reconhece-se que a autonomia científica e a autonomia pedagógica se constituem domínios fortes de autonomia na Universidade de Cabo Verde.

Interessante é que a problemática de limitações de autonomia da Universidade de Cabo Verde é uma questão que se coloca, em decorrência da sua relação com o Governo ou com o Estado e que a condiciona financeiramente, mas também se coloca na sua relação interna, ou seja, na relação entre a reitoria e as unidades orgânicas. Estas

estruturas reclamam por uma maior autonomia, particularmente, nos domínios financeiro e administrativo, como condição para a efetivação dos demais domínios de autonomia universitária.

Nesta perspetiva, se por um lado, urge assegurar melhores condições, designadamente financeira, por parte do Estado para que a Universidade de Cabo Verde possa desenvolver a sua autonomia em todos os domínios, como consagrado no Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (Decreto-Lei nº 20/2012, com as alterações que lhe foram introduzidas pelo Decreto-Lei nº 12/2015), por outro, é fundamental que a reitoria e as unidades orgânicas encontrem um novo modelo de organização e gestão que assegure maior autonomia a essas estruturas intermédias, no pressuposto de que autonomia universitária, como defendem autores como Nybom (2008), deve incluir o direito e a competência para tomar decisões independentes sobre os limites do compromisso institucional, bem como o dever de assumir a plena responsabilidade pelas decisões tomadas.

A quarta questão da investigação é: “**Como se processa o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV?**”. Esta, visa “Apresentar o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV.”

Como já referida, a Universidade de Cabo Verde funciona numa condição de subfinanciamento público, o que a coloca numa situação de dificuldades financeiras e, conseqüentemente, com repercussões nas suas atividades de investigação, docência e transferência do conhecimento.

Do ano 2009 para 2015, o orçamento do Estado para o funcionamento da Uni-CV reduziu-se em 17%, ou seja, passando de 49% para 34%, sendo que o valor desembolsado foi de 32%. É claro que essa redução é em termos relativos, uma vez que em 2009, o montante foi 242.260.800,00ECV e, no ano de 2015, foi de 254.088.852,00ECV. Acontece que no ano académico 2008/2009, a instituição funcionou com 3.245 alunos e, em 2014/2015, passou a ter 4.195 efetivos, representando um aumento em 36%.

Para ultrapassar as dificuldades de financiamento impostas pelo Estado, a Universidade tem procurado diversificar as suas fontes de financiamento. Neste

processo, as propinas suportadas pelas famílias têm desempenhado um papel importante, e para as quais também o próprio Estado comparticipa, por via de atribuição de bolsas e subsídios aos alunos filhos de pais mais carenciados.

O problema é que o Estado não consegue cobrir todos os alunos carenciados e mesmo os beneficiários recebem apenas o valor das propinas e as limitações socioeconómicas não permite que muitas famílias arcassem com as despesas de formação dos seus filhos.

A cooperação internacional tem sido também, ainda que tímida, uma das fontes alternativas de financiamento da Universidade de Cabo Verde.

Outras fontes alternativas e das mais comuns para uma academia, poderia ser a investigação e a transferência do conhecimento, mas para isso, seria necessário que o Estado investisse mais na capacitação e qualificação da instituição, nesta fase inicial. O fortalecimento da instituição com um corpo docente devidamente qualificado, investigadores, laboratórios e a própria construção da rede para a investigação e conquista de credibilidade exigem avultados recursos financeiros e tempo.

Nestes termos, uma reflexão profunda sobre as responsabilidades do Estado para com a Uni-CV em matérias de financiamento, impõe-se. No plano internacional, particularmente nos países em desenvolvimento, de acordo com autores como Fielden (2008), 90% do orçamento da maioria das universidades públicas provem de alocação do Estado, com o compromisso de assegurar o acesso, a equidade, a qualidade e a sustentabilidade.

Deixar que a universidade pública, uma instituição recentemente instalada e em condições de dificuldades, continuar com a responsabilidade de mobilizar mais de 60% de recursos para o seu funcionamento, ainda que conta com uma parte significativa proveniente das propinas pagas pelos alunos beneficiários das bolsas de estudo do Governo, é uma estratégia que, de acordo o Banco Mundial (2012) pode ser vista como um ganho na relação custo-benefício, mas tem implicações negativas no acesso, na equidade e, sobretudo, na qualidade do ensino superior.

Importa considerar que este é um país onde o PIB *per capita* é ainda pouco mais de 3000 USD e a taxa de desemprego é 15%, em 2015 (INE, 2017), com o agravante de muitos empregos serem de natureza precária e de baixo salário. Ademais, é preciso considerar que a taxa bruta de escolarização no ensino superior ronda os 22%, uma taxa que é, aproximadamente, três vezes superior à média na África Subariana, mas muito inferior a dos países desenvolvidos e quando comparado por exemplo com a de Portugal, é cerca de três vezes inferiores. Portanto, considerando esses dados, os desafios do desenvolvimento de Cabo Verde e a importância do ensino superior no processo, é urgente que o quadro de financiamento público da Uni-CV, e do ensino superior no geral, seja revisto sob pena de comprometer o acesso, a equidade e a qualidade.

A quinta questão norteadora da investigação incide sobre “**Como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da docência?**”, tendo como objetivo “Analisar como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da docência na Uni-CV”.

A docência, para uma instituição de ensino superior como a Universidade de Cabo Verde, é a principal atividade académica. Sendo assim, a sua qualidade reclama pela adoção de uma política estratégica que envolve um conjunto de aspetos, desde o lançamento dos cursos, as decisões dos atores, a qualificação do corpo docente, coordenação do estágio, avaliação dos alunos pelos docentes, etc.

Da investigação, constatamos que, não obstante a ausência de um plano estratégico para o desenvolvimento das suas atividades, no campo específico da docência, esforços vem sendo feitos e são reconhecidos pelos atores institucionais, como ficou demonstrado. Dos esforços sobressaem os investimentos na formação avançada dos docentes que conheceu um avanço significativo no período entre 2006 a 2015, onde, por exemplo, o nº de Doutores passou de oito para noventa e sete. Mas a mobilidade dos docentes e também dos alunos, tem conhecido dinâmicas apreciáveis.

Todavia, a formação pedagógica dos docentes, um dos aspetos muito valorizados atualmente no ensino superior, a coordenação do estágio e a avaliação docentes pelos alunos, constituem desafios de qualificação da docência que precisam de uma maior atenção na Universidade de Cabo Verde.

Por outro lado, o envolvimento dos docentes e das unidades orgânicas e uma maior interação com os *stakeholders* externos para compreender as exigências e as necessidades da sociedade e do mercado são questões que precisam ser melhor aprimoradas, tendo em vista assegurar a relevância e a qualidade das ofertas formativas.

A sexta questão da investigação consiste em “**Como se desenvolvem as políticas estratégicas nos domínios da investigação?**”. E o objetivo é “Descrever como se desenvolvem as políticas estratégicas na área de investigação na Uni-CV.”

A investigação é uma atividade ainda incipiente na Universidade de Cabo Verde e as escassas iniciativas nesse domínio constituem-se atos isolados, como revelado. No entanto, existe alguma vontade e, tanto é assim que, do ano de 2008 a 2015, foram criadas 12 estruturas (centros, núcleos e cátedras) de apoio às atividades de investigação nas mais diversas áreas de conhecimento.

No entanto, a questão que ficou patente é ausência de uma política estratégica para promover o desenvolvimento da investigação na Universidade. Perante esse quadro, surgem iniciativas isoladas, como referido; as estruturas de apoio à investigação funcionam com dificuldades e algumas delas, se quer, foram instaladas depois da criação.

Considerando a investigação numa universidade como o fundamento que anima, projeta, questiona e guia as atividades da docência, não sendo esta ainda uma atividade estruturada e orientada estrategicamente, é de se questionar em que medida essa situação estará a afetar a qualidade da docência nessa universidade?

Quando não se verifica o desenvolvimento da atividade de investigação, de forma organizada, sistematizada e estratégica, por um lado, a questão da relevância e da qualidade da docência pode estar a colocar-se na Universidade de Cabo Verde e, por outro, a conexão da instituição com os diferentes potenciais *stakeholders* externos fica fragilizada, na medida em que ela não estará em condições de fazer-se ser vista como relevante junto dos mesmos.

Finalmente, a sétima questão orientadora da investigação é “**Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento**”

na Uni-CV?”. O objetivo é “Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV.”

A transferência do conhecimento é uma atividade acadêmica que está intimamente ligada à atividade de investigação e dela depende. Não existindo uma política estratégica no domínio da investigação na Universidade de Cabo Verde, naturalmente que não se pode falar de existência de política estratégica para a transferência do conhecimento na referida instituição. Neste quadro, a transferência do conhecimento como atividade acadêmica é, praticamente, inexistente na Uni-CV, o que equivale dizer que a sua relação com os potenciais *stakeholders* externos é ainda deficitária e, de algum modo, justifica o fraco resultado dos muitos protocolos que são assinados entre a referida instituição e os parceiros, ou potenciais parceiros (*stakeholders*), como revelado.

Duma perspetiva mais analítica e interpretativa, os resultados levaram-nos a concluir que o processo de governação da Universidade de Cabo Verde, no horizonte temporal 2006 a 2015, marcadamente centralizado na reitoria e dominado por um grupo de docentes, se configurou num modelo de governança que se situa entre o modelo colegial e o modelo burocrático definidos pelos autores Trakman (2008) e Brunner, (2011), sendo no entanto, com pendor maior para este último, ou seja o modelo burocrático.

Se por um lado, os órgãos de governo, sobretudo a reitoria e o Conselho da Universidade, têm sido dominados por docentes que ocupam os cargos e decidem a governação da instituição, configurando assim, parcialmente, um sistema de governo pelo corpo docente ou colegial, por outro, a fraca participação dos atores internos e externos; a inexistência de um plano político-estratégico que oriente a instituição no desenvolvimento das suas atividades e que afirma a sua autonomia e o envolvimento dos *stakeholders*; o deficiente financiamento público e um funcionamento, cujas atividades dependem muito das ações e orientações do governo, se configuram num sistema de governação com características do modelo burocrático de governança universitária (Brunner, 2011).

De acordo com o referido autor, este é um modelo que baseia numa forte presença do Estado na governação da Universidade, no pressuposto de que as instituições do ensino superior são serviços estatais.

De entre os vários de modelos de governança universitária, provavelmente, o das partes interessadas, um modelo de governança articulada, em torno de uma gestão empreendedora que combina o empreendedorismo com a colegialidade (Brunner, 2011), poderia ser mais adequado para a Universidade de Cabo Verde, na medida em que propicia a participação de atores, numa perspetiva de *stakeholders* internos e externos, mas também pressupõe a redefinição do contrato com o Estado que, neste paradigma, deve focalizar-se nos resultados e, neste sentido, estimular a academia para responder, de forma competitiva, às exigências do seu meio.

Uma outra vantagem do modelo de governança das partes interessadas, também designada de governação em rede, ou governação aberta (Pierre & Peters, 2005), é o facto de proporcionar formas de organização e estrutura leves, planas e autónomas, onde as relações hierárquicas, por exemplo, entre os responsáveis das Unidades Orgânicas e a Reitoria são substituídas por contratos, num quadro de autonomia.

7.2. Limitações do Estudo

Compreendendo a investigação científica como um processo de interconexão de atividades para se obter novos conhecimentos (Clark, V. & Creswell, 2015), ela envolve um conjunto de procedimentos metodológicos e circunstâncias que concorrem para a determinação do resultado final. Nesses termos, a elaboração de um trabalho de investigação, pressupõe opções por parte do investigador, mas também depende de circunstâncias, como referido, que de alguma forma podem constituir-se em limitações que, em todo caso, devem ser vistas como oportunidades para melhorar o trabalho efetuado.

Das limitações deste estudo, podemos apontar, como primeira limitação, as dificuldades que tivemos no acesso aos documentos na fase inicial de preparação da pesquisa empírica, mais concretamente no momento de preparação das entrevistas. Era

nosso propósito aceder aos documentos produzidos pela Universidade de Cabo Verde (Relatórios, atas, planos de atividades, etc.) em dois momentos – antes e depois das entrevistas.

No entanto, não obstante a reitoria ter-nos autorizado o acesso ao espaço considerado arquivo, dado ao estado de desorganização em que este se encontra e a ausência de muitos documentos, não nos foi possível proceder, adequadamente, a pesquisa e recolher informações prévias que pudessem nos ajudar a aprimorar as questões a serem exploradas nas entrevistas.

Ainda neste âmbito, é de referir que do rol de documentos que nos foi autorizado a consultar, e que viemos a ter acesso fora do arquivo, não se incluiu as atas, o que de algum modo dificultou-nos o contacto com um importante documento que, por natureza, é riquíssimo em termos de informações expressas e a deduzir e que, seguramente, contribuiriam para o enriquecimento do estudo.

A segunda limitação tem que ver com o facto de alguns dos atores internos entrevistados, por não possuírem o vínculo contratual sólido com a instituição estudada que lhe garanta a estabilidade na carreira profissional, as percepções delas incorporam a preocupação de salvaguarda dos seus interesses. Por outro lado, na mesma perspetiva, de entre os entrevistados, incluem, tanto dirigentes intermédios, como superiores, o que para além da preocupação da defesa dos interesses pessoais pelas funções que desempenham, sentem-se na obrigação de salvaguardar a imagem da instituição e, desta forma, as suas percepções incorporam essas preocupações.

A terceira limitação decorre da complexidade que envolve um trabalho de investigação científica e as circunstâncias em que o seu desenvolvimento se ocorre. Nesta perspetiva, ciente de que, “a certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância” Nóvoa (2005, p. 5), procuramos, dentro dos limites que as circunstâncias de conciliar o trabalho em Cabo Verde com a formação em Portugal, fazer os esforços, mas reconhecemos que se a formação fosse em regime de exclusividade e com a residência fixa próxima da Universidade, o aprofundamento do estudo seria maior.

Todavia, como referimos, se as limitações devem ser compreendidas como oportunidades para melhorar o estudo, a metodologia adotada e o olhar crítico podem ajudar a sugerir novas linhas de investigação e assim contribuir para a superação das limitações.

7.3. Sugestões para Estudos Futuros

O estudo sobre a governança de uma universidade é, por natureza, complexo, não obstante proporcionar ao investigador um conjunto de informações relativas aos diversos processos e procedimentos. Nesta perspetiva, o desenvolvimento de estudos temáticos de aspetos como por exemplo: (i) “o financiamento da Universidade de Cabo Verde”; e (ii) “a relação entre a Universidade de Cabo Verde e os seus *stakeholders* internos e externos” seriam de extrema pertinência.

Essas duas temáticas, estamos em crer que, de acordo com o presente estudo, são fundamentais para a afirmação e consolidação da referida instituição, enquanto organização e academia e, conseqüentemente, o seu robustecimento para um melhor desempenho no processo de desenvolvimento do país.

Um estudo específico sobre o seu financiamento permitiria, por um lado, compreender melhor os mecanismos e as dificuldades atuais de financiamento, mas também as oportunidades e formas alternativas que possam ser criadas e/ou aproveitadas para dotá-la de um sistema de financiamento sustentável no quadro da diversificação de fontes de financiamento, mas que garantisse, simultaneamente, o direito de todos à educação.

Por sua vez, um estudo específico sobre “a relação entre a Universidade de Cabo Verde e os seus *stakeholders* internos e externos” forneceria informações mais apuradas para melhor se compreender a instituição, enquanto organização, e formas como se desenvolvem as relações entre os diferentes atores, mas também forneceria pistas para melhorar um conjunto de procedimentos institucionais, tanto em relação aos *stakeholders* internos, como externos.

É nesse sentido que sugerimos o estudo futuro dos dois aspetos temáticos que nos parece complementares e fundamentais para melhor se compreender as dificuldades da Universidade de Cabo Verde e melhor se compreender em como colocá-la ao serviço do progresso do país.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2001). *Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>.
- Aghion, P., Dewatripont, Hoxby, C., Mas-Coll, A. & Sapir, A. (2008). *The governance and performance of research universities: evidence from Europe and the U.S.* Retirado de: http://dev3.cepr.org/meets/wkcn/9/976/papers/aghion_etal.pdf.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. 1ª Edição.
- AIU. (1998). *Autonomía, responsabilidad social y libertad académica*. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001135/113549So.pdf>.
- Alessandri, R. (2012). *El rol de investigación en la Educación Superior*. Retirado de: <https://pt.scribd.com/document/249599392/El-Rol-de-La-Investigacion-en-La-Universidad>.
- Allen, D. & Fifield, N. (1999). *Re-engineering in higher education*. Retirado de: <http://www.informationr.net/ir/4-3/paper56.html>.
- Altbach, G. & Mihut, G. Salmi, J. (2016). Conselhos consultivos internacionais: uma nova perspectiva da internacionalização. In *Ensino superior internacional*. Nº 87: Outono 2016. The Boston College Center For International Higher Education.
- Altbach, G., Reisberg, L. & Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales Resumen para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009*. UNESCO. Paris.
- Amado, J. (Coord.). (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2ª Edição.

- Amaral, A. e Magalhães, A. (2000). O conceito de stakeholders e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 13, núm. 2, 2000, pp. 07-28. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Ambrósio, U. (2009). *A universidade concebida como resposta às aspirações da sociedade*. Retirado de: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/A_Concepcao_da_Universidade-UNICAMP.pdf.
- Amos, K. (2010). *Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada*. Retirado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022010000400003&script=sci_arttext.
- Anderson, R. (2010). *The 'Idea of a University' today*. Retirado de: www.historyandpolicy.org/policy-papers/papers/the-idea-of-a-university-today. Acedido em: 11/05/2015.
- Andrews, M. (2015). University autonomy: not the only principle we should defend. Retirado de: <https://www.timeshighereducation.com/opinion/university-autonomy-not-the-only-principle-we-should-defend>.
- Angehrn, A. & Maxell, K. (2008). *Increasing change readiness in higher education institutions through a simulation-based change management experience*. Retirado de: <http://www.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=20759>.
- Australian Learning and Teaching Council (2010). *Undergraduate research news Australia: Issue 1 autumn 2010*. ALTC. Retirado de: http://mq.edu.au/ltc/altc/ug_research/assets/getfile.php?id=167.
- Baidari, B. & Wade, El Bachir. (2011). *Gouvernance des établissements d'enseignement supérieur et amélioration de l'environnement des affaires en zone UEMOA*. Editora: Presses Universitaires de dakar. Dakar.
- Bain, G. (2007). The role of the leaders. In B. Conraths e A. Trusso (Ed). *Managing the university community: exploring good practice* (pp. 13-15). Retirado de:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Managing_the_University_Community.pdf.

Balachevsky, E. (s/d). *Mudança e permanência no paradigma das políticas de ensino superior: a experiência brasileira e latino-americana*. Retirado de: https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0OCB8QFjAA&url=https%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F21911404%2F2083470019%2Fname%2FAs%2Bformas%2Bdo%2Bensino%2Bsuperior%2Bna%2BAm%25C3%25A9rica%2BLatina.doc&ei=NL8VV O_EPMzraI2OgPg&usg=AFQjCNFXTyK3oP-AD_MSucj6sEA60u9ecw.

Banco Mundial (2017). *Cabo Verde: Aspectos Gerais*. Retirado de: <http://www.worldbank.org/pt/country/caboverde/overview>.

Banco Mundial, (2012) *Construindo o Futuro: como é que o Ensino superior pode contribuir para a Agenda de Transformação económica e Social de Cabo Verde – Um estudo do Banco Mundial*. Documento do Banco Mundial.

Banco Mundial, (2017). *Evolução do PIB per capita de Cabo Verde*. Retirado de: <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.KD?locations=KP-CV>.

Banco Mundial, (2017). *População total de Cabo Verde*. Retirado de: <http://data.worldbank.org/country/CV?locale=pt>.

Banco Mundial. (1988). *Educación para el desarrollo: Un análisis de opciones de inversión*. Editorial Tenos. Madrid.

Banco Mundial. (2008). *Acelerando o passo: educação terciária para crescimento na África subsariana*. Washington, D.C.

Banco Mundial. (2010). *Financing higher education in Africa*. Washington, D.C.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Presses Universtaires de France.

Barr, N. (2005). *Financing Higher Education. Reforms in Britain may provide a useful framework for other countries*. Retirado de: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/2005/06/barr.htm>.

- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Baum, J. A. C. & Ingram, P. (1998). Survival-enhancing learning in the manhattan hotel industry, 1898-1980,” *Management Science*, 44(7): 996-1016. Retirado de: <http://www.tlinc.com/artic138.htm>.
- Becker, G. (2008). *The concise encyclopedia economics: Human capital*. Retirado de: <http://www.econlib.org/library/Enc/HumanCapital.html>.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, J. (2014). *Por uma univercidade anticonformista*. Editora: U. Porto.
- Bernoux, P. (2005). *A sociologia das organizações* (2ª ed.). Lisboa: Rés-Editora
- Bertomeu, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Retirado de: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/power_taller.pdf.
- Bertrand, Y. & Guillemet P. (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: principles, methods, and practices*. Retirado de: http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=oa_textbooks.
- Bilhim, J. (2001). *Teoria organizacional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bjorkquist, C. (2008). *Continuity and change in stakeholder influence: reflections on elaboration of stakeholder regimes*. Retirado de: <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/download/65/69>.
- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B. & M, C. (2010). *New public management, network governance and the university as a changing. Professional organization*. Retirado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00972968/document>.

- Blejmar, B. (2011). *Gestión de cambio organizacional*. Retirado de: <http://www.santillana.com.ar/03/congresos/7/95.pdf>.
- Bobbio, N. (2004). *O futuro da democracia* (M. A. Nogueira, Trad.) Ed. Paz e Terra. 9ª Edição. São Paulo.
- Boente, A. & BRAGA, G. (2004). *Metodologia científica contemporânea*. Brasport, Rio de Janeiro.
- Boer, H. & File, J. (2009). *Higher Education governance reforms across Europe*. Center for Higher Education. Policy Studies. University of Twente. The Netherlands.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. M. J. Alvarez, S. B. Santos e T. M. Batista (Trad.). Porto Editora, Lda Porto.
- Boned, S. (2012). *Financiación y gobierno de las universidades públicas*. Retirado de: http://www10.gencat.net/eapc_revistadret/revistes/revista.2011-04-15.8170269681/Financiacion_y_gobierno_de_las_universidades_publicas/es.
- Boyer, E. (1995). *Scholarship reconsidered. Priorities of the professoriate*. Retirado de: <https://depts.washington.edu/gs630/Spring/Boyer.pdf>.
- Brennan, J., Durazzi, N. & Séné, T. (2013). *Things we know and don't know about the wider benefits of higher education: a recente literature*. Retirado de: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/251011/bis-13-1244-things-we-know-and-dont-know-about-the-wider-benefits-of-higher-education.pdf.
- Bresler, L. (2000). *Metodologias qualitativas de investigação em educação musical*. Retirado de: http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3126/1/ART_LioraBresler_2000.pdf.
- Bressan, C. (2004). *Mudança organizacional: uma visão regencial*. Retirado de: www.sottili.xpg.com.br/.

- Brown, S. (2013). *Change management in higher education: an empirical approach*. Retirado de: <http://www.icicte.org/Proceedings2013/Papers%202013/03-2-Brown.pdf>.
- Brown, D. & Jackson, S. (2001). *Creating a context for consensos*. Retirado de: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0143.pdf>.
- Brunner, J. (2011). *Gobernanza universitaria: tipología dinámicas y tendencias*. Retirado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re355/re355_06.pdf.
- Cabrito, B. (2004). *O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o mercado*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a16v2588.pdf>.
- Cabugueira, A. (2002). *Contributos reflexivos para o estudo das relações entre a educação e o desenvolvimento*. Retirado de: http://www4.crb.ucp.pt/biblioteca/gestaodesenv/GD11/gestaodesenvolvimento1_1_193.pdf.
- Campos, E. (2007). *La tercera misión de la universidad: el reto de la transferencia del conocimiento*. Retirado de: <http://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp>.
- Caraça, J. Conceição, P. & Heitor, M. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades. In: *Revista Análise Social*, vol. XXXI. (139), 1996 (5.º), 1201-1233.
- Carvajal, L. (2011). *Universidade autonomia e liberdade de controle político versus palestra na história da Venezuela*. Retirado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35618721014.pdf>.
- Català, J. (2005). *De la burocracia al management. Del management a la gobernanza. Las transformaciones de las Administraciones públicas de nuestro tiempo*. Retirado de: http://www.ecpunr.com.ar/Docs/bc5210f22457c06_Gobernanza%20Joan%20Prats.pdf.

- Català, J. (2005b). Modos de gobernación de la sociedad globales. In Martínez, A. (Org.). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Retirado de: <http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/283571/course/section/30002/lectura1G.pdf>.
- CEPES (1992). *Academic freedom na university autonomy. Proceeding on the international conference*. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000927/092770eo.pdf>.
- Cerdeira, L. (2009). *O financiamento do ensino superior Português*. Edições Almedina. Coimbra.
- Chacana, W. (2014). *Principios de autonomia: consentimiento informado y lei 20.584*. Retirado de: https://www.academia.edu/1933918/Principio_de_Autonom%C3%ADa_Consentimiento_informado_y_Ley_20.584https://www.academia.edu/1933918/Principio_de_Autonom%C3%ADa_Consentimiento_informado_y_Ley_20.584.
- Charles, D. & Benneworth, P. (2002). *Evaluating the regional contribution of an HEI: A benchmarking approach*. Retirado de: <http://research.ncl.ac.uk/unireg/hefce/draft-tool.doc>.
- Chatterton, P. & Goddard, J. (2000). *The response of higher education institutions to regional needs*. Retirado de: <http://www.paulchatterton.com/wp-content/uploads/2009/05/chatterton-and-goddard-he-and-regfonal-needs.pdf>.
- Chevalier, M. (2007). *La gestión de los derechos humanos en la empresa*. Retirado de: <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/920/08%20LA%20GESTI%C3%93N%20DE%20LOS%20DERECHOS%20HUMANOS%20EN%20LA%20EMPRESA.pdf>.
- Chiavenato, I. (1996). *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos das organizações*. Rio de Janeiro. Retirado de: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223396575R0tIQ8js9Iy17FX8.pdf>.

- Choucri, N. (2007). *The politics of knowledge management: Commissioned paper for the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge*. Retirado de:
<http://portal.unesco.org/education/fr/files/54909/11966774055Choucri.pdf>/Choucri.pdf.
- Christensen, T. (2010). *University governance reforms: potential problems of more autonomy?* Retirado de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-010-9401-z#page-1>.
- Christian, M., Ruquoy, D., Digneffe, F., Hiernaux, J. Albarello, L. & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Clark, B. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspectiva*. University of California Press. Berkeley.
- Clark, B. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational partways of transformation*. IAU Press. Pergamon. New York.
- Clark, B. (2001). The entrepreneurial university: new foundations for collegiality, autonomy, and achievement. In. OCDE. (Ed.), *Higher education management. Journal of the programme on institutional management in higher education*. Vol.13 – N°2 Organisation. Retirado de: <http://www.oecd.org/edu/imhe/37446098.pdf>.
- Clark. V. & Creswell. J. (2015). *Understanding research. A consumer's guid's*. Second Edition. By Pearson Education, Inc. USA. Portland.
- Clarkson, M. (1995). *.A stakeholder framework for analyzing and evaluating corporate social performance*. Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/258888?seq=15>.
- Cleiciele, A., Souza, J., Dellegnelo, E. & Cario, S. (2013). *Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da sober (2007-2011)*. Retirado de: [270](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:sduou-</p>
</div>
<div data-bbox=)

v3CwsJ:www.scielo.br/scielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0103-20032013000400007+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&client=firefox-b

Cohen, L. Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education Sixth edition. Sixth edition.* Routledge Edition. New York.

Comisión Económica para América Latina Y el Carib. (1990). *Transformación productiva com equidad.* Nações Unidas. CEPAL. Retirado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/1/4371/lcg1601e.htm>.

Comissão Europeia. (2001). *Governança europeia. Um livro branco.* Retirado de: <http://www.laicidade.org/wp-content/uploads/2006/09/ue-governanca-2001.pdf>.

Comissão Europeia. (2003). *Comunicação da Comissão. O papel das universidades na Europa do conhecimento.* Retirado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0058&from=EN>.

Comissão Europeia. (2008). *A governança do ensino superior na Europa.* Eurydice.

Correia, P. (1999). *Mudança organizacional no próximo milénio. Millenium.* Nº 13 – janeiro. Disponível em: http://www.ipv.pt/millennium/Millennium_13.htm.

Costa, J. (2004). *A autonomia universitária.* Retirado de: <http://jvcosta.net/artigos/autonomia.pdf>.

Coutinho, L. (1991). Problemas relativos à natureza jurídica das Universidades e das Faculdades. Retirado de: http://www.icjp.pt/sites/default/files/media/o_problema_da_natureza_das_universidades.pdf.

Craveiro, M. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância.* Universidade do Minho. Retirado de : <http://hdl.handle.net/1822/7085>.

Crocker, R. (2006). *Skills and knowledge for Canada's Future: seven perspectives towards an integrated approach to human capital development.* Retirado de: http://www.cprn.org/documents/44363_en.pdf.

- Crow, M. (2014). *What is the role of universities in global development?* Retirado de: <http://blogs.worldbank.org/education/what-role-universities-global-development>.
- Cruz, G. (1964). *Origem e evolução da universidade*. Publicação: Logo, Lisboa.
- Cunha, A. (2007). *Estrutura legal do poder em sistemas de educação superior*. Retirado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v12n01/v12n01a02.pdf>.
- Cunha, L. (2006). *Autonomia universitária: teoria e prática*. Retirado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/vessuri/Luiz%20A%20Cunha%20.pdf>.
- Davey, T., Baaken T., Muros, V., & Meerman A. (2011). *Final Report - Study on the cooperation between Higher Education Institutions and public and private organisations in Europe*. European Commission. Retirado de: http://ec.europa.eu/education/tools/docs/uni-business-cooperation_en.pdf.
- Delgado, M. & Barrio, S. (1993). *Organización escolar: Una perspectiva ecológica*. Madrid: Editora Marfil.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. (S. R. Netz, Trad.). 2ª Edição. Editora Artmed, Porto Alegre.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2010). *A road map to quality: Hand book for quality assurance in higher education: Inter-University Council for East Africa*. Retirado de: http://www.iucea.org/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=43:quality-assurance-handbook-vol-4&id=3:publications. DAAD.
- Direção-geral do Ensino Superior e Ciência. (2013). *Relatório de atividades. DGESC 2012*. Praia.
- Direção-geral do Ensino Superior e Ciência. (2014). *Relatório da Direção-Geral do Ensino Superior – 2013*. DGES. Praia
- Donaldson, T. & Preston, E. (1995). *The stakeholder theory of the corporation: concept, evidence and implications*. Retirado de:

https://noppa.aalto.fi/noppa/kurssi/51a00210/materiaali/51A00210_donaldson__preston__the_stakeholder_theory_of_the_corporation.pdf.

Draibe, S. (1993). *As políticas sociais e o neoliberalismo*. Retirado de: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>.

Drucker P. (2003). *Sociedade pós Capitalista* (3ªed). Actual Editora, Lisboa.

Dryden, J. (2010). A história de autonomia. In *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retirado de: <http://www.iep.utm.edu/aut-norm/print>.

Durham, E. (1989). *A autonomia universitária: o princípio constitucional e suas implicações*. Retirado de: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt8909.pdf>.

Edmondson, G., Valigra, L., Kenward, M., Hudson, R., Belfield, H. & Koekoek, P. (2012). *Making industry-university partnerships work. Lessons from successful collaborations*. Science|Business Innovati on Board AISBL. Retirado de: <http://www.sciencebusiness.net/Assets/94fe6d15-5432-4cf9-a656-633248e63541.pdf>. European Comission.

Enders, J., Boer, H. & Weyer, E. (2013). *Regulatory autonomy and performance: the reform of higher education re-visited*. Retirado de: <http://doc.utwente.nl/>.

Enríquez, L. (2008). *Institucionalidad y autonomía de la participación ciudadana en ciudad de México. Alcances y desafíos*. Retirado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/cinep/20100929081834/institucionalidadyautonomia.pdf>.

Escarre, R. (2012). Diversificación de fuentes de financiación, financiación e introducción al fundraising internacional. In *SUMA (Towards Sustainable Financial management) Modelos y alternativas de financiamiento para la educación superior*. Retirado de: http://www.suma-network.org/sites/suma-network.org/files/publicaciones/ACT_2_2_TOMO_2_WEB.pdf.

Escotet, M. (2006). *University governance, accountability and financing: Higher education in the world 2006*. Retirado de: http://tahest.kenet.or.ke/index.php?option=com_phocadownload&view=categor

y&download=46:university-governance-and accountability&id=1:public-downloads&Itemid=42.

Estermann, T. & Nokkala, T. (2009). *University autonomy in Europe: Exploratory study*. EUA. Retirado de: http://www.rkrs.si/gradiva/dokumenti/EUA_Autonomy_Report_Final.pdf.

Etzkowitz, H. (2002). *La triple hélice: universidad, industria y gobierno implicaciones para las políticas y la evaluación*. Retirado de: <http://www.sivu.edu.mx/portal/noticias/2009/VinculacionLatriplehelice.pdf>.

European Network for Quality Assurance in Higher Education. (2009). *Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area*. ENQA. Retirado de: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf.

European Network for Quality Assurance in Higher Education. (2009). Standards and guidelines for quality assurance. In *The european higher education area*. (3rd Ed). European Association for Quality Assurance in Higher Education. Helsinki. ENQA. Retirado de: http://ecahe.eu/w/index.php/Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_European_Higher_Education_Area#Source

European University Association – EUA (2007). *The Lisbon declaration europe's universities beyond 2010: diversity with a common purpose*. Retirado de: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Lisbon_declaration.pdf. EUA.

European University Association. (2007). *EUA's Lisbon declaration*. EUA. Retirado de: http://www.eua.be/Libraries/quality-assurance/lisbon_declaration.pdf?sfvrsn=0..

European University Association. (2011). *Financially sustainable universities II. European universities diversifying income streams*. Thomas Estermann e Enora Bennetot Pruvot. Retirado de: http://www.eua.be/Pubs/Financially_Sustainable_Universities_II.pdf.

- Eurydice. (2008). *A governação do ensino superior na europa*. Unidade Portuguesa. Lisboa.
- Faguet, J.P. (2011). *Decentralization and governance*. Retirado de: <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/eopp/eopp27.pdf>.
- Fallis, G. (2004). *The Mission of the university*. Retirado de: <http://www.cou.on.ca/publications/reports/pdfs/the-mission-of-the-university---submission-for-the>.
- Fantine, J. (2008). *Espaços Centros/Redes de Excelência: Conceito, Ações e Produtos*. Retirado de: http://ecen.com/eee70/eee70p/espacos_redes_excelencia.htm.
- Faust, D. (2010). *The role of the university in a changing world*. Retirado de: <http://www.harvard.edu/president/speech/2010/role-university-changing-world>.
- Felt, U. (2007). The new meaning of leadership in autonomous universities. In B. Conraths e A. Trusso (Ed). *Managing the university community: exploring good practice* (pp. 11-12). Retirado de: http://www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=400&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/Managing_the_University_Community.pdf.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre paradigmas da metodologia em educação*. Retirado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>.
- Fernandes, E. (2005). *Gestão da mudança organizacional*. Coleção: Gestão da produtividade e qualidade. Vol. 6. Instituto Politécnico da Guarda. Retirado de: <http://bdigital.ipg.pt/>.
- Fielden, J. (1998). *Thematic debate: <<higher education staff development: a continuing mission>>*. UNESCO. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113606Eo.pdf>.
- Fielden, J. (2008). *Global trends in university governance*. Education. Working papers series. Nº 9. Banco Mundial. Retirado de: [275](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-</p></div><div data-bbox=)

1099079877269/547664-

1099079956815/Global_Trends_University_Governance_webversion.pdf.

Fimyar, O. (2009). *Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais*. Retirado de: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/download/8308/5540>.

Finot, I. (2001). *Descentralización en América Latina: teoría y práctica*. Nações Unidas. ILPES. Retirado de: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/7259/lcl1521e.pdf>.

Flores, L. & Colossi, N. (2010). *Mudança organizacional: processo de introdução de um software de gestão em instituição de ensino superior*. Retirado de: <http://www.aedb.br/>.

Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população: Curso dado no Collège de France (1977-1978)*. M. Senellart. (Ed.) C. Berliner (Trad.). Martins Fontes, Editora. São Paulo.

Fontana, A. & Frey, J. (1994). *Interviewing: the art of science*. Retirado de: <http://jan.ucc.nau.edu/~pms/cj355/readings/fontana%26frey.pdf>.

Fox, J. (2007). *The uncertain relationship between transparency and accountability', Development in Practice*. PP.663 – 671. Retirado de: <http://www.escholarship.org/uc/item/8c25c3z4>.

Fraser, M. & Gondim, S. (2004). *Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>.

Freeman, R. & McVea, J. (2001). *A stakeholder approach to strategic management*. Retirado de: <http://faculty.wvu.edu/dunnc3/rprnts.stakeholderapproach.pdf>.

Freeman, R. (2004). *The stakeholder approach. Revisited*. Retirado de: http://www.zfwu.de/fileadmin/pdf/3_2004/Freeman_HansenBodeMossmeier.pdf.

- Friedberg, E. (1995). *O poder e a regra: dinâmicas da ação organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Frooman, J. (1999). *Stakeholders influence strategies*. Retirado de: [http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course48102/published/1309161615480/resourceId/17170854/content/Frooman%20\(1999\)%20-%20Stakeholder%20influence%20strategies.pdf](http://gul.gu.se/public/pp/public_courses/course48102/published/1309161615480/resourceId/17170854/content/Frooman%20(1999)%20-%20Stakeholder%20influence%20strategies.pdf).
- Gallagher, M. (2000). *The emergence of entrepreneurial public universities in Australia*. Paper presented at the IMHE General Conference of the OECD. Paris. Retirado de: <http://www.voced.edu.au/node/13286>.
- García, A. (2003). *Los caminos de la Universidad en un contexto de cambio social*. Retirado de: <http://www.scielo.org/pdf/icse/v7n13/v7n13a01.pdf>.
- Gaskell, G. (2002). Entrevistas individuais e de grupos. In M. Bauer e G. Gaskell (Ed), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático* (pp.64-89). Petrópolis: Vozes.
- Giddens, A. (2003). *A constituição da sociedade*. (Trad.) Álvaro Cabral. (Ed.) Martins Fontes (2ª Ed.). São Paulo.
- Giles, R. (1987). *História da Educação*. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Lda.
- Giovinazzo, R. (2001). Focus group em pesquisa qualitativa – fundamentos e reflexões. *Administraçãoonline*. Vol. 2, nº 4. Retirado de: http://www.fecap.br/adm_online/art24/renata2.htm.
- Godoy, A. (1995). *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. *Revista de Administração de Empresas*. Vol. 35, n. 2, p. 57-63. São Paulo. Retirado de: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38183/36927>.
- Gomes, C. (1995). *As organizações inseridas em contexto de mudança*. São Paulo. Retirado de: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/>.

- González, A. (s/d). *Metodología de la investigación científica*. Retirado de: <http://www.javeriana.edu.co/ear/ecologia/documents/ALBERTORAMIREZMETODOLOGIADELAINVESTIGACIONCIENTIFICA.pdf>.
- González, M. (2007). *Análisis del uso de los conceptos de público, stakeholder y constituent en el marco teórico de las relaciones públicas*. Retirado de: <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer23-09-miguez.pdf>.
- Governo de Cabo Verde (2001). *Programa do governo para a VI legislatura (2001 - 2005)*. Retirado de: http://virtualcapeverde.net/news2/modules/Downloads/docs/prog_gov_2001_2005.pdf.
- Granados, J. (2014). *The Challenges of Higher Education in the 21st Century*. Disponível em: <http://www.guninetwork.org/resources/he-articles/the-challenges-of-higher-education-in-the-21st-century>. Acedido em: 15/12/2014.
- Greenwood, D. & Levin, M. (2006). Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In N. Denzin e Y. Lincoln (Ed.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (pp. 90-113). 2ª Edição. Editora Artmed, Porto Alegre. (Obra original publicada em 2003).
- Gregersen, H., Contreras-Hermosilla, A. White, A. & Phillips, L. (2004). *Forest governance in federal systems: An overview of experiences and Lessons*. Retirado de: http://www.forest-trends.org/documents/files/doc_122.pdf.
- Grossberg, L. Nelson, C. & Treicler, P. (1992). *Cultural studies*. Routledge. Abingdon.
- Gruening, G. (2001). *Origin and theoretical basis of New Public Management*. Retirado de: http://www.ipmn.net/index.php/component/docman/doc_download/52-origin-and-theoretical-basis-of-new-public-management.
- Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas*. (M. A. Monardes (Trad.)). Task Force. Washington, D.C. Banco Mundial.

- Guerrero, A. Solís, P. & Romero, I. (2010). *Gobernanza y gestión de la universidad pública*. Retirado de: <http://www.redalyc.org/pdf/280/28016298003.pdf>.
- Hénard, F. & Leprince-Ringuet, S. (2008). *The path to quality teaching in higher education*. Retirado de: <https://www1.oecd.org/edu/imhe/44150246.pdf>.
- Hénard, F. & Mitterle, A. (2009). *Governance and quality guidelines in higher education. A review of governance arrangements and quality assurance guidelines*. OCDE. Retirado de: <http://www.oecd.org/edu/imhe/46064461.pdf>.
- Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: Policies and practices*. Retirado de: <http://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>.
- Hérbert, M., Goyeite, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Hernández, J. (2011). *Descentralización política y administrativa como mecanismos de gobernabilidad*. Retirado de: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistapos/article/view/7307/5677>.
- Herrera, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. Retirado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548015.pdf>.
- Hilton, A., Konyimbih, T., McDonald, H. Overchuk, A. & Sanderson, P. (2004). *Descentralización e impuesto predial rural*. FAO. Retirado de: <http://www.fao.org/3/a-y5444s.pdf>.
- Hogan, E. (2006). *Governance models*. Retirado de: www.macewan.ca.
- Holi, M. & Wickramasinghe, R. (2008). *Metrics for the evaluation of knowledge transfer activities at universities*. Retirado de: http://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/library_house_2008_unico.pdf.
- Hueso, L. (2013). *Derecho y «Gobierno Abierto». La regulación de la transparencia y la participación y su ejercicio através del uso de las nuevas tecnologías y las redes sociales por las Administraciones públicas. Propuestas concretas*.

Retirado de:
http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesAdministracionPublica/Areas/03_Revista_Aragonesa_Formacion/04%20Lorenzo%20Cotino.pdf.

Instituto Nacional de Estatística. (2010). *Senso: população e condições de vida*. INE. Retirado de: <http://www.ine.cv/actualise/dadostat/files/2c94adde-14ae-48b9-8c9c-2a549b36e65ctaxa%20de%20alfabetização%20por%20meio%20de%20residência%20e%20concelho,%202010.pdf>.

Instituto Nacional de Estatística. (2014). *Principais indicadores*. INE. Retirado de: www.ine.cv.

Instituto Nacional de Estatística. (2015). *Anuário estatístico – CV2015*. INE. Retirado de: http://ine.cv/wp-content/uploads/2017/02/anuario-estatistico_cv-2015.pdf.

Instituto Nacional de Estatística. (2015). *Taxa de desemprego*. INE Retirado de: <http://ine.cv/indicadores/desemprego/>.

Instituto Nacional de Estatística. (2016). *Estatísticas-por-tema/pobreza/*. INE. Retirado de: <http://www.ine.cv/>.

Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Projeções demográficas de cv por sexo e faixa etárias (simples), 2010-2030*. INE. Retirado de: <http://ine.cv/quadros/projeccoes-demograficas-cv-sexo-faixa-etarias-simples-2010-2030/>.

Ivanko, S. (2013). *Modern theory of organization*. Retirado de: http://www.fu.uni-lj.si/fileadmin/usr-files/Mednarodna_pisarna/Modern_Theory_of_Organization_2013_04.03.2013.pdf.

Johnstone, D. B. (2013). *Financing higher education: worldwide perspectives and Lessons*. Retirado de: <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.

- Johnstone, D. B. (2014). *Financing higher education: Worldwide perspectives and policy optio*. Retirado de: <http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/>.
- Johnstone, D.B. e Marcucci, P. (2007). *Programas de préstamos estudiantiles de financiamiento sustentable: El gerenciamiento del riesgo en la búsqueda del capital privado*. Retirado de: <http://www.gse.buffalo.edu/org/IntHigherEdFinance>.
- Jongbloed, B. Enders, J. Salerno, C. (2008) *Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and research agenda*. Retirado de: http://www.researchgate.net/publication/225548387_Higher_education_and_its_communities_Interconnections_interdependencies_and_a_research_agenda/links/00b7d5278c6f7129cf000000.
- Juan, M. (1996). *Lenguaje jurídica, el derecho y la justiça*. Retirado de: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/3/1091/3.pdf>.
- Junqueira, L. (1997). *Novas formas de gestão na saúde: descentralização e intersectorialidade*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v6n2/05.pdf>.
- Junqueira, L. (2005). *Articulações entre o serviço público e o cidadão*. Retirado de: <http://siare.clad.org/fulltext/0052306.pdf>.
- Junyent, J. (1994). *La investigación social: introducción a los métodos y las técnicas*. Ediciones PPU. Barceleona.
- Kerr, C. (1982). *Os usos da universidade* (D. C. Soares, Trad.). Edições UFC. Fortaleza. (Obra original publicado em 1972).
- Key, S. (1999). *Toward a new theory of the firm: a critique of stakeholder ``theory''*. Retirado de: http://www.iuc-edu.eu/group/sem1_L3/2011%20STRATMAN/11R%20key%20stakeholder%20theory.pdf.
- Khem, Barbara. (2012). *La nueva gobernanza de los sistemas universitários*. Octaedro, S.L. Barcelona.

- Kogan, M. & Beliklie, I. (2007). *Organization and governance of university*. Retirado de:
http://portal.unesco.org/education/es/files/53907/11858773735Org_governance_Universities.pdf/Org_governance_Universities.pdf.
- Kooiman, J. (2005). Gobernar en gobernanza. In Martínez, A. (Org.). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Retirado de:
<http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/283571/course/section/30002/lectura1G.pdf>.
- Krücken, G., Kosmützky, A. & TORKA, M. (2007). *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions*. Retirado de:
http://www.transcript-verlag.de/ts468/ts468_1.pdf.
- Ladd, A. & A. Ward, M. (2002). *An investigation of environmental factors influencing knowledge transfer*. Air Force Institute of Technology. Retirado de:
<http://www.tlainc.com/articl38.htm>.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaireactuel de l'education*. Montreal: Guér.
- Leitão, S. (1993). *A decisão na academia I*. Retirado de:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/8701/7434>.
- Lemaitre, M. e Zenteno, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: Educación Superior*. Informe 2012. Centro Interuniversitario, de Desarrollo (CINDA) – Universssia 2012. Retirado de: <http://www.cinda.cl/informes-por-pais-aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-2012>.
- León, P. (2008). *Hacia un concepto de transparencia: orígenes e importancia*. Retirado de:
<http://ca-bi.com/blackbox/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Transparencia1.pdf>.
- Leung, F. (2004). *Educational centralization and decentralization in East Asia*. Retirado de: <http://ott.educ.msu.edu/apec/downloads/leungsystemicreform.pdf>.
- Leydesdorff, L. (2012). *The triple helix of university-industry-government relations*. Retirado de:

http://www.google.cv/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.leydesdorff.net%2Fth12%2Fth12.pdf&ei=NkUtVJLLBc-VaqqfgvgO&usg=AFQjCNH4dEITAY_4vMoGfvm15zHMNxRvqw&bvm=bv.76477589,d.ZWU.

Lkhamsuren, M., Voloc, N. & Kimmie, R. (2009). *Financing higher education: a myriad of problems, a myriad of solutions*. Retirado de: http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/issue_brief2_financing_higher_education-a_myriad_of_problems_a_myriad_of_solutions.pdf.

Lobo, T. (1990). *Descentralização: conceito, princípios, prática governamental*. Retirado de: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n74/n74a01.pdf>.

Lopes, J. (2002). *Cabo Verde: Os bastidores da independência*. 2ª Edições. Praia: Spleen Edições.

Lucas, R. (1990) - "Why doesn't capital flow from rich to poor countries?" In *The American Economic Review*, Vol. 80, N.º 2, pp. 92-96. Disponível em: <http://www.econ.psu.edu/~aur10/437W/LucasCapitalFlows.pdf>

Mainardes, E. Alves, H. Raposo, M. & Domingues, M. (2010). *Categorização por importância dos stakeholders das universidades*. Retirado de: http://www.revistaiberoamericana.org/ojs/index.php/ibero/article/download/1681/pdf_17.

Mainardes, E. Alves, H. Raposo, M. & Domingues, M. (2010b). *Quem são os stakeholders de uma universidade?* Retirado de: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:vVCOV_s4QVoJ:www.sigmees.com/files/Quem_sao_os_Stakeholders_de_uma_Universidade.pdf+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&client=firefox-b.

Mano, M. & Marques, M. (2010). *Novos modelos de governo na universidade pública em Portugal e competitividade*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n3/a05v46n3.pdf>.

- Marmolejo, F. & Puukka, J. (2006). *Supporting the contribution of higher education to regional development: lessons learned from an OCDE review of 14 regions throughout 12 countries*. Retirado de: https://www.academia.edu/4061430/SUPPORTING_THE_CONTRIBUTION_OF_HIGHER_EDUCATION_TO_REGIONAL_DEVELOPMENT_LESSONS_LEARNED_FROM_AN_OECD_REVIEW_OF_14_REGIONS_THROUGHOUT_12_COUNTRIES.
- Marshall, S. (2010). *Change, technology and higher education: are universities capable of organisational change?* Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ908102.pdf>.
- Martin, Paul. (2013). *“Is Humboldt dead?” Maastricht University, Leading in learning*. Retirado de: <http://www.maastrichtuniversity.nl/web/file?uuid=f69e6fe6-854b-4afe-92f6-1af0a7294831&owner=a9af3d1b-c586-435a-8069-0c28ba339481>.
- Martínez, A. (2005). La gobernanza hoy: Introducción. In A. Martinez (Ed). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Retirado de: <http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/283571/course/section/30002/lectural1G.pdf>.
- Martínez, J. & Esparrells, C. (2013). *La financiación de las universidades públicas españolas: un instrumento para el cambio*. Retirado de: <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/EA5647EA29F86A7FE040660A39704916>.
- Mastella, A. & Reis, E. (2008). *O gestor de instituição de ensino superior e o desenvolvimento de competências gerenciais*. Retirado de: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/64146/O%20GESTOR%20DE%20INSTITUI%C3%87%C3%83O%20DE%20ENSINO%20SUPERIOR%20E%20O.pdf?sequence=1>.
- Materu, P. (2007). *Higher education quality assurance in Sub-Saharan Africa: Status, challenges, opportunities, and promising Practices*. World Bank Working Paper N° 124. World Bank, Washington, D.C.

- Mattos, C. (1990). *A descentralização, una nueva panacea para impulsar el desarrollo local?* Retirado de: [http://bibliotecajb.org/Portals/0/docs/Maestrias/Alta_Direccion_Publica/1.%20La%20descentralizaci%C2%A2n%20Una%20nueva%20panacea%20para%20impulsar%20el%20desarrollo%20local%20\(Carlos%20A.%20Mattos\).%20Mattos\).pdf](http://bibliotecajb.org/Portals/0/docs/Maestrias/Alta_Direccion_Publica/1.%20La%20descentralizaci%C2%A2n%20Una%20nueva%20panacea%20para%20impulsar%20el%20desarrollo%20local%20(Carlos%20A.%20Mattos).%20Mattos).pdf).
- Mauro, M., Souza, M. & Diehl, C. (2007). Gestão económica em instituições de ensino superior: mensuração de resultados por unidade de negócios. In *Revista Contemporânea em Contabilidade*. N.º 8, julho-dezembro, pp. 43-66. Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76240804>.
- Mayntz, R. (1998). *New challenges to governance theory*. Retirado de: <http://www.uned.es/113016/docencia/spd%20-%20doctorado%202001-02/Introducci%C3%A9n/Mayntz%20governance%20EUI%201998.htm>.
- McIntyre, S. (2014). *Human capital theory “at work”: the generalists meet the symbolic analysts in a changing workplace and Marketplace*. Retirado de: https://www.academia.edu/414674/human_capital_theoryat_work_the_generalists_meet_the_symbolic_analysts_in_a_changing_workplace_and_marketplace.
- McMurray, D. (2001). *The importance of 'goodness of fit' between organizational culture and climate in the management of change: a case study in the development of online learning*. Retirado de: <http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/view/12018>.
- Meek, V. (2009). Policy dynamics in higher education and research: concepts and observations. In V. Meek, U. Teichler e M-L. Kearney (Ed). *Higher education, research and innovation: changing dynamics report on the UNESCO forum on higher education, research and knowledge 2001-2009*. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183071E.pdf>.
- Mello, C. (2009). *Curso de direito administrativo*. 26ª Edição. Malheiros Editores. São Paulo.

- Mello, C. (2009). *Curso de direito administrativo*. 26ª Edição. Malheiros Editores. São Paulo.
- Mercader, R. (1999). *Modelo para la gestión del cambio organizacional en las pymes*. Retirado de: <http://www.upct.es/~economia/PUBLICINO/MODELO%20PARA%20LA%20GESTION%20DEL%20CAMBIO.pdf>.
- MESCI (2015). *Estado da arte do ensino superior cabo-verdiano*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional sobre a Governança do Ensino Superior em Cabo Verde.
- Meyer, V. Sermann, L. e Mangolim, L. (2004). *Planejamento e gestão estratégica: viabilidade nas IES*. Retirado de: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35823>.
- Michener, G. (2011). *Conceptualizing the Quality of Transparency*. Retirado de: http://gregmichener.com/Conceptualizing_the_Quality_of_Transparency--Michener_and_Bersch_for_Global_Conference_on_Transparency.pdf.
- Ministério da Educação e Desporto. (2011). *Anuário da educação 2010/2011*. MED.
- Ministério da Educação e Desporto. (2012). *Anuário da Educação 2011/2012*. MED.
- Ministério da Educação e Desporto. (2013). *Anuário da Educação 2012/2013*. MED.
- Ministério da Juventude e Solidariedade Social. (2012). *O papel do Ministério da Juventude Família e Solidariedade Social na promoção do ensino superior*. Fórum Internacional Sobre o Ensino Superior. Cidade da Praia, 8 e 9 de Fevereiro. MJSS.
- Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. (2011). *Anuário estatístico do ensino superior*. MESCI.
- Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. (2012). *Termos de referência para as condições mínimas de acesso ao empréstimo bancário para formação com Garantia Mútua*. MESCI.

- Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. (2013). *Anuário Estatístico 2011/2012*. MESCI.
- Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. (2014). *Estado da arte do ensino superior cabo-verdiano*. MESCI.
- Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. (2015). *Estado da arte do ensino superior cabo-verdiano*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional sobre a Governança do Ensino Superior em Cabo Verde. MESCI.
- Mitchell, R. (1998). *Sources of transparency: information systems in international regimes*. Retirado de: http://rmitchel.uoregon.edu/sites/rmitchel2.uoregon.edu/files/resume/articles_referreed/1998-ISQ.pdf.
- Mitichell, R., Agle, A. e Wood, D. (1997). *Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts*. Retirado de: http://courses.washington.edu/ilis580/readings/Mitchell_et_al_1997.pdf.
- Monroe, P. (1979). *História da Educação*. São Paulo: Ed. Nacional.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreno, M. & Yáñez, J. (2013). *Buenas prácticas de gobierno y gestión en la universidad*. Retirado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/download/11155/11579>.
- Moroni, J. & Cicoello, A. (2005). Participação social no governo Lula. Avançamos? in ABONG (ed.) *A Abong nas Conferências 2005: Criança e Adolescente – Assistência Social*. PP. 31 -54. Brasília: ABONG. Retirado de: <http://www.abong.org.br/download.php?id=685>.
- Morosini, M. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In *Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação*. Brasília.

- Munarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en Investigación cualitativa. Retirado de: <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8533/1/CC-02art8ocr.pdf>.
- Nações Unidas-Cabo Verde. (2015). *Relatório ODM. Cabo Verde 2015*. UN-CV. Retirado de: <https://www.un.cv/files/Relatorio%20ODM%20Julho%202015.pdf>.
- Neave, G. (1995). *On visions, short and long*. Retirado de: <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v8/n4/pdf/hep199554a.pdf>.
- Neto, G. (2007). *Avaliação: Instrumento de gestão universitária*. Editora Hoper. Itaparica.
- Newman, J. (1959). *The idea of a university*. Garden City. New York: Doubleday.
- Nikolov, D. (2006). *Decentralization and decentralized governance for enhancing delivery of services in transition conditions*. Retirado de: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un/unpan025134.pdf>.
- Nira, H., Rachel, B. & ETTY, S. (1999). *Expert university teachers: thinking, knowledge and practice. Regarding effective teaching behaviors*. Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430961.pdf>.
- Njuguna, F. & Itegi, F. (2013). *Research in institutions of higher education in África: challenges and prospects*. Retirado de: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/2315/2188>.
- Nogueira, M. (2014). *Democracia, ativismo e modernidade radicalizada na América Latina*. Retirado de: <http://polis.revues.org/9959>.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da educação*, Lisboa, Ed. ASA.
- Nóvoa, A. (2012). *Entrevista com o prof. António Nóvoa, conduzida por Lucíola Costa*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a16v33n119.pdf>.
- Nybom, T. (2008). *University autonomy: a matter of political rhetoric?* Retirado de: <http://www.portlandpress.com/pp/books/online/univmark/084/0133/0840133.pdf>
- OCDE. (2010). *Education at a Glance 2010*. OCDE Indicators.

- OCDE. (2013). *Documento de orientación. Aspectos más destacados del programa de la OCDE sobre innovación, educación superior e investigación para el desarrollo* (IHERD). Retirado de: <http://www.oecd.org/sti/Policy%20brief%20FINAL%20SPANISH.pdf>.
- OCDE. (2014). *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: Uma abordagem estratégica das políticas de competências*. Retirado de: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8246D8770E0146DEB49A2C4114>.
- OHCHR. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Retirado de: <http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>.
- Oliveira et al. (2009). *Metodologia de mudança organizacional. II congresso da consad de gestão pública*. Brasília. Retirado de <http://consad.org.br/evento/ii-congresso/>.
- Oliveira, A., Peixoto, P. & Silva, S. (2014). *O papel dos conselhos gerais no governo das universidades públicas portuguesas: A lei e a prática*. Co-edição: NEDAL – Núcleo de Estudos de Direito das Autarquias Locais e IUC – Imprensa da Universidade de Coimbra. Braga.
- Oliveira, E. (2009). *La gestión de la universidad como elemento básico del sistema universitario: una reflexión desde la perspectiva de los stakeholders*. Retirado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81819025003>.
- Oliveira, J. (2010). *Governança pública e parcerias do Estado: a relevância dos acordos administrativos para a nova gestão pública*. Retirado de: <http://dspace.almg.gov.br/xmlui/handle/11037/7203>.
- Olsen, J. (2009). *Democratic government, institutional autonomy and the dynamics of change*. Retirado de: https://www.sv.uio.no/arena/english/research/publications/arena-publications/workingpapers/working-papers2009/WP09_01.pdf.

- Orr, D., Usher, A. & Wespel, J. (2014). *Do changes in cost-sharing have an impact on the behaviour of students and higher education institutions? Evidence from nine case studies*. Volume I: Comparative Report. Education and Training. European Commission.
- Otrano, C. (2002). Os desafios da autonomia universitária. Retirado de: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho8.htm> .
- Pais, I. (2012). *Cabo Verde e a graduação da lista de países menos avançados - da validação política à transição sustentável*. Retirado de: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/1029/1/LPIS_n6-7_2.pdf.
- Pan, S. (2010). *University autonomy, the state, and social change: Western and chinese perspectives*. Retirado de: http://lypham.net/joomla/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=61.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores. Porto.
- Parente, C. (2006). *Conceitos de mudança e aprendizagem organizacional*. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n50/n50a05.pdf>.
- Pasquali, L. (1984). *Questionário de avaliação de docência (QAD)*. Retirado de: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/67.pdf>.
- Pasquier, M. & Villeneuve, J-P. (2007). *Organizational barriers to transparency: a typology and analysis of organizational behaviour tending to prevent or restrict access to information*. Retirado de: <http://www.anfp.gov.ro/DocumenteEditor/Upload/2011/stiri/Access%20to%20information%20-%20Pasquier%20Villeneuve.pdf>.
- Pedrosa, J. (Coord), Santos. H., Mano, M. & Gaspar T. (2012). *Novos modelos de governança e gestão das instituições do ensino superior em Portugal*. Aveiro.
- Pereira, A. (1980). *A independência – base do progresso e do bem-estar da Nação Cabo-verdiana*. Mem Martins. Gráfica EUROPAM, LDA. Lisboa.

- Perez, A. (2014). *Teoria de la educación superior*. Retirado de: <http://www.augustoperezlindo.com.ar/textos-universidad/TEORIA%20DE%20LA%20EDUCACION%20SUPERIOR.docx>. Acedido em: 14/07/2015.
- Peters, G. & Pierre, J. (2005). ¿Por qué ahora el interés por la gobernanza? In Martínez, A. (Org.). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Pp. 37-56. Retirado de: <http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/283571/course/section/30002/lectura1G.pdf>.
- Philips, R. (1997). *Stakeholder theory and a principle of fairness*. Retirado de: http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=robert_philips.
- Piper, M. (2010). A história de autonomia. *The Internet Encyclopedia of Philosophy*. Retirado de: <http://www.iep.utm.edu/aut-norm/print>.
- Pollitt, C. (2007). *The New Public Management: An Overview of Its Current Status*. Retirado de: http://www.ramp.ase.ro/en/_data/files/articole/8_01.pdf.
- Porter, M. (1990). *The competitive advantage of nations*. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/280/28022767009.pdf>. Acedido em: 11/10/2014.
- Prat, E. (2009). *El principio de autonomía: una nueva perspectiva*. Retirado de: <https://www.unav.es/cdb/prat2.pdf>.
- Prodanov, C. & Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª Ed. Universidade Feevale, Novo Hamburgo – Rio Grande Sul – Brasil.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2010). *Relatório para o Desenvolvimento Humano 2010*. PNUD. Retirado de: http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2013). *Relatório de desenvolvimento humano 2013: Sustentar o Progresso Humano: Reduzir as*

Vulnerabilidades e Reforçar a Resiliência. PNUD. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa.

Querido, C. (2005). *Estabilização macroeconómica e financiamento do desenvolvimento em Cabo Verde*. Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento. Lisboa.

Quezada, R. (2009). *Discursos de responsabilidade social universitaria. El caso de la universidades de macro zona norte de Chile*. Retirado de: <http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/viewFile/18907/17940>.

Quezada, R. (2010). *La teoria de los stakeholders*. Retirado de: <http://compartiendoexperienciauniversitaria.blogspot.com/2010/01/la-teoria-de-los-stakeholders.html>.

Quezada, R. (2011). Identificación de los stakeholders de las universidades. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), vol. XVII, núm. 3, julio-septiembre, 2011, pp. 486-499, Universidad del Zulia Venezuela. Retirado de: <http://www.redalyc.org/pdf/280/28022767009.pdf>.

Quezada, R. (2011a). *Quiénes son los stakeholders de una universidad? Algunos elementos para su identificación*. Retirado de: <http://compartiendoexperienciauniversitaria.blogspot.com/2011/11/quienes-son-los-stakeholders-de-una.html>.

Quezada, R. (2012). Gobierno universitario pluralista. Una propuesta de análisis desde la teoría de los stakeholders. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, pp. 115-129. RUSC. Vol. 9, Nº2. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona

Quivy, R. & van Campenhadout, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. J. M. Marques, M. A. Mendes e M. Carvalho (Trad.). Gradiva – Publicações, Lda. Lisboa.

Ramos, E. (2011). *Desenvolvimento e Acessibilidade do Ensino Superior em Cabo Verde: O papel da FICASE*. Retirado de:

[http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_2/Ramos_Elizabete%20\(FICASE-CV\).pdf](http://aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_2/Ramos_Elizabete%20(FICASE-CV).pdf).

Reis, I. (2013). *Governança e regulação da educação perspectivas e conceitos*. Retirado de: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/07.IsauraReis.pdf>.

Remaud, B., Martin, R., Sánchez, T. & Arditti, J. (2010). *Using industry internships to improve the quality of engineering higher education in Europe. The experience of French graduate engineering schools*. Retirado de: https://www.cti-commission.fr/wp-content/uploads/2012/03/CTI_ISQM_072010.pdf.

Rhodes, R. (1996). *The new governance: governing without government*. Retirado de: http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/sites/developpement/shared/developpement/mdev/soutienauxcours0809/E721_gouvernance/2.2.Rhodes_1996.pdf.

Ribot, A. (2002). *Accountability in decentralization. A framework with south asian and west african cases*. Retirado de: <http://www.yale-university.org/leitner/resources/docs/2000-01.pdf>.

Ritzen, J. (2016). O impacto da crise económica nas universidades europeias. In *Ensino superior internacional*. Nº 87: Outono 2016. The Boston College Center For International Higher Education.

Rodríguez, H. & Rojas, M. (2011). *La organización: los stakeholders y la responsabilidad social*. Retirado de: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/a0/a019d4bc-3670-4966-881c-ccaabf47d85c.pdf.

Rosendorff, P. (2004). *Democracy and the supply of transparency*. Retirado de: <http://www.nyu.edu/gsas/dept/politics/faculty/rosendorff/Transparency.pdf>.

Rowley, T. (1997). *Moving beyond dyadic ties: a network theory of stakeholder influences*. Retirado de: http://www.academia.edu/1033824/Moving_beyond_dyadic_ties_A_network_theory_of_stakeholder_influences.

- Rüegg, W (2004). *A History of the University in Europe. Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)* (pp. 3-31). Cambridge: CambridgeUniversity Press.
- Ruegg, W. (1996). *História da Universidade na Europa*. Vol.I, Edição: Conselho de Reitores das Universidades de Portugal, Lisboa.
- Ruegg, W. (2002). *As universidades na Europa Moderna*. Vol. II. Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Lisboa.
- Sáez, C. & Eransus, R. (2010). *La transferencia de conocimiento en la universidad pública de Navarra Una visión desde la empresa y desde el ámbito universitario*. Retirado de: http://www.unavarra.es/digitalAssets/180/180811_100000TransferenciaConocimientoUPNA.pdf.
- Saint, W. (2009). *Guiding universities: governance and management arrangements around the globe*. Retirado de: <http://siteresources.worldbank.org/EXTHDOFFICE/Resources/5485726-1239047988859/University-Governance-and-Management-FINAL-Revised-2-Feb-2010.pdf>.
- Saint, W., Lao, C. & Materu, P. (2009). *Legal frameworks for tertiary education in sub-saharan africa. The quest for institutional responsiveness*. William Saint. The World Bank. Retirado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/13526/51837.pdf?sequence=1>.
- Saint, Willian. (2009). *Guiding Universities: Governance and Management Arrangements around the Globe*. World Banc. Retirado de: <http://siteresources.worldbank.org/EXTHDOFFICE/Resources/5485726-1239047988859/University-Governance-and-Management-FINAL-Revised-2-Feb-2010.pdf>.
- Salles, S. & Eyng, A. (2004). *Inovação curricular: estratégias facilitadoras na gestão participativa da mudança nas instituições de ensino superior*. Retirado de

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35585/Ana%20Maria%20Eyng%20-%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20Curricular.doc?sequence=1>.

Salmi, J. & Hauptman, A. (2006). *Innovation in tertiary education financing: a comparative evaluation of allocation mechanisms*. Retirado de: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf.

Salmi, J. (2009). *The challenge of establishing world-class universities*. The World Bank. Retirado de: http://books.google.cv/books/about/The_Challenge_of_Establishing_World_class.html?id=mz8EaFSpIK0C&redir_esc=y

Salmi, J. (2013). *Defining a sustainable financing strategy for tertiary education in developing countries. Policy note prepared for AusAID*. Retirado de: http://www.auserf.com.au/wp-content/files_mf/1373503003Policynote6_DefiningaSustainableFinancingStrategy_FINAL_26062013.pdf.

Sam, M. (2014). *How Should Developing Countries Finance Higher Education?* Retirado de: http://www.academia.edu/1228730/Financing_Higher_Education_in_Developing_Countries. Acedido em: 26/11/2014.

Sánchez, M. & Valentín, E. (2006). *Hacia una gestión eficaz de las relaciones entre empresas y universidades*. Universia Business Review. Retirado de: <http://ubr.universia.net/article/download/559/685>.

Santiago, P., Tremblay, K. Basri, E. & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. Vol. 1. Paris: Organisation for Economic Development and Co-Operation.

Santos, M. (2009). O estudo do universo escolar através da voz dos jovens: o grupo de discussão. *Revista Portuguesa de Educação*. pp. 89-103. CIED – Universidade do Minho.

- Santos, P. & Laros, J. (2007). *Avaliação da prática pedagógica do professor do ensino superior*. Retirado de: <https://www.researchgate.net/publication/233736003>.
- Santos, S. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Coleção/Série: A3ES READINGS, Nº 1. Lisboa.
- Santuário, A. (2007). *Gobernanza, gobierno y gobernabilidad en la educación superior*. Retirado de: http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/aalcantara/Alcantara2009_Gobernabilidad.pdf.
- Schauer, F. (2014). *Transparencia en tres dimensiones*. Retirado de: http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-09502014000100004&script=sci_arttext.
- Schwartzman, L. (2013). *Modelo de gestión de cambio organizacional para procesos de estandarización de nuevas prácticas en empresas mineras*. Retirado de: http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/114830/cf-pizarro_sd.pdf?sequence=1.
- Scott, G. (2003). *Effective change management in higher education*. Retirado de: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0363.pdf>.
- Scott, J. (2006). *The mission of the university: medieval to postmodern transformations*. Retirado de: <http://geekyartistlibrarian.pbworks.com/f/The+mission+of+the+university.pdf>.
- Scriven, M. (1995). *Center for research on educational accountability and teacher evaluation (CREATE)*. Retirado de: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=4&n=7>.
- Segrera, F. (2009). *Reflexiones en torno a la financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial*. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n3/a02v14n3>.
- Senge, P. (1999). *A quinta disciplina*. Retirado de: <http://www.softwarepublico.gov.br/file/16685703/quintasenge.pdf>.

- Serrano, G. (2004). *“Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes”*. Retirado de: https://psicologiaysociologia.files.wordpress.com/2013/03/gloria-perez-serrano_-cap-1-2.pdf.
- Serrano, G. (2007). *Desafíos de la investigación cualitativa*. Retirado de: http://www.rmm.cl/usuarios/pponce/doc/200711151514230.6conferencia_gloria_perez_serrano.pdf.
- Serrão, J. (1983). *História das universidades*. Lello & Irmão Editores. Porto
- Sharma, R. & Ghista, D. (2008). *The Role of Universities in Knowledge Societies. World Universities Forum. Davos. Switexerland*. Retirado de: http://u08.cgpublisher.com/proposals/140/index_html.
- Shulman, L. S. (1987); *“Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform”*, Harvard Educational Review, Vol.57, pp. 1-22. Retirado de: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>.
- Silva, A. (2006). *Trajetória de crescimento e gestão universitária: estudo de caso em três instituições de educação superior do tipo familiar”*. Retirado de: http://www.fucape.br/_public/producao_cientifica/6/TESE%20ANNOR.pdf.
- Silva, E. (2012). *Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo*. Retirado de: http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf.
- Siqueira, E. & Spers, V. (2003). Os desafios das organizações no contexto pós-moderno. Retirado de: <http://www.unimep.br/phpg/editora/revistaspdf/imp29art11.pdf>.
- Sobrinho, J. (2016). Autonomia, formação e responsabilidade social: finalidades essenciais da universidade. In S. Fonseca, L. Cerdeira e T. Patrocínio (Org.). *Fórum de Gestão do Ensino Superior nos países e regiões de língua portuguesa*. Revista FORGES, vol. 4, nº 2, pp.13-30.

- Sousa, J. (2003). Transdisciplinaridade no ensino superior em Cabo Verde. *Eccos Revista Científica*, vol. 5, núm. 1, junho, 2003, pp. 95-113. Retirado de: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71550106.pdf>.
- Stadler, I. (2010). *Transferencia de las innovaciones universitarias*. Retirado de http://crei.cat/files/filesOpuscle/28/100129125315_ESP_Opuscle25_CREI_CAS T.pdf.
- Subedi, K. (2014). *Modern concept of management*. Retirado de. http://www.sgnhc.org.np/anual_report_2007/MODERN%20CONCEPT%20OF%20MANAGEMENT.pdf.
- Symoens, H. (1996). *As universidades na idade média*. Vol. I, Imprensa Nacional – Casa da Moeda – Lisboa.
- Tamayo, R. (1942). *Teoria jurídica de la descentralizacion*. Retirado de: <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/FacultadDerechoCienciasPoliticasyPublicacionesMedios/EstudiosDerecho/SegundaEpoca/Tab/Vol%20IV%20Rev%2011%20parte%209.pdf>.
- Tavares, Francisco (2012). *Os municípios no financiamento das bolsas de estudo*. Associação Nacional dos Municípios de Cabo Verde. Fórum Nacional Sobre o Ensino Superior Cabo-verdiano, Praia, 7 - 8 de fevereiro de 2012.
- Tavares, S. (2013). Três desafios para o ensino superior privado no Brasil: expansão, financiamento e governança. In S. S. Colombo (Org.), *Gestão universitária. Os caminhos para a excelência*, pp. 138-152. Ed. Penso. Porto Alegre.
- Taveira, A. (2011). *Descentralização e desconcentração da atividade do Estado*. Retirado de: <http://www9.unaerp.br/revistas/index.php/paradigma/article/view/55/66>.
- Teixeira, A. (1964). *A universidade de ontem e de hoje*. In. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jul./set, pp. 27-47.
- Teixeira, A. (1999). *Capital humano e capacidade de inovação: contributo para o estudo do crescimento português, 1960-1991*. Lisboa.

- Tetrelová, L. e Sabolova, V. (2013). *University stakeholder management*. Retirado de: <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2010/Corfu/EDUCATION/EDUCATION-23.pdf>.
- Tierney, G. & Minor, T. (2003). *Challenges for governance: a national report*. CHEPA. Retirado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482060.pdf>.
- Tierney, G. & Sabharwal. (2016). Analisando a cultura da corrupção no ensino superior da Índia. In. *O ensino superior internacional*. Nº 87: Outono 2016. The Boston College Center For International Higher Education.
- Tocqueville, A. (2005). *A democracia na América: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático*. Retirado de: http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/PDF/Tocqueville_Edital.pdf.
- Trakman, L. (2008). *Modelling university governance*. Retirado de: <http://ssrn.com/abstract=1392556>.
- Transparency International & UN-HABITAT -. (2004). *Tools to support transparency in local governance*. Retirado de: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/2004_TI_UNHabitat_LocalGovernanceToolkit_EN.pdf.
- Transparency International. (2014). *Faqs on corruption. What is transparency?* Retirado de: http://www.transparency.org/whoweare/organisation/faqs_on_corruption/2/#transparency.
- Treichler, P. (1992). *Cultural studies*. Routledge Ed. Abingdon, Oxon.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação*. Atlas Editora. São Paulo.
- UNESCO (2004), *Higher Education for Sustainable Development*. Retirado de: http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/21a5450c515bab552176c98215fffaf8brief+Higher+Education.pdf.

- UNESCO (2009). *Conferência mundial sobre ensino superior: As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris.
- UNESCO Institute for Statistics. (2007). *Enrolment in tertiary education, all programmes, both sexes (number)*. UIS. Retirado de: http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popucusto mise=true&lang=en#.
- UNESCO Institute for Statistics. (2014). *Enrolment by level of education*. UIS. Retirado de: <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=128>.
- UNESCO Institute for Statistics. (2017). *Educação: escolarização bruta por nível de ensino*. UIS. Retirado de: http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?DataSetCode=EDULIT_DS&popucusto mise=true&lang=en#.
- UNESCO. (2009). *Compêndio mundial da educação: comparação das estatísticas da educação no mundo*. Paris.
- UNESCO. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. Editora, Faber Castell. Brasília.
- UNESCO. (1998). *World declaration on higher education for the twenty-first century: vision and action*. Retirado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm.
- Universidade de Cabo Verde. (2007). *Plano de Atividades da Uni-CV – 2007*. Uni-CV. Praia
- Universidade de Cabo Verde. (2009). *Relatório de Atividades: Uni-CV 2008*. Uni-CV. Praia.
- Universidade de Cabo Verde. (2010). *Relatório de Atividades: Uni-CV 2009*. Uni-CV. Praia.
- Universidade de Cabo Verde. (2011). *Relatório de Atividades: Uni-CV 2010*. Uni-CV. Praia.
- Universidade de Cabo Verde. (2015). *Relatório de atividades de 2014*. Uni-CV. Praia.

- Universidade de Cabo Verde. (2015). *Ano letivo 2014/2015. Dados estatísticos: corpos docentes, discentes e não docentes – número e perfil*. Uni-CV. Praia.
- Universidade de Cabo Verde. (2016). *Relatório de Atividades da Uni-CV 2015*. Uni-CV. Praia.
- Universidade de Cabo Verde. (2016). *Relatório de Autoavaliação Institucional da Uni-CV – 2015*. Uni-CV. Praia.
- van Vught, F. (2000). *Innovative universities: challenges and perspectives*. Retirado de: http://www.humane.eu/fileadmin/wsan_docs/ws2004/ws2004_Mon_VanVught_2_Innovation.pdf.
- Varela, B. (2013). *A evolução do ensino superior público em Cabo Verde: Da criação da escola de formação de professores do ensino secundário à instalação da universidade pública*. Edições Uni-CV. Coleções Aula Magna. Vol. 3. Praia.
- Veiga, I. (2005). *Docência universitária na educação superior*. Retirado de: <http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>.
- Velloso, J. (2000). Universidade na América Latina: rumos do financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 39-66, julho. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742000000200002>.
- Vieira, M. & Zouain, D. (2005). *Pesquisa qualitativa em administração - teoria e prática*. Editora FGV. Rio de Janeiro.
- Ward, D. (2007). Academic Values, Institutional Management and Public Policies. In OCDE (Ed). *Higher education management and policy*. journal of the programme on institutional management in higher education. Volume 19, Nº. 2. Retirado de: <http://www.oecd.org/edu/imhe/37446098.pdf>.
- Warren, M. (2002). *What can democratic participation mean today?* Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/3072498>.
- Weber, L. (2008). *The key role of universities in a knowledge driven society*. Barcelona. Retirado de:

http://www.weberfamily.ch/luc/pdf/2008_remarks_weber_universityofcatalonia_120608.pdf.

White, S. (2011). *Government decentralization in the 21st century. A literature review*. Centre For Estrategic International Studie. Retirado de: http://csis.org/files/publication/120329_White_Decentralization_Web.pdf.

Williamson, O. (1984). *The economic institutions of capitalismo*. Retirado de: <http://nkuie.org/wp-content/uploads/2013/03/%E8%B5%84%E6%9C%AC%E4%B8%BB%E4%B9%89%E7%BB%8F%E6%B5%8E%E5%88%B6%E5%BA%A6%E5%A8%81%E5%BB%89%E5%A7%86%E6%A3%AE%E8%8B%B1%E6%96%87.pdf>.

Woelert, P. (2014). *Between "autonomy and control": A comparative perspective on university governance reforms*. Retirado de: <http://eairaww.websites.xs4all.nl/forum/essen/PDF/1458.pdf>.

Wolf, R. (1970). *In defense of anarquismo*. Retirado de: <http://theanarchistlibrary.org/library/robert-paul-wolff-in-defense-of-anarchism.a4.pdf> <http://theanarchistlibrary.org/library/robert-paul-wolff-in-defense-of-anarchism.a4.pdf>.

Wolff, L. (2009). Reforma de la educación superior y crédito educativo en América Latina y el Caribe. Rosário Castro. (Org). *Crédito educativo: experiencias internacionales y desafíos futuros en América Latina*. Retirado de: http://www.universia.net/nosotros/files/Credito_Educativo_Libro_Conferencia_Panamericana.pdf.

Woodhouse, D. (2013). *Global trends in quality assurance. In Quality approaches in Higher Education*. December 2013. Volume 4, N°. 2. Retirado de: <http://asq.org/edu/search/index.html?=&ssUserText=&kw=December+2013++%E2%80%A2++Volume+4%2C+No.+2&Submit=Submit>.

Woollard, D., Zhang, M. e Jones, O. (2007). *Creating entrepreneurial universities: insights from a new university business school*. Retirado de: <http://www.isbe.org.uk/content/assets/BP07-Prac.pdf>.

- Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An introduction to organizational communication*. Retirado de: <http://2012books.lardbucket.org/pdfs/an-introduction-to-organizational-communication.pdf>.
- Wu, M. (2012). *Managing stakeholders: An integrative perspective on the source of competitive advantage*. Retirado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/download/19334/12801>.
- Yin, R. (2001). *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. D. Grassi (Trad.). 2ª Edição. Editora Bookman, Porto Alegre.
- Youssef, Y. Santos, N. & Guerra, N. (2010). Gestão do conhecimento estratégico nas instituições do ensino superior. In *Working paper*, Nº 65. Retirado de: http://www.researchgate.net/publication/227359713_Gesto_do_conhecimento_e_stratgico_em_instituies_de_ensino_superior/file/3deec521630b583293.pdf.
- Yuliani, E. (2004). *Decentralization, deconcentration and devolution: what do they mean?* Retirado de: http://www.cifor.org/publications/pdf_files/interlaken/Compilation.pdf.

Legislação

- Decreto nº 173/70, de 17 de Abril. *Boletim Oficial nº 90/1970 – I Série*. Ministério de Ultramar. Lisboa.
- Decreto nº 70/79, de 28 de Julho. *Boletim Oficial /1979 – I Série*. - Cria o Curso de Formação de Professores do Ensino Secundário. Praia.
- Decreto nº 21/81, de 11 de Fevereiro. *Boletim Oficial – 1981 – I Série*. – Cria o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Administrativo (CENFA). Praia.
- Decreto-Lei nº 57/82, de 19 de Junho. *Boletim Oficial /1992 – I Série*. Ministério da Educação. Praia.
- Decreto nº 18/88, de 9 de Março – *Boletim Oficial / 1988 – I Série*. - Cria o Instituto Pedagógico de Cabo Verde. Praia.

Decreto-Lei n.º 4/96, de 3 de Fevereiro. *Boletim Oficial /1996 – I Série*. Ministério da Educação, Ciência e Cultura. Praia.

Decreto-Lei n.º 40/96, de 21 de Outubro. *Boletim Oficial /1996 – I Série*. Ministério da Educação e Cultura. Praia.

Decreto-Lei n.º 56/97, de 1 de Setembro. *Boletim Oficial / 1997 – I Série*. Ministério da Educação, Ciência e Cultura. Praia.

Decreto-Lei n.º 6/97, de 3 de Fevereiro. *Boletim Oficial / 1997 – I Série*. Ministério da Educação, Ciência e Cultura.

Decreto-Lei n.º 12/2001. *Boletim Oficial /2001 – I Série*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Praia.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 12 de Fevereiro. *Boletim Oficial / 2001- I Série*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Praia.

Decreto-Lei Nº 31/2004, de 26 de Julho. *Boletim Oficial / 2004 – I Série*. – Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Praia.

Decreto-Lei n.º 31/2004, de 26 de Julho. *Boletim Oficial /2004 – I Série*. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos. Praia.

Decreto-Lei n.º 53/2006, de 20 de Novembro. *Bolitim Oficial nº 33/2006 – I Série*. Ministério da Educação e Valorização

Decreto-Lei n.º 49/2010, de 8 de Fevereiro. *Boletim Oficial /2010 – I Série*. Ministério da Educação e Ensino Superior. Praia.

Decreto-Lei Nº 17/2012, de 21 de Junho. *Boletim Oficial nº 36/2012 – I Série*. Ministério da Educação e Desporto / Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. Praia.

Decreto-Lei Nº 20/2012, de 19 de Julho. *Boletim Oficial /2013 - I Série*. - Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. Praia.

Decreto-Lei nº 12/2015, de 24 de Fevereiro. *Bolitin Oficial Nº 14/2015 - I Série.* -
Ministério do Ensino Superior, Ciência e Inovação. Praia.

ANEXOS

Anexo I. Carta da Reitoria da Universidade de Cabo Verde que autoriza a Pesquisa nos Documentos



GABINETE DA REITORIA

Exma. Senhor
Arnaldo Jorge Brito

N/Ref.º.083/S.E/2015
Praia, 03 de junho de 2015

Assunto: Recolha de dados empíricos para elaboração da tese de Doutoramento.

Por incumbência da Magnífica Reitora da Universidade de Cabo Verde, Professora Doutora Judite do Nascimento, e reportando ao assunto em epígrafe, venho para os devidos efeitos transcrever o despacho da senhora Reitora:

“Autorizo a consulta de planos, relatórios e estatísticas. Quanto às atas das reuniões, considerando o carácter sigiloso de algumas informações nelas contidas, não autorizo a sua consulta. Para aceder aos resultados das reuniões e às decisões autorizo a consulta de deliberações e despachos finais (não autorizo igualmente o acesso a pareceres internos)

*A Reitora
Judite do Nascimento
27/04/2015”*

Sem outro assunto de momento, queira aceitar os nossos melhores cumprimentos.



Anexo II. Guião das Entrevistas

Guião de Entrevista Semiestruturada

Entrevista a: **B**

Entrevista nº _____ Data: ____/____/____ Código: _____
Nome: _____ Sexo: _____
Contacto Tlm: _____ Email: _____
Cargo/Funções: _____
Habilitações: _____

Pergunta de partida: Como se desenvolveu a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?

Objectivo Geral: Reflectir a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

Questão: Como se constituiu o sistema de governo da Uni-CV?

- Como é constituído o sistema de governação da Uni-CV?
- Quais são os atores participantes do sistema de governo da Uni-CV?
- Em que órgão do governo da Uni-CV se configura o poder deliberativo das principais questões e orientações estratégicas nos domínios?
- No seu entendimento e percepção, que papel é reservado ao Estado/Governo no sistema de governo da Uni-CV?

Objetivo: Refletir o modelo de governança da Uni-CV.

Questão: Quais são os principais *stakeholders* (as partes interessadas) identificadas e consideradas nos processos de organização e funcionamento da Uni-CV, tendo em conta a sua missão?

- Quais são os *stakeholders* internos da Uni-CV?
- E os *stakeholders* externos?
- Como é trabalhada a relação da Uni-CV com os seus *stakeholders*, considerando os níveis de importância de cada um desses?

Objetivo: Refletir como o conceito de *stakeholders* (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV, no exercício do cumprimento da sua missão.

Questão: Como se comunica com os atores internos da Uni-CV (docentes, alunos e funcionários)?

- Que mecanismos/canais são utilizados para a comunicação com os atores internos da Uni-CV (docentes, alunos e funcionários)?

Objetivo: Refletir as formas de participação dos atores internos na governança da Uni-CV

Questão: Como é que as atores internos (docentes, alunos e funcionários) percebem as suas participações na governança da instituição?

- Em que órgão de governo da Uni-CV participam os *stakeholders* internos?
- No seu entendimento as suas participações são consideradas e com resultados práticos?
- De que forma as suas participações poderiam ser melhoradas?

Objetivo: Refletir a percepção dos atores internos (docentes, alunos e funcionários) sobre as suas participações na governança da Uni-CV.

Questão: Em que medida se tem assegurado a participação dos atores externos (*stakeholders* externos) na governança da instituição?

- Que setores da sociedade e do Estado estão presentes nos órgãos do governo da Uni-CV?
- Em que órgãos do governo da Uni-CV participam os *stakeholders* externos?
- Como vê a participação de elementos da sociedade civil (*stakeholders externos*), na vida da universidade?

Objetivo: Descrever a participação dos atores externos na governança da Uni-CV.

Questão: Como é que os diferentes *stakeholders* (internos e externos) percebem a autonomia da Uni-CV?

- Qual a sua opinião sobre a problemática da autonomia da Uni-CV?

Objetivo: Refletir a percepção que os *stakeholders* internos e externos têm sobre a autonomia da Uni-CV.

Questão: Que dimensões de autonomia universitária são potencializadas na governança da Uni-CV?

- Das várias dimensões da autonomia universitária, quais ou qual é a mais potencializada na Uni-CV?
- Em que medida a Uni-CV vem trabalhando para afirmar as diversas dimensões da autonomia universitária?
- Que dimensões da autonomia são potencializadas ao nível das unidades orgânicas?

Objetivo: Verificar que dimensões da autonomia universitária são potencializadas na governança da Uni-CV

Questão: Como se relaciona a autonomia da Uni-CV com os desafios da comunidade?

- A Universidade dispõe de um plano estratégico das suas atividades, cuja elaboração incorporou os desafios da sociedade?
- As ofertas formativas, os domínios da investigação, e as ações de transferências do conhecimento são desenvolvidos em função da perspectiva da universidade, ou em função das perspectivas da sociedade?
- Que exercícios/procedimentos/estratégias desenvolve a Uni-CV, para que assegurar que as ofertas formativas, os domínios da investigação, e as ações de transferências do conhecimento sejam executados em função das perspectivas da universidade e da sociedade?
- No domínio concreto da docência, a atuação da universidade é feita em função do campo de atuação profissional (possibilidades de atuação na sociedade), ou em função do mercado de emprego (ofertas de empregos existentes)?

Objetivo: Refletir como a Uni-CV exercita a sua autonomia face aos desafios (exigências e necessidades) da sociedade.

Questão: Como se processa o financiamento da Uni-CV?

- Qual tem sido a participação do Estado no orçamento de funcionamento da Uni-CV?
- Quais são os valores?
- Pode indicar qual o peso percentual?
- Qual tem sido a participação do Estado no orçamento de investimento da Uni-CV?
- Que fontes de financiamento alternativos e complementares têm sido recorridos e desenvolvidos pela Uni-CV?
- Existem alguns relatórios, documentos que possam dar informações sobre este aspecto?

Objetivo: Caracterizar o financiamento da Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios da investigação?

- Existem centros de investigação?
- Quais são os centros de investigação da Uni-CV?
- Quem os criaram?
- Como foram criados?
- Que propósitos orientaram a criação desses centros?
- Como é que são equipados?
- Quem os financiam?
- Quais os projetos de investigação foram ou estão em desenvolvimento?
- Existe um plano estratégico que orienta a investigação?
- Como se mobilizam os docentes para a investigação?
- As investigações desenvolvidas são de natureza mais aplicada ou fundamental?
- Que relação existe entre as ações de investigação e as de docência?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de investigação na Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Uni-CV?

- A instituição tem, em funcionamento, políticas estratégicas de transferência de conhecimentos?
- Se sim, como funcionam?
- O que fazem?
- Se não, porquê?
- Quais são os parceiros?
- Há exemplos a referenciar?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV;

Questão: Como se desenvolve as preocupações com a qualidade na Uni-CV?

- A qualidade hoje é uma questão central na gestão das universidades. Existe um sistema interno de garantia da qualidade, coordenado por um gabinete?
- Qual é a sua opinião sobre esta matéria?
- Como é que percebe a qualidade das actividades da docência, investigação e transferência do conhecimento da Uni-CV?

Objetivo: Descrever o processo de garantia da qualidade na Uni-CV

Guião de Entrevista Semiestruturada

Entrevistas a A

Entrevista nº _____ Data: ____/____/____ Código: _____

Nome: _____ Sexo: _____

Contacto Tlm: _____ Email: _____

Cargo/Funções: _____

Habilitações: _____

Pergunta de partida: Como se desenvolveu a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?

Objetivo Geral: Refletir a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

Questão: **Quais são os principais *stakeholders* internos e externos da Uni-CV?**

A Uni-CV é uma instituição pública criada em 2006 para prestar um serviço público nos domínios de docência, investigação e transferência do conhecimento. Enquanto tal, tem os seus públicos interessados internos (no interior da Universidade), como externamente. Sendo assim:

- Quais são os *stakeholders* internos da Uni-CV?
- E os *stakeholders* externos?

Objetivo: **Refletir em que medida o conceito de *stakeholders* (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV, no exercício do cumprimento da sua missão.**

Questão: **Como se percebe o processo de governação da Uni-CV?**

- Quem são os atores que asseguram a governação da Uni-CV?
- Em que órgão do governo se configura o poder deliberativo das principais decisões e orientações estratégicas da governação da Uni-CV?
- Na sua opinião, que papel é reservado ao Estado/governo no sistema de governação da Uni-CV?

Objetivo: **Refletir a percepção do modelo de governança da Uni-CV**

Questão: **Como se comunica com os atores internos da Uni-CV (docentes, alunos e funcionários)?**

- Qual é a sua percepção sobre o processo de comunicação interna na Uni-CV?
- Que mecanismos/canais são utilizados para a comunicação com os atores internos da Uni-CV (docentes, alunos e funcionários)?

- Como é que os atores internos percebem a comunicação com eles?

Objetivo: Refletir as formas de participação dos atores internos na governança da Uni-CV

Questão: Como é que os atores internos (dirigentes, docentes, alunos e funcionários) percebem as suas participações na governança da instituição?

- Na qualidade de Presidente do Conselho diretivo, em que órgão do governo da Uni-CV participa?
- Sente-se que as suas opiniões são consideradas e com resultados práticos?
- De que forma a sua participação poderia ser melhorada?

Objetivo: Refletir a percepção dos atores internos (dirigentes, docentes, alunos e funcionários) sobre as suas participações na governança da Uni-CV

Questão: Como é assegurada a participação dos atores externos na governança da instituição?

- Que setores da sociedade e do Estado estão presentes nos órgãos do governo da Uni-CV?
- Em que órgãos do governo da Uni-CV participam os *stakeholders* externos?
- Em caso da participação estiver assegurada, na sua opinião, sentem-se que as suas contribuições são consideradas?

Objetivo: Descrever a participação dos atores externos na governança da Uni-CV.

Questão: Como se processa o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV?

- Qual tem sido a participação do Estado no orçamento de funcionamento da Uni-CV?
- Quais são os valores?
- Pode indicar qual o peso percentual?
- Qual tem sido a participação do Estado no orçamento de investimento da Uni-CV?
- Que fontes de financiamentos alternativos e complementares têm sido recorridos e desenvolvidos pela Uni-CV? Pode dar exemplo?
- Existem alguns relatórios, documentos que possam dar informações sobre este aspeto?

Objetivo: Descrever o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV.

Questão: Como é que os diferentes *stakeholders* (internos e externos) percebem a autonomia da Uni-CV?

- A autonomia universitária é uma das características que marcaram a universidade, desde a sua origem. Qual é a sua opinião, a respeito da autonomia na Uni-CV?
- Das várias dimensões da autonomia universitária, qual é a mais potencializada na Uni-CV?
- Em que medida a Uni-CV vem trabalhando para afirmar as diversas dimensões da autonomia?
- Como é que a autonomia interna na Uni-CV, ou seja, na relação entre o seu departamento e a reitoria que espaços de autonomia existem, e qual é a dimensão mais forte?

Objetivo: Refletir a percepção que os *stakeholders* internos e externos têm sobre a autonomia da

Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência (ensino/aprendizagem)?

- Que cursos funcionam na sua Unidade Orgânica - UO?
- O funcionamento desses cursos na sua UO deveu-se a uma orientação estratégica ou dependeu das circunstâncias naturais?
- O lançamento desses cursos teve a ver com a existência de um corpo docente habilitado?
- Que atores (Governo, a Universidade, *stakeholders* externos) decidem ou participem nas decisões de criação dos cursos?
- Em caso desta depender unicamente da Uni-CV, qual é o órgão que tem estado a decidir?
- Como se processa a contratação dos docentes?
- Que ações têm sido desenvolvidas no sentido de fortalecer e diversificar o corpo docente?
- A formação pedagógica dos docentes é cuidada? Se sim, como?
- A mobilidade do corpo docente constitui uma preocupação?
- Existe um gabinete/serviço de coordenação do estágio?
- De que forma os alunos participam do processo de qualificação da docência (ensino/aprendizagem)? Avaliam os professores no final de semestre?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência na Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios da investigação?

- Existem centros de investigação?
- Quais são os centros de investigação na sua UO?
- Quem os criaram?
- Como foram criados?
- Que propósitos orientaram a criação desses centros?
- Como é que são equipados?
- Quem os financiam?
- Existe um plano estratégico que orienta a investigação?
- Como se mobilizam os docentes para a investigação?
- As investigações desenvolvidas são de natureza mais aplicada ou fundamental?
- Que relação existe entre as ações de investigação e as da docência?
- Quais os projetos de investigação foram ou estão em desenvolvimento?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de investigação na Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Uni-CV?

- A instituição tem, em funcionamento, políticas estratégicas de transferência de conhecimentos?
- Se sim, como funcionam?
- O que fazem? Se não, porquê?
- Quais são os parceiros?
- Há exemplos a referenciar?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV;

Questão: Como se desenvolve as preocupações com a qualidade na Uni-CV?

- Existe um sistema interno de garantia da qualidade, coordenado por um gabinete? Se sim, que dimensões são consideradas, monitoradas e desenvolvidas visando assegurar a qualidade tanto ao nível da docência como ao nível da investigação e transferência do conhecimento?
- Qual é a sua opinião sobre esta matéria?
- Como é que percebe a qualidade das atividades da docência, investigação e transferência do conhecimento da Uni-CV?

Objetivo: Descrever o processo de garantia da qualidade na Uni-CV

Questão: Como se relaciona a autonomia da Uni-CV com os desafios da comunidade?

- A Universidade dispõe de um plano estratégico das suas atividades, cuja elaboração incorporou os desafios da sociedade?
- As ofertas formativas, os domínios da investigação, e as ações de transferências do conhecimento são desenvolvidos em função da perspectiva da universidade, ou em função das perspectivas da sociedade?
- Que exercícios/procedimentos/estratégias desenvolve a Uni-CV, para que assegurar que as ofertas formativas, os domínios da investigação, e as ações de transferências do conhecimento sejam executados em função das perspectivas da universidade e da sociedade?
- No domínio concreto da docência, a atuação da universidade é feita em função do campo de atuação profissional (possibilidades de atuação na sociedade), ou em função do mercado de emprego (ofertas de empregos existentes)?

Objetivo: Refletir como a Uni-CV exercita a sua autonomia face aos desafios (exigências e necessidades) da sociedade.

Guião de Entrevista Semiestruturada

Entrevista a C

Entrevista nº _____ Data: ____/____/____ Código: _____

Nome: _____ Sexo: _____

Contacto Tlm: _____ Email: _____

Cargo/Funções: _____

Habilitações: _____

Pergunta de partida: Como se desenvolveu a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?

Objetivo Geral: Refletir a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

Questão: **Quais são os principais *stakeholders* consideradas nos processos de governação da Uni-CV?**

A Uni-CV é uma instituição pública criada em 2006 para prestar um serviço público nos domínios de docência, investigação e transferência do conhecimento. Enquanto tal, tem os seus públicos interessados internos (no interior da Universidade), como externamente. Sendo assim:

- Quais são os *stakeholders* internos da Uni-CV?
- E os *stakeholders* externos?
- Como é trabalhada a relação da Uni-CV com os seus *stakeholders*, considerando os níveis de importância de cada um desses?

Objetivo: **Refletir como o conceito de *stakeholders* (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV, no exercício do cumprimento da sua missão.**

Questão: **Como se comunica com os atores internos da Uni-CV (docentes, alunos e funcionários)?**

- Qual é a sua perceção sobre o processo de comunicação interna na Uni-CV?
- Que mecanismos/canais são utilizados pela Uni-CV para a comunicação com docentes?
- Como é que os docentes, enquanto atores internos, percecionam a comunicação com eles?

Objetivo: **Refletir as formas de participação dos atores internos na governança da Uni-CV**

Questão: **Como é que as atores internos (docentes, alunos e funcionários) percecionam as suas participações na governança da instituição?**

- Como é assegurada a participação dos docentes no sistema de governação da Uni-CV?
- Em que órgão de governo da Uni-CV participam?
- Sentem-se que as suas opiniões são consideradas e com resultados práticos?
- De que forma as suas participações poderiam ser melhoradas?

Objetivo: Refletir a percepção dos atores internos (docentes, alunos e funcionários) sobre as suas participações na governança da Uni-CV

Questão: Como é que os diferentes *stakeholders* (internos e externos) percecionam a autonomia da Uni-CV?

- Enquanto docente, qual é a sua opinião sobre autonomia da Uni-CV
- Na sua opinião, como é que os docentes, de uma forma geral e, particularmente, os da sua unidade orgânica, percecionam a autonomia da Uni-CV?

Objetivo: Refletir a percepção que os *stakeholders* internos e externos têm sobre a autonomia da Uni-CV.

Questão: Que dimensões de autonomia universitária são potencializadas na governança da Uni-CV?

- Das várias dimensões de autonomia universitária (financeira, administrativa, pedagógica ou científica), na sua opinião, qual é que é a mais forte, ou potencializada?
- Em que medida a Uni-CV vem trabalhando para afirmar as diversas dimensões da autonomia?
- Como é que analisa a exercitação da autonomia interna na Uni-CV, ou seja, a autonomia das Unidades Orgânicas em relação à Reitoria?
- Que dimensões da autonomia são potencializadas ao nível das unidades orgânicas?

Objetivo: Verificar que dimensões da autonomia universitária são potencializadas na governança da Uni-CV

Questão: Como se processa o financiamento da Uni-CV?

- Tem alguma opinião quanto à participação do Estado no financiamento da Uni-CV?
- Tem conhecimento de iniciativas de mobilização de fontes de financiamentos alternativos e complementares desenvolvidos pela Uni-CV?

Objetivo: Descrever o financiamento da Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência?

- Na sua opinião, os cursos e as áreas científicas trabalhadas na Uni-CV devem a uma orientação estratégica ou dependem das circunstâncias naturais?
- O lançamento dos cursos teve a ver com a existência de corpo docente habilitado?
- Que atores (Universidade, *stakeholders* externos, Governo) decidem ou participam nas decisões de criação dos cursos e de desenvolvimento de determinadas áreas científicas na Uni-CV?
- Em caso desta depender unicamente da Uni-CV, qual é o órgão que tem estado a decidir?
- Como se processa a contratação dos docentes?
- Que ações têm sido desenvolvidas, no sentido de fortalecer e diversificar o corpo docente?
- A formação pedagógica dos docentes é cuidada?
- A mobilidade do corpo docente constitui uma preocupação e ações têm sido desenvolvidos neste sentido?
- Existe um gabinete/serviço de coordenação do estágio?

- Os alunos avaliam os docentes no final de semestre?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência na Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios da investigação?

- Existem centros de investigação no seu departamento?
- Quais são os centros de investigação?
- Quem os criaram?
- Como foram criados?
- Que propósitos orientaram a criação desses centros?
- Como é que são equipados?
- Quais os projetos de investigação foram ou estão em desenvolvimento?
- Existe um plano estratégico que orienta a investigação?
- Como é que a Uni-CV mobiliza os docentes para a investigação?
- As investigações desenvolvidas são de natureza mais aplicada ou fundamental?
- Que relação existe entre as ações de investigação e as da docência?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de investigação na Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Uni-CV?

- A instituição, particularmente o seu departamento, tem em funcionamento políticas estratégicas de transferência de conhecimentos?
- Se sim, como funcionam?
- O que fazem?
- Se não, porquê?
- Quais são os parceiros?
- Há exemplos a referenciar?
- Qual é a sua opinião sobre esta matéria?
- Na sua opinião, em que medida as actividades de transferências do conhecimento podem constituir-se em fontes alternativas de financiamento da Uni-CV?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV;

Questão: Como se desenvolve as preocupações com a qualidade na Uni-CV?

- Como é que a problemática da qualidade é assumida na Uni-CV?
- Existe um sistema interno de garantia da qualidade, coordenado por um gabinete? Se sim, que dimensões são consideradas, monitoradas e desenvolvidas visando assegurar a qualidade tanto ao nível da docência como ao nível da investigação e transferência do conhecimento?
- Qual é a sua opinião sobre esta matéria?
- Como é que percebe a qualidade das atividades da docência, investigação e transferência do conhecimento da Uni-CV?

Objetivo: Descrever o processo de garantia da qualidade na Uni-CV

Questão: Como se relaciona a autonomia da Uni-CV com os desafios da comunidade?

- A Universidade dispõe de um plano estratégico das suas atividades, cuja elaboração incorporou os desafios da sociedade, ou não o dispõe e limita-se a reagir em função dos desafios pontuais da sociedade?
- As ofertas formativas, os domínios da investigação, e as acções de transferências do conhecimento são desenvolvidas em função da perspectiva da universidade, ou em função das perspectivas da sociedade?
- No domínio concreto da docência, a atuação da universidade é feita em função do campo de atuação profissional (possibilidades de atuação na sociedade), ou em função do mercado de emprego (ofertas de empregos existentes)?

Objetivo: Refletir como a Uni-CV exercita a sua a autonomia face aos desafios (exigências e necessidades) da sociedade.

Guião de Entrevista Semiestruturada

Entrevistas a G

Entrevista nº _____ Data: ____/____/____

Código: _____

Nome: _____ Sexo: _____

Contacto Tlm: _____ Email: _____

Cargo/Funções: _____

Habilitações: _____

Pergunta de partida: Como se desenvolveu a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?

Objectivo Geral: Reflectir a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

Questão: **Quais são os principais *stakeholders* (partes interessadas) identificadas e consideradas nos processos de organização e funcionamento da Uni-CV, tendo em conta a sua missão?**

A Uni-CV é uma universidade pública, criada em 2006 para cumprir um papel importante na sociedade cabo-verdiana, em matérias de formação, produção e transferência do conhecimento para os diversos sectores da sociedade e do Estado.

- A sua empresa, em particular, se considere que a Uni-CV a considere um dos seus *stakeholders*, na prossecução das suas atividades de ensino, investigação e transferência do conhecimento?
- A sua empresa se sente que é uma das partes interessadas naquilo que a universidade faz ou devia fazer?
- Na sua opinião, como é que a Uni-CV tem trabalhado a sua relação com a sua empresa?
- O que pensa sobre a forma como a Uni-CV, enquanto academia, produtora do conhecimento e responsável pela sua transferência para a sociedade no geral, e em particular para as empresas, tem trabalhado a sua relação com o setor empresarial, de uma forma geral?

Objetivo: **Refletir como o conceito de *stakeholders* (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV, no exercício do cumprimento da sua missão.**

Questão: **Em que medida se tem assegurado a participação dos atores externos (*stakeholders* externos) na governança da instituição?**

- O que pensa sobre a possibilidade da representação do setor privado nos órgãos de governo da Uni-CV?

- Na sua opinião, que papel poderia desempenhar a representação do sector empresarial no processo de governação da Uni-CV?

Objetivo: Descrever a participação dos atores externos na governança da Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência?

- De que maneira a relação entre a Uni-CV e o sector empresarial poderá contribuir para a qualidade do ensino e dos cursos que desenvolve?
- Qual tem sido a colaboração da sua empresa no domínio da docência (aulas práticas e estágios) para com os alunos da Uni-CV?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência na Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Uni-CV?

- A sua empresa, ou o setor empresarial, de uma forma geral, tem sentido que existe uma política estratégica de transferência do conhecimento da Uni-CV para as empresas?
- Se sim, como funcionam?
- O que fazem, de concreto?
- Se não, porquê?
- Há exemplos a referenciar?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV;

Questão: Como se relaciona a autonomia da Uni-CV com os desafios da comunidade?

- A Universidade tem trabalhado com a sua empresa, tendo como propósito expresso a recolha de subsídios para a elaboração do seu plano estratégico, visando atender os desafios que perseguem?
- Na sua opinião, a universidade procura de alguma forma compreender os desafios do sector empresarial e acomodá-los nos seus planos de acção ou age exclusivamente em função da sua perspectiva, sem considerar os interesses do sector empresarial?

Objetivo: Refletir como a Uni-CV exercita a sua autonomia face aos desafios (exigências e necessidades) da sociedade.

Na vossa opinião, em que medida a relação entre a Uni-CV e o sector empresarial pode contribuir para o desenvolvimento do sector?

De que forma é que essa relação possa contribuir para diversificar as fontes de financiamento da Uni-CV?

Guião de Entrevista Semiestruturada

Entrevista a D

Entrevista nº _____ Data: ____/____/____ Código: _____

Nome: _____ Sexo: _____

Contacto Tlm: _____ Email: _____

Cargo/Funções: _____

Habilitações: _____

Pergunta de partida: Como se desenvolveu a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?

Objectivo Geral: Reflectir a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

Questão: **Quais são os principais *stakeholders* identificados e considerados nos processos de governança da Uni-CV, tendo em conta a sua missão?**

- Os estudantes constituem-se num dos atores mais importantes de uma universidade como a Uni-CV. Sendo assim, como é que caracterizam a relação que a universidade estabelece com os seus estudantes?

Objectivo: **Refletir como o conceito de *stakeholders* (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV, no exercício do cumprimento da sua missão.**

Questão: **Como se comunica com os atores internos da Uni-CV (docentes, alunos e funcionários)?**

- Que mecanismos/canais são utilizados para a comunicação com os estudantes?
- Como é que os estudantes percecionam a comunicação com eles?

Objectivo: **Refletir as formas de participação dos atores internos na governança da Uni-CV**

Questão: **Como é que os atores internos (docentes, alunos e funcionários) percecionam as suas participações na governança da instituição?**

- Em que órgão do governo da Uni-CV participam?
- Sente-se que as suas opiniões são consideradas e com resultados práticos?
- De que forma as suas participações poderiam ser melhoradas?

Objectivo: **Refletir a perceção dos atores internos (docentes, alunos e funcionários) sobre as suas participações na governança da Uni-CV**

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência

(ensino/aprendizagem)?

- Tendo em conta como as aulas e todo o curso funciona, que papel é atribuído ao aluno no processo ensino aprendizagem na Uni-CV?
- Sente-se que os professores estão suficientemente preparados para ajudar o aluno a contruir a sua aprendizagem e desenvolver as suas competências? Se sim, como explicas?
- Sente que o Professor coordenador do curso preocupa-se com os alunos?
- Como é que avalia a atenção que é dada à parte prática (aulas práticas) do curso? São suficientes ou deveria haver mais práticas?
- Existe um gabinete/serviço de coordenação e acompanhamento do estágio?
- Avaliam os professores?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas no domínio da docência na Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as preocupações com a qualidade na Uni-CV?

- Como é que percebe a qualidade das atividades da docência?

Objetivo: Descrever o processo de garantia da qualidade na Uni-CV

Guião de Entrevista Semiestruturada

Entrevistas a E

Entrevista nº _____ Data: ____/____/____ Código: _____

Nome: _____ Sexo: _____

Contacto Tlm: _____ Email: _____

Cargo/Funções: _____

Habilitações: _____

Pergunta de partida: Como se desenvolveu a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?

Objectivo Geral: Reflectir a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

Questão: Como perceciona o modelo de governança da Uni-CV?

- Que atores participam no processo de governação da Uni-CV?
- Em que órgão do governo da Uni-CV se configura o poder deliberativo das principais questões e orientações estratégicas da governação da Uni-CV?
- Na sua opinião, que papel é reservado ao Estado/Governo no sistema de governo da Uni-CV?

Objectivo: Refletir a perceção do modelo de governança projetado para a Uni-CV.

Questão: Quais são os principais *stakeholders* considerados nos processos de governança da Uni-CV?

A Uni-CV é uma instituição pública criada em 2006 para prestar um serviço público nos domínios de docência, investigação e transferência do conhecimento. Enquanto tal, tem os seus públicos interessados internos (no interior da Universidade), como externamente. Sendo assim:

- Quais são os *stakeholders* internos da Uni-CV?
- E os *stakeholders* externos?
- Como é trabalhada a relação da Uni-CV com os seus *stakeholders* internos?
- E com os *stakeholders* externos, considerando os níveis de importância de cada um desses?

Objectivo: Refletir como o conceito de *stakeholders* (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV, no exercício do cumprimento da sua missão.

Questão: Como se comunica com os atores internos da Uni-CV (docentes, alunos e funcionários)?

- Qual é a sua perceção sobre o processo de comunicação interna na Uni-CV?
- Que mecanismos/canais são utilizados para a comunicação com os funcionários?
- Como é que os funcionários percecionam a comunicação com eles?

Objectivo: Refletir as formas de participação dos atores internos na governança da Uni-CV

Questão: Como é que os atores internos (docentes, alunos e funcionários) percebem as suas participações na governança da instituição?

- Como é que os funcionários vêm a participação deles no processo de governação da Uni-CV?
- Em que órgão do governo da Uni-CV participam?
- Sentem-se que as suas opiniões são consideradas e com resultados práticos?
- De que forma as suas participações poderiam ser melhoradas?

Objetivo: Refletir a percepção dos atores internos (docentes, alunos e funcionários) sobre as suas participações na governança da Uni-CV

Questão: Em que medida se tem assegurado a participação dos atores externos (*stakeholders* externos) na governança da instituição?

- Que setores da sociedade e do Estado estão presentes nos órgãos do governo da Uni-CV?
- Em que órgãos do governo da Uni-CV participam os *stakeholders* externos?
- Em caso da participação estiver assegurada, sentem-se que as suas contribuições são consideradas?

Objetivo: Descrever a participação dos atores externos na governança da Uni-CV.

Questão: Como é que os diferentes *stakeholders* (internos e externos) percebem a autonomia da Uni-CV?

- Como é que os funcionários percebem a autonomia da Uni-CV?

Objetivo: Refletir a percepção que os *stakeholders* internos e externos têm sobre a autonomia da Uni-CV.

Questão: Como se desenvolve as preocupações com a qualidade na Uni-CV?

- Como é que a problemática da qualidade é assumida na Uni-CV?
- Existe um sistema interno de garantia da qualidade, coordenado por um gabinete? Se sim, que dimensões são consideradas, monitoradas e desenvolvidas visando assegurar a qualidade tanto ao nível da docência como ao nível da investigação e transferência do conhecimento?
- Qual é a sua opinião sobre esta matéria?
- Como é que percebe a qualidade das actividades da docência, investigação e transferência do conhecimento da Uni-CV?

Objetivo: Descrever o processo de garantia da qualidade na Uni-CV

Questão: Como se relaciona a autonomia da Uni-CV com os desafios da comunidade?

- A Universidade dispõe de um plano de atividades autónomo, cuja elaboração incorporou os desafios da sociedade, ou não o dispõe e limita-se a reagir em função dos desafios pontuais da sociedade?

- As ofertas formativas e os domínios da investigação são criados em função da perspetiva da universidade, suportada na sua missão, ou são definidas em função das perspetivas da sociedade?
- Em que medida a atuação da universidade, no domínio da docência, é feita em função do campo de atuação profissional (possibilidades de atuação na sociedade) e não com base no mercado de emprego (ofertas de empregos existentes)?

Objetivo: Refletir como a Uni-CV exercita a sua a autonomia face aos desafios (exigências e necessidades) da sociedade.

Guião de Entrevista Semiestruturada

Entrevista a F

Entrevista nº _____ Data: ____/____/____ Código: _____
Nome: _____ Sexo: _____
Contacto Tlm: _____ Email: _____
Cargo/Funções: _____
Habilitações: _____

Pergunta de partida: Como se desenvolveu a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015?

Objectivo Geral: Reflectir a governança na Universidade Pública de Cabo Verde no período de 2006 a 2015.

Questão: **Quais são os principais *stakeholders* (as partes interessadas) identificadas e consideradas nos processos de organização e funcionamento da Uni-CV, tendo em conta a sua missão?**

- Na sua opinião, enquanto Presidente da Associação Nacional do Municípios, considera que os municípios constituem-se partes interessadas da Uni-CV, enquanto Universidade Pública de Cabo Verde?
- Se sim, os municípios sentem-se que são considerados pela Uni-CV como partes interessadas nas suas actividades de ensino, investigação e transferência do conhecimento? Ou seja, são ouvidos e envolvidos na definição das orientações estratégicas das actividades da Uni-CV?

Objectivo: **Refletir em que medida o conceito de *stakeholders* (internos e externos) é desenvolvido na Uni-CV, no exercício do cumprimento da sua missão.**

Questão: **Em que medida se tem assegurado a participação dos atores externos (*stakeholders* externos) na governança da instituição?**

- Os municípios estão presentes nos órgãos do Governo da Uni-CV?
- Em caso da participação estiver assegurada, sentem-se que as suas contribuições são consideradas?
- Se não, qual é a sua opinião em relação à possibilidade dos municípios participarem dos órgãos de decisão e governo da Uni-CV?
- Em que medida a relação entre a Universidade pública e os municípios é importante.

Objectivo: **Descrever a participação dos atores externos na governança da Uni-CV.**

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Uni-CV?

- Uma universidade é uma de instituição, por excelência, produtora do conhecimento. Em que medida os municípios se sentem ou apreciam as ações de produção e transferência do conhecimento por parte da Uni-CV.
- Os municípios sentem que a Uni-CV dispõe de uma política estratégica para a transferência de conhecimento?
- Se sim, como é que se verifica em termos práticos?
- Os municípios revêm na Uni-CV uma academia com quem podem contar para a prestação de serviços e apoiá-los nos seus processos de desenvolvimento institucional e de certos projetos?

Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV;

Questão: Como se relaciona a autonomia da Uni-CV com os desafios da comunidade?

- Na sua opinião, a Uni-CV funciona mediante um plano de ação elaborado tendo em conta os desafios da sociedade/dos municípios, e que contribui para a afirmação da sua autonomia, através de realização das suas atividades concretas, ou não dispõe desse instrumento e limita-se a funcionar sem uma orientação estratégica, agindo-se muito em função dos desafios pontuais da sociedade?
- Que relações deveriam haver entre a Uni-CV, enquanto universidade pública e os municípios?

Objetivo: Refletir como a Uni-CV exercita a sua a autonomia face aos desafios (exigências e necessidades) da sociedade.

Anexo IV. Protocolo com os entrevistados



INVESTIGAÇÃO PARA DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO

Especialidade: Administração e Política Educacional

Tema: A Governança Universitária – O Caso da Universidade de Cabo Verde – Uni-CV

Doutorando: Arnaldo Jorge Mendes de Brito

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa Cerdeira

Consentimento Informado

Estamos a solicitar a sua participação num estudo sobre a Governança da Universidade Pública de Cabo Verde – Uni-CV. Este estudo tem como objetivo analisar a Governança da Uni-CV no espaço de tempo compreendido entre o ano da sua instalação, em 2006, e o ano de 2015. Para isso, solicitamos a sua participação numa entrevista tendo em conta a sua experiência profissional e/ou responsabilidade que, de uma forma ou de outra, interfere ou interferiu com a Governança da Uni-CV.

Esta participação será voluntária, pelo que poderá interromper a entrevista em qualquer momento. Para assegurar o rigor da análise dos dados recolhidos é desejável proceder à gravação áudio desta entrevista. A gravação poderá ser interrompida em qualquer momento se assim o desejar. Tudo o que disser será estritamente confidencial, pois os resultados serão codificados e destinam-se a fins meramente académicos.

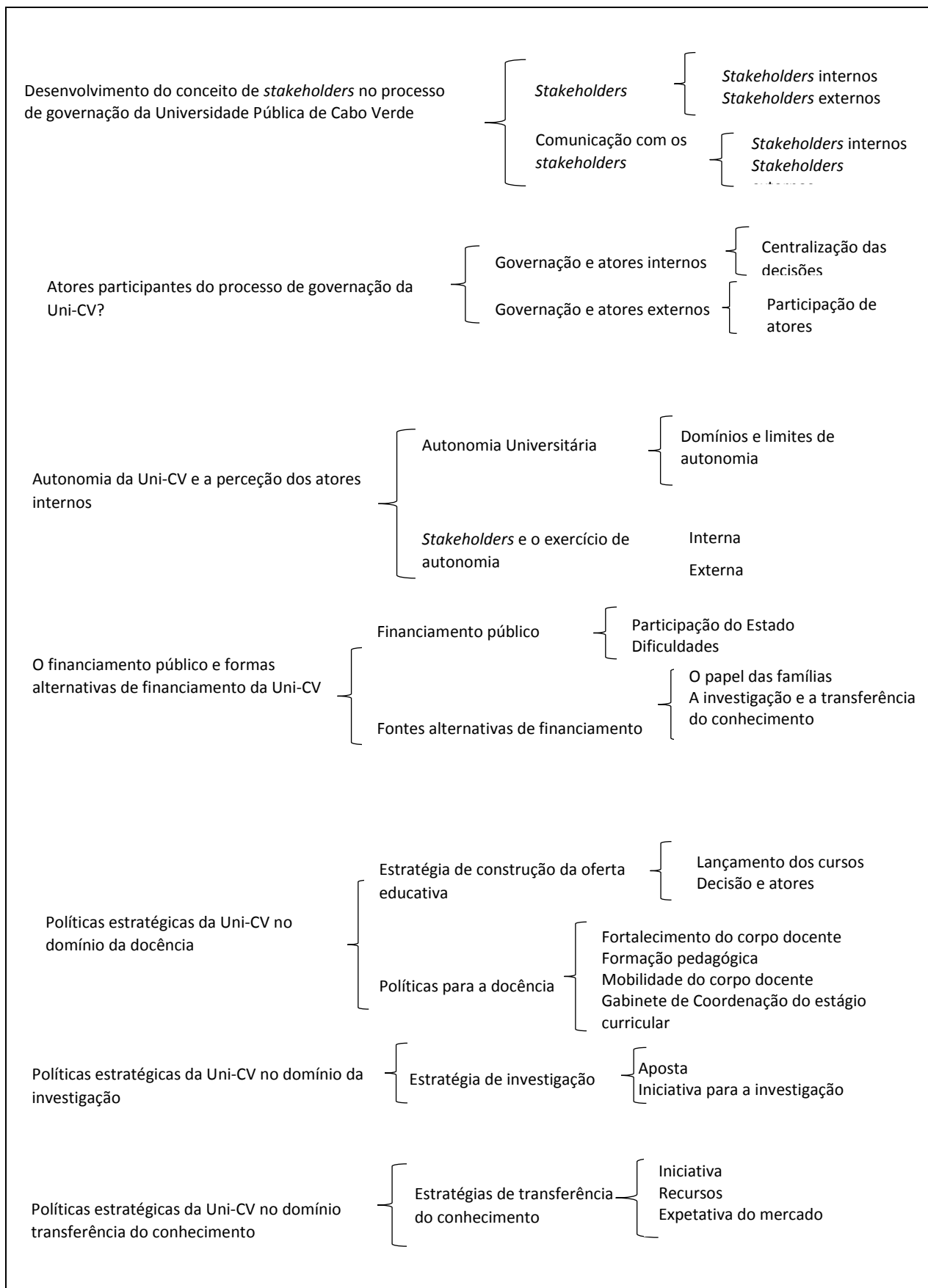
Gostaríamos de saber se aceita participar desta entrevista e se autoriza a gravação da mesma?

Data: ____/____/2015

O investigador

O(A) Entrevistado(a)

Anexo V. Mapa Concetual dos Temas, Categorias e Subcategorias



Anexo VI. Matriz de Análise das Entrevistas

Bloco I

Questão: Quais são os <i>stakeholders</i> internos e externos considerados nos processos de governança da Uni-CV? Objetivo: Analisar em que medida o conceito de <i>stakeholders</i> internos e externos é desenvolvido na Uni-CV, no processo da sua governação.			
Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Observações
<i>Stakeholders</i> da Uni-CV	<i>Stakeholders</i> Internos	<p>(...), primeiramente, pode-se considerar os alunos, depois os docentes, docentes quer na investigação, quer na docência. AE1</p> <p>Os quadros internos e professores. AE4</p> <p>Os alunos, a parte administrativa, o pessoal docente, os funcionários. AE10</p> <p>(...) temos a gestão, a parte administrativa, a parte académica, os alunos que são o nosso público essencial. AE12</p> <p>(...) os funcionários, os docentes e os estudantes. BE5</p> <p>O nosso modelo de gestão aponta como foco os estudantes porque estes são a razão de ser da instituição. As outras classes, os funcionários, os dirigentes e os docentes. BE18</p> <p>Professores, enquanto agentes dotados de conhecimentos científicos e responsáveis pelas futuras cabeças. A universidade deve funcionar com a participação daqueles que são mais altos em termos de formação, que possui níveis de doutoramento. CE2</p> <p>(...) os órgãos, os serviços internos, os serviços académicos, os vários gabinetes, falo do centro de ordenamento de território, o de investigação em género, a associação académica. Mas para além das estruturas, eu posso falar dos diretores, dos presidentes, das unidades orgânicas. CE6</p> <p>A parte interessada interna são os estudantes. CE9</p> <p>O público interessado, primeiramente pode se considerar os alunos, depois os docentes. CE11</p> <p>Temos alunos, professores, são os principais. DE3</p> <p>(...) os <i>stakeholders</i> internos, eu considero todos os não docentes, os docentes e os dirigentes da Uni-CV. EE4</p>	<p>De um modo geral, os entrevistados divergem nas respostas, em termos de indicação dos atores que constituem os <i>stakeholders</i> internos da Universidade de Cabo Verde, de forma abrangente, incluindo o pessoal académico, os estudantes, o pessoal não académico, etc. O entrevistado AE1, Ex-Presidente de Unidade Orgânica, refere que, “primeiramente, pode-se considerar os alunos, depois os docentes, docentes quer na investigação, quer na docência.” O entrevistado CE2, pessoal académico, expõe que são os “Professores, enquanto agentes dotados de conhecimentos científicos e responsáveis pelas futuras cabeças.” E o entrevistado CE9, pessoal académico, indica que “A parte interessada interna são os estudantes.”</p> <p>Outros entrevistados, como o BE5, membro da equipa reitoral, refere (...) os funcionários, os docentes e os estudantes.”, enquanto que o entrevistado CE3, estudante, refere que “O público interessado, primeiramente, pode se considerar os alunos, depois os docentes.”</p> <p>As perspetivas divergentes dos entrevistados desencontram-se com a de autores como Kerr (1982), segundo o qual, a universidade, que ele chama de “multidiversidade”, é um conglomerado de comunidades internas que envolve comunidade de estudantes, comunidade de pessoal académico, comunidade do pessoal não académico, entre outras.</p> <p>Interessante também observar que alguns entrevistados consideraram estruturas de organização administrativa e de gestão e seus respetivos dirigentes como sendo <i>stakeholders</i> internos da universidade de Cabo Verde, como refere, por exemplo o CE6, pessoal académico, “(...) os órgãos, os serviços internos, os serviços académicos, os vários gabinetes, falo do centro de ordenamento de território, o de investigação em género, a associação académica. Mas para além das estruturas, eu posso falar dos diretores, dos presidentes, das unidades orgânicas.”</p> <p>Esta visão vai ao encontro das perspetivas de autores como Nedwek e Neal (1994), Kotler e Fox (1995) e Jongbloed, Enders & Salerno (2008) segundo os quais, dos <i>stakeholders</i> internos de uma universidade, fazem parte, de entre outros, os administradores da universidade, conselhos da universidade, conselho diretivo, gestão, etc.</p> <p>Finalmente, registre-se que alguns entrevistados dão primazia aos estudantes, como referem, por exemplo os entrevistados AE1, Ex-Presidente de Unidade Orgânica e CE11, estudante, levando-nos a perceber o papel que eles afetam ao objeto da missão da universidade para a governança. Esta é uma situação que, ao mesmo tempo que vai ao encontro da opinião dos restantes entrevistados, destaca, todavia, o papel dos interessados na universidade e na sua governação.</p> <p>O destacamento da importância dos estudantes no seio dos demais <i>stakeholders</i> internos da universidade se enquadra, por um lado, na perspetiva de autores como Jongbloed, Enders e Salerno (2008) que defendem que, de entre os <i>stakeholders</i> de uma universidade, os mais importantes são os estudantes.</p>
	<i>Stakeholders</i> externos	<p>É a sociedade no seu todo. AE10</p> <p>(...) as instituições e mesmo as comunidades. CE21</p> <p>Eu poderia indicar os jovens porque a universidade trabalha para a sociedade, mas a universidade quer atingir um público mais atingível e esse são os jovens. EE15</p> <p>A universidade, até para a sua sobrevivência, tem de identificar os setores de interesse, como empresas, ministérios e outros. AE12</p> <p>Primeiro, é o governo, através dos seus vários ministérios. Outras universidades, escolas secundárias, as famílias. CE2</p> <p>(...) vejo as escolas secundárias, as ONG, que contribuem nas despesas das propinas. Mais do que isso, não vejo nenhuma</p>	<p>Relativamente aos <i>stakeholders</i> externos da universidade, de uma forma geral, os entrevistados divergem na indicação, à semelhança do que acontece com a indicação dos <i>stakeholders</i> internos.</p> <p>A maioria tem uma perspetiva restritiva, ou seja, vaga, ao indicar a sociedade ou a comunidade, apesar do sentido plural destas. Com exemplo, expõe o entrevistado AE10, Presidente da Unidade Orgânica, que “É a sociedade no seu todo.” Por sua vez, os entrevistados CE11, estudante, indica (...) as instituições e mesmo as comunidades.</p> <p>Outros entrevistados apontam apenas os jovens como sendo <i>stakeholders</i> externos da Universidade de Cabo Verde, como refere por exemplo, o entrevistado EE15, pessoal não académico, “Eu poderia indicar os jovens porque a universidade trabalha para a sociedade, mas a universidade quer atingir um público mais atingível e</p>

		<p>outra parte sem as que mencionei. CE6</p> <p>Nós trabalhamos com atores públicos, privados, ONG, ... CE7</p> <p>(...) o público externo são os elementos que estão ligados a varias áreas, mas mesmo assim, dos que beneficiaram da formação, há a sociedade. CE9</p> <p>Falo concretamente dos alunos que é o principal cliente, sem a qual a universidade não pode funcionar; as empresas e serviços, o Estado, como o principal beneficiário de tudo o que a universidade pode e deve fazer, em termos de capacitação humana, pensando a parte da economia, quando se pensa em questões de desenvolvimento de um país, o que faz com que a universidade deve estar à altura para dar respostas, mas também para tirar benefícios. AE4</p>	<p>esse são os jovens.”</p> <p>A perspectiva desses entrevistados é redutora e, de certo modo vaga, quando comparada com a de autores como Jongbloed, Enders e Salerno (2008), segundo os quais, os <i>stakeholders</i> externos de uma universidade englobam comunidade de diferentes áreas, como saúde, cultura, desenvolvimento do território, mercado de trabalho, ou seja todas as entidades e organizações, cujas agendas afetam as do ensino superior.</p>
Comunicação/ Relacionamento com os <i>stakeholders</i>	Internos	<p>Não tem sido o desejado. Não pela falta de vontade, mas pelos mecanismos que não têm sido corretos ou a sua utilização e isso prejudica a universidade. AE4</p> <p>(...) quem gere a universidade, não se apostam na criação de um ambiente, onde se tem a oportunidade de diálogo, de conversas entre a universidade e as partes interessadas. Eu tenho experiências dos Estados Unidos, onde que há eventos, onde se encontra com o Presidente e Vice-presidentes, e isto era todas as semanas, tanto dentro dos escritórios como fora, tá a ver? E isso tinha um valor muito importante para nós que eramos alunos, coisas que não acontecem aqui. Aqui as pessoas que dirigem estão mais fechadas nos seus escritórios, não se conectam. CE21</p> <p>Fundamentalmente, a universidade comunica através de mecanismos eletrônicos. Mas na minha opinião, é um meio árido de comunicação. Os <i>e-mails</i> colocam um certo distanciamento entre as pessoas e dificulta. É preciso encontrar outras formas de comunicação. É preciso encontrar outras formas de comunicação. É preciso encontrar formas mais operacionais onde se vê a cara. AE1</p> <p>Eu penso que pode haver algum problema de comunicação, como acontece em qualquer lugar. Mas também, muitas vezes, da minha experiência, as pessoas não têm informação porque não se esforçam para obtê-las. AE3</p> <p>(...), todos estamos em rede e, por conseguinte, em pé de igualdade em termos de acesso às informações. AE12</p> <p>Não há tanta interação com os alunos e funcionários. DE3</p> <p>A questão da comunicação na Uni-CV é um grande desafio! Isto porque a universidade adotou um sistema em rede e utiliza o sistema <i>liviDo</i>, que é um sistema que se utiliza para se comunicar com toda a comunidade. De ponto de vista teórico, responde sim, mas em termos reais não responde. DE14</p> <p>Há pouco diálogo, mesmo entre os departamentos. EE17</p>	<p>Genericamente, os entrevistados são de opinião de que a universidade precisa melhorar o seu sistema de comunicação com os seus <i>stakeholders</i> internos, na medida em que, como refere, por exemplo, o entrevistado AE4, Presidente de Unidade Orgânica, “Não tem sido o desejado. Não pela falta de vontade, mas pelos mecanismos que não têm sido corretos, ou a sua utilização, e isso prejudica a universidade.”</p> <p>De acordo com a opinião da maioria dos entrevistados, o sistema eletrônico de comunicação, privilegiada por via do <i>e-mail</i>, não tem favorecido o diálogo institucional com os <i>stakeholders</i> internos. Sobre este assunto, por exemplo, expõe o entrevistado CE21, pessoal académico, o seguinte:</p> <p>“(...) quem gere a universidade, não se apostam na criação de um ambiente, onde se tem a oportunidade de diálogo, de conversas entre a universidade e as partes interessadas. Eu tenho experiências dos Estados Unidos, onde que há eventos, onde se encontra com o Presidente e Vice-presidentes, e isto era todas as semanas, tanto dentro dos escritórios como fora, tá a ver? E isso tinha um valor muito importante para nós que eramos alunos, coisas que não acontecem aqui. Aqui as pessoas que dirigem estão mais fechadas nos seus escritórios, não se conectam.”</p> <p>A maioria dos entrevistados clama por uma maior interação entre os atores internos com vista a pôr fim a uma realidade onde, como refere o entrevistado EE17, pessoal não académico, “Há pouco diálogo, mesmo entre os departamentos.” E, no mesmo sentido, refere o entrevistado DE3, estudante, que na Universidade de Cabo Verde “Não há tanta interação com os alunos e funcionários.</p> <p>Esta perspectiva cooperativa e consensual dos entrevistados, marcada por uma forte interação entre a pluralidade dos atores, desejada pelos entrevistados, constitui-se numa das características marcantes do novo modelo de governação da universidade (a governança universitária) e concorre para o distinguir dos modelos tradicionais (Martinez, 2005 e Català, 2005), aliás, uma perspectiva que também é defendida por autores como Tierney e Minor (2003), segundo os quais, o estabelecimento de um adequado sistema de comunicação numa instituição do ensino superior é um dos principais aspetos estratégicos para assegurar a boa governança.</p>
	Externos	<p>Quanto ao público externo, tem havido iniciativas que partem da própria instituição, neste caso, alguns protocolos. Portanto, da parte da Uni-CV, tem havido essa preocupação. AE12</p> <p>As instituições com as quais trabalhamos, é na lógica de parcerias. Portanto, são parceiras, estabelecemos protocolos. Temos instituições que nos pedem vagas para os seus funcionários e colaboradores, em condições especiais. Mas também exigimos contrapartida! BE5</p> <p>(...) a universidade, neste momento, tem muitos protocolos com diferentes instituições, muitas vezes resolvendo assuntos pontuais. Eu penso que a universidade poderia aproveitar muito mais dos protocolos que tem estado a assinar, tirando muito mais proveito. Eu acho que a relação com os <i>stakeholders</i> externos poderia ser muito mais explorada. BE16</p> <p>A universidade tem trabalhado numa linha de parceria, no sentido de desenvolver formações que sejam de importância para desenvolver esses serviços a bem da economia do país. É</p>	<p>De uma forma geral, os entrevistados reconhecem que a universidade tem trabalhado na firmamento de protocolos com vista ao estabelecimento de parcerias com alguns <i>stakeholders</i> externos, como refere, por exemplo, o entrevistado AE12, Presidente de Unidade Orgânica, “Quanto ao público externo, tem havido iniciativas que partem da própria instituição., neste caso, alguns protocolos. Portanto, da parte da Uni-CV, tem havido essa preocupação.”</p> <p>Isto revela que há preocupação, por parte da instituição, em estabelecer parcerias e que, de algum modo reconhece a importância dessa parceria como expõe, por exemplo, o entrevistado BE5, membro da reitoria, afirmando o seguinte: “As instituições com as quais trabalhamos, é na lógica de parcerias. Portanto, são parceiras, estabelecemos protocolos. Temos instituições que nos pedem vagas para os seus funcionários e colaboradores, em condições especiais. Mas também exigimos contrapartida”!</p> <p>No entanto, alguns entrevistados, cientes dessas iniciativas, reconhecem que a instituição não dispõe de uma estratégia para o estabelecimento de comunicação, razão pela qual e, talvez por isso,</p>

	<p>claro que esta aposta da universidade não tem sido correspondida da mesma forma que a expectativa que tem e esta é uma grande questão, sobretudo com relação a esse papel e vontade que a universidade tem e a resposta dessas parcerias para que a universidade possa fazer melhor. AE4</p> <p>(...) não temos estado a fazer um mapeamento formal, digamos assim! BE18</p> <p>Em termos de comunicação com os <i>stakeholders</i> externos, não tenho visto nenhuma política. A universidade relaciona com eles mais na perspectiva de tirar benefícios materiais e não de trabalhar para dar aquele contributo que uma universidade deve dar para a comunidade. DE3</p> <p>Com a sociedade, a universidade tem feito trabalho para procurar responder sobretudo o mercado de trabalho e tentar corresponder à sociedade, de modo que eu acho que, com a sociedade, a universidade tem feito algum trabalho. EE17</p> <p>O relacionamento não é assim intenso! Passa quase à margem. FE13</p> <p>(...) no dia-a-dia não é assim visível. Mas posso considerar que indiretamente há alguma participação na vida da universidade, como já referi, quando se preparar as ações formativas, ... FE20</p> <p>(...) o que nós pensamos, é que o relacionamento ainda é muito incipiente. Portanto, não há uma relação próxima entre a universidade e o setor empresarial. GE22</p> <p>Não estamos a potenciar ainda, e eu acho que esta é uma oportunidade, diria, para ambas as partes, essa componente do nosso contributo/participação no próprio desenvolvimento curricular da universidade. GE23</p>	<p>não tem tido correspondência, como refere por exemplo o entrevistado AE4, Presidente de Unidade Orgânica, “A universidade tem trabalhado numa linha de parceria, no sentido de desenvolver formações que sejam de importância para desenvolver esses serviços a bem da economia do país. É claro que esta aposta da universidade não tem sido correspondida da mesma forma que a expectativa que tem e esta é uma grande questão, sobretudo com relação a esse papel e vontade que a universidade tem e a resposta dessas parcerias para que a universidade possa fazer melhor”.</p> <p>A falta de retorno, como consequência dos protocolos assinados, que alguns entrevistados apresentam, é justificada por outros entrevistados como sendo causada por deficiente relacionamento entre a universidade e as entidades que constituem potenciais <i>stakeholders</i> externos, como refere por exemplo o entrevistado FE13, municípios, “O relacionamento não é assim intenso! Passa quase à margem”.</p> <p>No mesmo sentido, expõe o entrevistado GE22, setor empresarial, que “(...) o que nós pensamos, é que o relacionamento ainda é muito incipiente. Portanto, não há uma relação próxima entre a universidade e o setor empresarial”.</p> <p>Este quadro apresentado pelos entrevistados contraria a perspectiva que autores como Neave (1995) e Mainardes <i>et al.</i> (2010) defendem. Para os referidos autores, a afirmação da relevância de uma universidade junto dos seus <i>stakeholders</i> externos, passa pelo desafio de os identificar e conhecer as suas necessidades. No mesmo sentido, defende Khem (2012) que um intenso relacionamento entre a universidade e os seus <i>stakeholders</i> contribui para a institucionalização de um sistema de funcionamento da universidade baseado nas necessidades de <i>stakeholders</i>.</p>
--	--	--

Bloco II

Questão: Que atores participam do processo de governação da Uni-CV? Objetivo: Identificar os atores participantes do processo de governação da Uni-CV			
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Observações
Governança e atores internos	Centralização das decisões	<p>(...) quem governa é a reitoria e os seus dirigentes. CE11</p> <p>(...) quem está a participar é a equipa reitoral, ou seja, o reitor ... AE8</p> <p>Sentem-se secundarizados. Tanto simples como este! (+) Sem falar com os professores! E às vezes há certas coisas que dizem respeito aos professores e Departamentos, mas que vêm lá de cima. Cumpra-se! AE1</p> <p>Quem participa, efetivamente, penso que é a reitoria, somente. AE10</p> <p>(...) temos a representação de todo o corpo da universidade, começando pelo corpo reitoral, o Administrador-geral, os docentes, os funcionários e os estudantes. BE5</p> <p>Se falarmos numa perspetiva evolutiva, eu acho que agora estamos muito melhor. BE15</p> <p>Quem governa é o Reitor ... BE16</p> <p>Temos vários circuitos. Neste momento, temos o sistema de (+) ... o fluxograma está informatizado para facilitar na comunicação processual, digamos assim. BE18</p> <p>É um sistema centralizado na reitoria. CE2</p> <p>(...) participam a reitora, a equipa reitoral e os presidentes das unidades orgânicas. CE6</p> <p>(...) as decisões importantes são sempre tomadas ao nível de Reitor, mas algumas decisões são tomadas com auscultações e partilhas de opiniões, ... CE7</p> <p>(...) é a Reitora e depois a sua equipa e os presidentes dos departamentos. CE9</p> <p>Não há um diálogo entre as partes para depois se ter diversidade de ideias, de visões, de projetos, tá a ver! CE21</p> <p>(...) quem decide é quase sempre a reitoria ... DE3</p> <p>(...) não temos a participação, de forma formal ... DE14</p> <p>(...) não sentimos que as nossas participações estejam a ser asseguradas. DE19</p> <p>(...) participamos neste momento, acho no conselho diretivo, no CONSU mas sem direito a voto. EE10</p>	<p>Genericamente, os entrevistados reconhecem que a participação dos atores (<i>stakeholders</i>) internos no processo de governação da universidade não é valorizada, como refere por exemplo, o entrevistado CE11, docente, ao afirmar que "(...) quem governa é a reitoria e os seus dirigentes." E, nesses termos, expõe o entrevistado AE8, Presidente de Unidade Orgânica, que "(...) quem está a participar é a equipa reitoral, ou seja o reitor ..."</p> <p>Este é um quadro desmobilizador que leva os atores, particularmente, o pessoal académico a sentir-se secundarizados, como expõe por exemplo o entrevistado AE1, Ex-Presidente de Unidade Orgânica, "Sentem-se secundarizados. Tanto simples como este! (+) Sem falar com os professores! E às vezes, há certas coisas que dizem respeito aos professores e Departamentos, mas que vêm lá de cima. Cumpra-se!"</p> <p>Com esse procedimento, os responsáveis da Universidade de Cabo Verde centralizam a governação da instituição, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, "É um sistema centralizado na reitoria."</p> <p>A pratica centralizadora, onde reina o sentimento de que "Quem governa é o Reitor, como refere o entrevistado BE16, ex-membro da reitoria, contraria a tendência internacional, onde, segundo autores como Ribot (2002), a descentralização tem sido encarada como um processo que permite maior participação dos atores nas tomadas de decisões, por contribuir para melhorar a gestão e a eficácia institucional, mas também, por ser potenciadora do aumento de responsabilização dos atores.</p> <p>Mas quando a participação de atores não é assegurada, de forma formal, como refere o entrevistado DE14, estudante, "(...) não temos a participação de forma formal ...", os atores estarão mais afastados dos centros de decisão e, dessa forma, como advertem autores como Nokolov (2006), Faguet (2011) e White (2011) não estarão a contribuir para a eficiência e o desenvolvimento sustentável da universidade.</p> <p>Autores mais radicais, como Felt (2007), consideram que a centralização gera o descontentamento nos atores, facto que para uma instituição produtora do conhecimento criativo, como universidade, pode significar que o seu potencial, a longo prazo, pode ficar comprometido.</p>
Governança e atores externos	Participação de atores externos	<p>Não existe uma presença física de elementos externos. AE4</p> <p>(...) não é uma prática em Cabo Verde. CE21</p> <p>(...) não constatei a envolvimento efetiva das partes interessadas externas. AE1</p> <p>Assim, diretamente, no dia-a-dia, não é visível. FE20</p> <p>(...) não há uma relação próxima entre a universidade e o setor empresarial. GE22</p> <p>Parece-me um caminho que levaria, ou facilitaria, esse processo de aproximação entre o mundo académico e o mundo empresarial. GE23</p> <p>Não. (...) é um figurino que, dos novos estatutos, discutiu-se essa possibilidade de incluir as participações das empresas e da sociedade. AE8</p> <p>(...) esse público externo, praticamente, não existe (+), não faz parte!</p>	<p>Relativamente à participação dos atores (<i>stakeholders</i>) externos, os entrevistados, na sua maioria, são de opinião que ela não se verifica, como alude por exemplo entrevistado AE4, Presidente de Unidade Orgânica, "Não existe uma presença física de elementos externos."</p> <p>No mesmo sentido, refere o entrevistado FE20, que "Assim, diretamente, no dia-a-dia, não é visível." Este quadro faz com a relação entre a Universidade de Cabo Verde e os diferentes setores, como o empresarial por exemplo, não seja a desejável, como refere o entrevistado GE22, setor empresarial, "(não há uma relação próxima entre a universidade e o setor empresarial."</p> <p>Interessante observar que, para alguns entrevistados, a participação de atores externos no processo de governação da Universidade de Cabo Verde contribuiria para o desejado relacionamento entre aquela instituição e o setor empresarial, em particular, como refere por exemplo o entrevistado GE23, "Parece-me um caminho que levaria, ou facilitaria, esse</p>

		<p>Não sinto! AE10</p> <p>Há o CONSU, curiosamente, mesmo falando do estatuto antigo, há outros conselhos em que permitem ou permitiam a participação de entidades externas, mas que nunca funcionou. Por isso, como é que a universidade consciente ou inconsciente se descuidou sempre dessa presença de entidades do mundo empresarial, do mundo da cultura, da sociedade cabo-verdiana? Isso é um fenómeno que tem de ser analisado, porque nunca se fez nenhum esforço para isso. BE16</p> <p>(...) isto nunca aconteceu (...). DE3</p> <p>Não há nenhum espaço! FE13</p> <p>Assim, diretamente, no dia-a-dia, não é visível. FE20</p> <p>Parece-me um caminho que levaria, ou facilitaria, esse processo de aproximação entre o mundo académico e o mundo empresarial. GE23</p>	<p>processo de aproximação entre o mundo académico e o mundo empresarial.”</p> <p>Esta perspetiva, para autores como Warren (2002) e Fimyar (2009), mais do que uma exigência moral e de oportunidade de desenvolvimento, é uma necessidade estratégica e um bom princípio.</p> <p>Mas, para alguns entrevistados, a questão da participação, em Cabo Verde, não se coloca apenas à Uni-CV, como refere por exemplo, o entrevistado CE21, pessoal académico, “(...) não é uma prática em Cabo Verde.”</p> <p>Segundo Pérez e Peiró (1997, citado por Quezada, 2012), a universidade pública só se legitima se ela for capaz de responder as demandas e as necessidades sociais para as quais foi criada e só assim justifica a sua existência.</p> <p>Nesta perspetiva, para Quezada (2012), se a universidade pública perder a sensibilidade para as exigências e necessidades dos seus stakeholders, as suas decisões estarão a ser determinadas por outros jogos políticos e por uma lógica de interesse corporativo. É este o perigo que a universidade de Cabo Verde corre com uma governação centralizada e afastada do sentir dos seus stakeholders (internos e externos), de acordo com a perceção que os entrevistados têm acerca dos processos de tomada de decisão na universidade.</p>
--	--	---	--

Bloco III

<p>Questão: Como é que os stakeholders internos percebem a autonomia da Uni-CV? Objetivo: Refletir a percepção que os stakeholders internos têm sobre a autonomia da Uni-CV.</p>			
<p>Categoria</p>	<p>Subcategoria</p>	<p>Unidades de Registo</p>	<p>Observações</p>
<p>Autonomia</p>	<p>Domínios de autonomia</p>	<p>(...), há a autonomia académica, pedagógica, patrimonial, administrativa; tem os seus órgãos e se movimenta o pessoal. BE15</p> <p>A autonomia pedagógica sim, é a mais forte, e também a autonomia científica. AE4</p> <p>A dimensão mais potencializada ou mais forte é a autonomia científica e pedagógica, ... BE5</p> <p>É a autonomia científica, centrada nos investigadores, na capacidade científica dos docentes. CE2</p> <p>Eu penso que autonomia é a universidade ter os seus recursos e prestar conta a quem deve prestar, seja o ministério, seja a sociedade em geral, mediante resultados que lhe deve ser exigido. AE8</p> <p>(...) é a autonomia científica, (...) CE7</p> <p>(...) acho que a universidade é autónoma! Nós é que elegemos o nosso Reitor, pelo que penso que é autónoma. Financeiramente não, ... AE10</p> <p>(...), a universidade tem autonomia pedagógica e é forte! A autonomia administrativa é fortíssima, a autonomia científica é fortíssima. Quer dizer, do meu ponto de vista, essas autonomias são equipotentes. Só há um aspeto que não sei se posso chamar (+) que é a aprovação de estatutos. Ora, a Universidade pode aprovar os estatutos, mas não homologa. Portanto, <u>ela não tem autonomia para (+), pode propor, mas o governo pode dizer não concordo com isso, e essa parte é sensível. Dessa forma, todas essas autonomias acabam por ficar condicionadas, por essa parte.</u> AE1</p> <p>(...) temos que ter algum apoio financeiro por parte do Governo! (+). Aí já compromete a autonomia financeira. Mas a autonomia científica, por exemplo, não dependemos de ninguém! CE7</p>	<p>Genericamente, os entrevistados são de opinião de que a Universidade de Cabo Verde goza de autonomia nos vários domínios, como refere, por exemplo, o entrevistado BE15, membro da reitoria, (...), há a autonomia académica, pedagógica, patrimonial, administrativa, tem os seus órgãos, se movimenta o pessoal, uma perspetiva que vai encontro daquela a que vários autores como Durham (1989), Nokkala (2009) e a Associação das Universidades europeias (EUA, 2007) defendem.</p> <p>De entre os domínios de autonomia, a pedagógica e a científica são apontadas pelos entrevistados como sendo as mais fortes na Universidade de Cabo Verde, como expõe, por exemplo, o entrevistado AE4, Presidente de Unidade Orgânica, “A autonomia pedagógica sim, é a mais forte, e também a autonomia científica.”</p> <p>Observa-se que a autonomia científica, ganha um certo destaque pelos entrevistados, como refere, por exemplo o entrevistado CE2, pessoal académico, “É a autonomia científica, centrada nos investigadores, na capacidade científica dos docentes.” E no mesmo sentido, expõe o entrevistado CE7, pessoal académico, que “(...) é a autonomia científica, ...”</p> <p>No entanto, alguns entrevistados apontam a questão dos estatutos em que a universidade pode aprovar, mas tem de submeter ao Governo para homologação, como sendo uma das limitações, no pressuposto de que, por essa via, o governo pode alterar determinadas decisões aprovadas pela universidade, como refere, por exemplo, o entrevistado AE1, Ex-Presidente de unidade orgânica, “(...) ela não tem autonomia para (+), pode propor, mas o governo pode dizer não concordo com isso, e essa parte é sensível. Dessa forma, todas essas autonomias acabam por ficar condicionadas, por essa parte.</p> <p>Para autores como Cunha (2007), essa pratica se relaciona com a organização e estrutura de poder na governança das universidades, particularmente as públicas e variam de país para país. Assim, para o referido autor, há países que dispõem de leis nacionais que regulam as universidades públicas; há outros em que as universidades são reguladas caso a caso, através dos seus estatutos aprovados pelo poder central; e há outros ainda em que as universidades têm autonomia para aprovar os seus próprios estatutos.</p>
	<p>Limites à autonomia</p>	<p>No momento em que nos encontramos, realmente não existe a autonomia total, na medida em que precisamos de apoios para ultrapassarmos certos constrangimentos que enfrentamos. Sabendo que a universidade tem desafios, problemas, então muitas vezes não tem aquela capacidade de respostas. CE2</p> <p>A universidade, em termos teóricos tem que ter a sua autonomia científica administrativa pedagógica e financeira, mas quando há mais de sete anos a propina não foi atualizada e a universidade não pode fazer, isto pode levar a universidade a fechar as portas. AE1</p> <p>(...) a universidade tenta ser autónoma, mas para isso terá de ter mais recursos e mais liberdade financeira. Se eu for falar em números, estaríamos limitados a 34%. AE12</p> <p>(...) há uma certa autonomia, sobre tudo a autonomia administrativa, a autonomia pedagógica, mas há uma parte que aflige que é a autonomia financeira. BE17</p> <p>A universidade, em termos teóricos, tem que ter a sua autonomia científica administrativa pedagógica e financeira, mas quando há mais de sete anos a propina não foi atualizada e a universidade não pode fazer, isto pode levar a universidade a fechar as portas. AE1</p> <p>(...) a estrutura do sistema de financiamento da universidade, de ponto de vista do ideário é ótimo, porque a universidade tem que sair à procura de recursos! Agora, de ponto de vista pragmático, daquilo que é o contexto real, atual de Cabo Verde e da universidade pública, eu</p>	<p>Para além da questão dos estatutos da universidade que é aprovado pelo Governo e que alguns entrevistados consideram-na como uma limitação, no geral, os entrevistados apontam a questão do financiamento que compromete a capacidade de resposta da respetiva instituição. A este respeito, como exemplo, refere o entrevistado CE2, pessoal docente, o seguinte:</p> <p>No momento em que nos encontramos, realmente não existe a autonomia total, na medida em que precisamos de apoios para ultrapassarmos certos constrangimentos que enfrentamos. Sabendo que a universidade tem desafios, problemas, então muitas vezes não tem aquela capacidade de respostas.</p> <p>Dois aspetos são apontados pelos entrevistados como sendo concorrentes para o efeito. Por um lado, apontam o montante financeiro que é disponibilizado anualmente pelo Estado para o funcionamento da universidade e, por outro, a incapacidade legal de aumentar autonomamente o valor das propinas. Como exemplo, refere o entrevistado AE12, Presidente de Unidade Orgânica que (...) a universidade tenta ser autónoma, mas para isso terá de ter mais recursos e mais liberdade financeira. Se eu for falar em números, estaríamos limitados a 34%.</p> <p>No mesmo sentido, refere o entrevistado AE1, ex-Presidente de Unidade Orgânica o seguinte:</p> <p>A universidade, em termos teóricos, tem que ter a sua autonomia científica administrativa pedagógica e financeira, mas quando há mais de sete anos a propina não foi atualizada e a universidade não pode fazer, isto pode levar a universidade a</p>

	<p>acho que o sistema instalado, ainda não deveria ser instalado neste momento, nesta fase de desenvolvimento da universidade. BE18</p> <p>Olha, isso tem que começar pela autonomia financeira. No dia em que ela começar a autossustentar-se, terá a voz para exigir a sua autonomia no geral. CE6</p> <p>(...) a universidade deve ser autónoma! Mas quando vemos a parte financeira há constrangimentos! (...). Mas a autonomia científica, por exemplo, não dependemos de ninguém! CE7</p> <p>(...) se houvesse maior autonomia financeira, poderia haver maior autonomia e, no geral, ter melhores condições para realizar os projetos e há muitos que não são realizados por falta de financiamento. CE11</p> <p>Pode até existir a vontade de se afirmar a autonomia, mas o problema que se coloca é que a satisfação política, como disse, é sempre prioridade em qualquer instituição, isto é o que sinto até agora, em cima de qualquer outra coisa. CE21</p> <p>(...) meio a brincar, costuma-se dizer que na universidade há autonomia! Mas indo à essência da autonomia, falando da autonomia financeira e outros, pegando da autonomia financeira, é complicado! EE15</p> <p>(...) há uma certa autonomia, sobre tudo a autonomia administrativa, a autonomia pedagógica, mas há uma parte que aflige que é a autonomia financeira. EE17</p> <p>Sinceramente, não sinto que a universidade vem trabalhando para afirmar a sua autonomia. FE13</p>	<p>fechar as portas.</p> <p>No entanto, não deixa de ser curiosa a ideia de haver alguma falta de racionalidade num país que se quer desenvolvido e que passa, necessariamente, por uma maior qualificação da sua população, com um ensino superior público pago, haver académicos com o entendimento de que a única universidade pública, face às limitações no financiamento público, deve fazer das propinas pagas pelas famílias o seu principal fonte de financiamento, à semelhança do que acontece com o ensino superior privado, ao invés de exigir que o Estado garanta o acesso e permanência de forma gratuita e acompanhada de ação social.</p> <p>O exemplo típico dessa falta de racionalidade é o que é referido, por exemplo, pelo entrevistado AE18, membro da equipa reitoral, ao considerar que:</p> <p>(...) a estrutura do sistema de financiamento da universidade, de ponto de vista do ideário, é ótimo, porque a universidade tem que sair à procura de recursos! Agora, de ponto de vista pragmático, daquilo que é o contexto real atual de Cabo Verde e da universidade, eu acho que o sistema instalado, ainda não deveria ser instalado neste momento, nesta fase de desenvolvimento da universidade.</p> <p>Para autores como Stichweh (1994, citado por Nybom, 2008), tratando-se de universidade pública, cabe ao Estado assegurar as condições para que a instituição possa ter capacidades para tomar decisões independentes, no âmbito do compromisso institucional, e assumir a plena responsabilidade pelas decisões tomadas e os possíveis efeitos externos dessa decisão, ou seja, ser-se responsável. E como refere o entrevistado CE6, pessoal académico, (...), isso tem que começar pela autonomia financeira. No dia em que ela começar a autossustentar-se, terá a voz para exigir a sua autonomia no geral.”</p>
Autonomia como uma conquista	<p>Para mim, a autonomia é algo que se conquista. BE5</p> <p>A autonomia está no centro do saber. Ela é uma questão real e de atitude! Muitas vezes as pessoas ficam à espera de ordens, diretivas que vêm de cima. CE9</p> <p>Sabendo que a universidade tem desafios, problemas, então muitas vezes não tem aquela capacidade de respostas. CE2</p> <p>(...), isso tem que começar pela autonomia financeira. No dia em que ela começar a autossustentar-se, terá a voz para exigir a sua autonomia no geral. CE6</p>	<p>Alguns entrevistados têm a opinião de que a autonomia universitária é uma questão de atitude, uma conquista a perseguir e, por conseguinte, um caminho a percorrer que exige o esforço de todos e de cada um dos membros da comunidade académica. Por exemplo, refere o entrevistado CE9, pessoal académico, que,</p> <p>A autonomia está no centro do saber. Ela é uma questão real e de atitude! Muitas vezes as pessoas ficam à espera de ordens, diretivas que vêm de cima. Mas vem progredindo, embora haja um caminho a percorrer. A eleição do reitor é simbólica, mas não é tudo. Ela vem acontecendo, mas é óbvio que há um caminho a percorrer.</p> <p>Esta é uma visão defendida por vários autores como Barroso (1997), Fávero (1997, citado por Otranto, 2002) e Andrews (2015), segundo os quais, a autonomia não pode ser entendida somente no seu aspeto legal (autonomia decretada) e nem como uma dádiva, mas sim como uma conquista ou um constructo.</p> <p>Nesta mesma perspetiva, Otranto (2002) observa que, para lá do enquadramento legal, a autonomia se constrói de forma gradual e progressiva, dependendo do maior ou menor grau de comprometimento da comunidade académica com a missão da instituição, dentro do seu contexto social. Para o efeito, a universidade deve trabalhar para contrariar a perceção de alguns entrevistados, como por exemplo o FE13 município, segundo o qual “Sinceramente, não sinto que a universidade vem trabalhando para afirmar a sua autonomia”.</p>
Interna	<p>Não existe autonomia na universidade. Existe um órgão central da universidade que executa. Quando falo de autonomia é preciso ter recursos financeiros. Não tendo esses recursos, não há autonomia. Do meu ponto de vista,</p>	<p>Relativamente à autonomia interna, resultante da relação entre a reitoria e as unidades orgânicas, de uma forma geral, os entrevistados reconhecem que há dificuldades, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, um dos membros do pessoal académico, ao</p>

		<p>é preciso trabalhar essa parte, sobre tudo nas unidas orgânicas, o que contribuía para que a universidade ganhasse. AE4</p> <p>(...) em termos de autonomia financeira, a universidade continua muito centralizada. Aquelas que são mais fortes e que me agradam são a autonomia pedagógica e de investigação. AE8</p> <p>(...) o meu departamento, em termos de autonomia está completamente dependente das instâncias superiores. AE10</p> <p>(...) a autonomia do departamento é muito mais limitada ainda. Limitamos a propor. Qualquer trabalho que exige recursos financeiros, temos de fazer proposta e submeter à administração central (reitoria) para autorizar. AE12</p> <p>(...) em muitos aspetos dependem os departamentos da reitoria. CE2</p> <p>Nas unidades orgânicas onde estamos implantados, no dia-a-dia, nós não sentimos a autonomia da universidade. CE6</p> <p>(...) os departamentos têm autonomia, mas na prática não funciona. Vejamos um exemplo: os professores apresentam as suas necessidades à coordenação e esta ao departamento, mas este tem que enviar para a reitoria, quem tem essa autonomia financeira para decidir o que pode ser feito ou não. Portanto, os presidentes têm iniciativas, apresentam-nas à reitoria, mas não há essa autonomia, sobretudo a autonomia financeira. CE11</p>	<p>considerar que “nas unidades orgânicas onde estamos implantados, no dia-a-dia, nós não sentimos a autonomia da universidade.”</p> <p>Na mesma perspetiva, alude o entrevistado CE11 pessoal académico, outro que:</p> <p>(...) os departamentos têm autonomia, mas na prática não funciona. Vejamos um exemplo: os professores apresentam as suas necessidades à coordenação e esta ao departamento, mas este tem que enviar para a reitoria, quem tem autonomia financeira para decidir o que pode ser feito ou não. Portanto, os presidentes têm iniciativas, apresentam-nas à reitoria, mas não há essa autonomia, sobretudo a autonomia financeira.</p> <p>Essas opiniões são corroboradas por outros entrevistados como por exemplo o AE4, Presidentes do Conselho Diretivo de Unidade Orgânicas, ao referir que:</p> <p>Não existe autonomia na universidade. Existe um órgão central da universidade que executa. Quando falo de autonomia é preciso ter recursos financeiros. Não tendo esses recursos, não há autonomia. Do meu ponto de vista, é preciso trabalhar essa parte, sobre tudo nas Unidades orgânicas, o que contribuiria para que a universidade ganhasse.</p> <p>No entanto, não obstante este quadro, alguns dos entrevistados reconhecem espaços de alguma autonomia por parte das unidades orgânicas nas dimensões pedagógica e científica, como refere, por exemplo o entrevistado AE8, Presidente de Unidades Orgânicas, que “(...) em termos de autonomia financeira, a universidade continua muito centralizada. Aquelas que são mais fortes e que me agradam são a autonomia pedagógica e de investigação”.</p> <p>Mas, devido às restrições administrativas e financeira de que as unidades orgânicas sofrem, estas acabam por afetar as dimensões pedagógica e científica, colocando-as na completa dependência da reitoria, como observa, por exemplo o entrevistado AE10, Presidente de Unidade Orgânica, “(...) o meu departamento, em termos de autonomia, está completamente dependente de instâncias superiores”.</p> <p>Nessa perspetiva, depreende-se que, de acordo com os entrevistados, se a universidade se queixa de limitações de autonomia em relação ao Governo da República, sobre tudo no aspeto financeiro, o mesmo também acontece com as unidades orgânicas, em relação à reitoria e de forma ainda muito mais limitada, como refere por exemplo o entrevistado AE12, Presidente de Unidades Orgânicas, que “(...) a autonomia do departamento é muito mais limitada ainda. Limitamos a propor. Qualquer trabalho que exige recursos financeiros, temos de fazer proposta e submeter à administração central (reitoria) para autorizar.”</p> <p>Autores como Coutinho (1991) consideram que a dimensão organizativa das liberdades de criação científica, de ensinar e de aprender exige que os interesses relevantes dos seus exercícios em comum, no quadro universitário, sejam encarados como interesses próprios a serem prosseguidos pelas diferentes unidades orgânicas, independentemente de poderes condicionantes de intervenção intra-administrativa. Para o referido autor, esta condição se aplica, tanto em relação aos poderes do governo-geral da universidade, como em relação aos poderes dos órgãos cujos membros sejam nomeados por aquele.</p>
Stakeholders e o exercício de autonomia	Externa	<p>Sinceramente, não sinto que a universidade vem trabalhando para afirmar a sua autonomia. Percebe-se isso. FE13</p> <p>(...) a universidade poderia fazer mais, mas o setor privado também poderia aproximar da universidade. Mas do setor privado, como lhe disse anteriormente, é preciso ter em conta o perfil do nosso tecido empresarial. São sobretudo micro e pequenas empresas. Nós pensamos que há um grande trabalho a fazer nesse campo e a universidade poderá tentar aproximar-se sobretudo das grandes e médias empresas e ver ai a possibilidade. GE22</p> <p>(...) não tem havido articulação entre os que fornecem trabalhos e os que precisam do trabalho (os que formam). AE1</p> <p>(...) por universidade não ter um programa próprio que a permita ser autónoma, acaba por vir muito a reboque dos</p>	<p>No que se refere ao exercício para a afirmação da autonomia da Universidade de Cabo Verde junto da sociedade (<i>stakeholders</i> externos), os entrevistados, de uma forma geral, são de opinião de que a universidade não vem trabalhando nesse sentido. A esse respeito, como exemplo, refere o entrevistado FE13, município, o seguinte: “sinceramente, não sinto que a universidade vem trabalhando para afirmar a sua autonomia. Percebe-se isso.”</p> <p>Na mesma perspetiva, o entrevistado GE22, setor empresarial, expõe que:</p> <p>(...) a universidade poderia fazer mais, mas o setor privado também poderia aproximar da universidade. Mas do setor privado, como lhe disse anteriormente, é preciso ter em conta o perfil do nosso tecido empresarial. São sobretudo micro e pequenas empresas. Nós pensamos que há um grande trabalho a fazer nesse campo e a universidade poderá tentar aproximar-se sobretudo das grandes e médias empresas e ver ai a possibilidade.</p>

	<p>programas políticos! AE8</p> <p>Eu acho que universidade precisa de investir muitíssimo mais num plano estratégico que reflete maior envolvimento na sua interação com a sociedade. Isto não quer dizer que não esteja a fazer, mas é preciso fazer muito mais e dispor de planos estratégicos em áreas de investigação, ensino e extensão universitária. AE10</p> <p>Pode até existir a vontade de se afirmar a autonomia, mas o problema que se coloca é que a satisfação política, como disse, é sempre prioridade... EE21</p> <p>Nós estamos sempre muito atentos aos noticiários e o que nós vemos é onde que o Governo está a colocar a tónica. (BE18)</p> <p>A universidade possui um plano estratégico sim senhor. Agora, se incorpora os desafios da sociedade, é uma questão que deverá ser debatida, ou tida em conta. Isto é o que eu digo. Havendo um fórum onde a sociedade teria lugar, aí sim o plano estratégico seria discutido e debatido. CE3</p> <p>Da minha parte, é uma preocupação que sempre que conversamos entre os colegas, a preocupação é de trabalhar no sentido de oferecer um curso que a sociedade precisa. Mas, provavelmente, isto não é feito como deveria. CE7</p> <p>Tem havido essa articulação! Agora, se é o quanto basta, aí não posso confirmar. O que vejo é que as relações não são sistemáticas. CE11</p> <p>A Uni-CV não tem tido a preocupação com a sociedade. A universidade limita-se a criar cursos... DE3</p> <p>Para mim, deveria haver um trabalho mais consistente porque se não você não abriria um curso para 30 alunos e no fim apenas 10, ou 15 diplomados conseguem o emprego. EE15</p> <p>Sinceramente, não sinto que a universidade vem trabalhando para afirmar a sua autonomia. Percebe-se isso. FE13</p>	<p>As opiniões dos representantes dos municípios e do setor empresarial são corroboradas por membros da academia, como o AE1, Presidente de Unidade Orgânica, ao referir que “(...) não tem havido articulação entre os que fornecem trabalhos e os que precisam do trabalho (os que formam).”</p> <p>A ausência de um plano estratégico, enquanto instrumento de orientação política das suas atividades e produto do diálogo entre a Universidade de Cabo Verde e a sociedade, é apontada por alguns entrevistados como sendo uma das fragilidades que acaba por afetar a autonomia desta em relação à sociedade e estar-se muito dependente dos programas políticos dos governos. A esse respeito, refere o entrevistado AE8, Presidente de Unidade Orgânica, que, “(...) por universidade não ter um programa próprio que a permita ser autónoma, acaba por vir muito a reboque dos programas políticos!”</p> <p>Este quadro contraria a perspetiva de autores como Sharma e Ghista (2008), segundo a qual, na era em que a universidade é compreendida como um laboratório para o desenvolvimento de uma sociedade e instituição cultivadora dos ideais do progresso, deve atuar sobre os problemas da sociedade, mediante uma clara compreensão do seu papel e de exercício de afirmação da sua autonomia em relação aos diversos <i>stakeholders</i> externos.</p> <p>Na ausência de instrumentos de orientação estratégica e de mecanismos de diálogos com os diversos seguimentos da sociedade, incluindo o Governo, não resta outra alternativa à Universidade de Cabo Verde que não ir ao “reboque” do Governo, ou de satisfação da política deste, como refere, por exemplo, o entrevistado BE18 membro da reitoria, “Nós estamos sempre muito atentos aos noticiários e o que nós vemos é onde que o Governo está a colocar a tónica”.</p> <p>Na mesma perspetiva, refere o entrevistado CE21, pessoal académico, que “Pode até existir a vontade de se afirmar a autonomia, mas o problema que se coloca é que a satisfação política, como disse, é sempre prioridade...”</p>
--	--	---

Bloco IV.

Questão: Como se processa o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV? Objetivo: Apresentar o financiamento público e formas alternativas de financiamento da Uni-CV			
Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Observações
Financiamento público	Participação do Estado	<p>(...) avaliamos como insuficiente. O financiamento foi fixado e, nessa altura, não ultrapassou os 40%. CE6</p> <p>Neste momento, tem apenas 34% de contrapartida do Estado e é menos do que tinha no primeiro ano. Aumentaram as dificuldades e os problemas, mas a contraparte do Estado baixou, ao invés de ter subido para contrapor o desequilíbrio orçamental. AE4</p> <p>A minha opinião, é que está tudo mal! Veja, a universidade é pública! Num país pequeno como Cabo Verde, cria-se a universidade pública, a meu ver, para servir determinadas áreas de desenvolvimento. Mas quando se deixou criar mais nove universidades privadas, não tenho nada contra, antes pelo contrário, é preciso sermos realistas quanto aos recursos que o país dispõe! AE8</p> <p>(...) o Estado poderia investir mais, principalmente, por ser uma universidade pública. AE10</p> <p>Nem por isso! A única coisa é aquele 40%, ... DE3</p> <p>No último orçamento, 34%, participação direta! BE18</p> <p>(...) sendo uma universidade pública, o Estado deveria compartilhar mais, em termos financeiros. EE15</p> <p>O grande fundo para a questão financeira são as propinas, ... CE7</p>	<p>De uma forma geral, os entrevistados são de opinião de que a Universidade de Cabo Verde é subfinanciada pelo Estado, como refere, por exemplo, o entrevistado CE6, pessoal académico, "(...) avaliamos como insuficiente. O financiamento foi fixado e, nessa altura, não ultrapassou os 40%.</p> <p>Este, para além de ter sido, num limite percentual insuficiente, vem-se baixando de forma contínua, como expõe o entrevistado AE4, Presidente de Unidade Orgânica, "Neste momento, tem apenas 34% de contrapartida do Estado e é menos do que tinha no primeiro ano. Aumentaram as dificuldades e os problemas, mas a contraparte do Estado baixou, ao invés de ter subido para contrapor o desequilíbrio orçamental.</p> <p>Para os entrevistados, tratando-se de uma Universidade Pública, o Estado deveria disponibilizar mais recursos, como refere, por exemplo, o entrevistado AE10, Presidente de Unidade Orgânica, (...) o Estado poderia investir mais, principalmente, por ser uma universidade pública. Na mesma perspectiva defende o entrevistado EE15, pessoal não académico, referindo que, "(...) sendo uma universidade pública, o Estado deveria compartilhar mais, em termos financeiros."</p> <p>Este quadro de subfinanciamento da Universidade de Cabo Verde, associado à criação de mais nove instituições de ensino superior, sendo oito privadas, desenvolve algum sentimento de angústia, ou até de irresponsabilidade na racionalização de recursos, como expõe, por exemplo o entrevistado AE8, Presidente Unidade orgânica, ao referir que:</p> <p>A minha opinião, é que está tudo mal! Veja, a universidade é pública! Num país pequeno como Cabo Verde, cria-se a universidade pública, a meu ver, para servir determinadas áreas de desenvolvimento. Mas quando se deixou criar mais nove universidades privadas, não tenho nada contra, antes pelo contrário, mas é preciso sermos realistas quanto aos recursos que o país dispõe!"</p> <p>Para autores como Johnstone (2013) e Fielden (2008), a tendência para a diminuição do financiamento público é internacional, e como contrapartida, os Estados têm aumentado a autonomia das instituições. No entanto, no caso de Cabo Verde, nas condições atuais, num quadro real de dez instituições do ensino superior, como refere a entrevistado AE8, Presidente de Unidade Orgânica, dificilmente as limitações de financiamento serão superadas sem uma intervenção forte do Estado.</p>
	Dificuldades	<p>O Estado assegura apenas 34% e a universidade entra com 66%, o que significa que no fim do mês temos de arrecadar os 66% para que o Estado possa entrar com os 34%. O que acontece é que o valor anual do Estado é fixo, enquanto as despesas da universidade aumentam de ano para ano. BE5</p> <p>Costumo fazer um cálculo muito simples que é, com a participação de 34%, a universidade terá de encontrar os 66% para o seu funcionamento. A nossa propina, em média é cerca de 50% da das privadas. Isto remete-nos para um facto que significa que estamos com um défice de 16% em relação às instituições do ensino superior privado. AE12</p> <p>(...) o grande fundo são as propinas, mas sabemos que muitas vezes acaba por comprometer porque os estudantes têm dificuldades, o que condiciona muito, ... CE7</p> <p>O financiamento que a universidade recebe do Estado é dos mais penalizador que há no mundo, BE16</p> <p>Talvez o próprio Estado não tem condições para aumentar! A</p>	<p>Os entrevistados, genericamente, reconhecem que, nos termos em que o Estado vem assegurando o financiando da Universidade de Cabo Verde, este a coloca em dificuldades e perante desafios, como refere, por exemplo, o entrevistado BE5, membro da reitoria, aludindo que:</p> <p>O Estado assegura apenas 34% e a universidade entra com 66%, o que significa que no fim do mês temos de arrecadar os 66% para que o Estado possa entrar com os 34%. O que acontece é que o valor anual do Estado é fixo, enquanto as despesas da universidade aumentam de ano para ano.</p> <p>Esta situação, para alguns entrevistados, coloca a Universidade pública em desvantagem em relação às instituições do ensino superior privado. A este respeito, por exemplo, o entrevistado AE12, Presidente de Unidade Orgânica refere o seguinte:</p> <p>Costumo fazer um cálculo muito simples que é, com</p>

		<p>universidade tem de encontrar outras formas! O problema é que para diversificar fontes, a universidade tem de estar capacitada, ou seja é preciso um “empurrão” ou um investimento inicial do Estado. CE11</p> <p>A universidade tem grandes dificuldades em poder cobrar as propinas e depois temos, por outro lado, o país que é pobre, com a falta de chuva. AE10</p> <p>A universidade, neste momento, depende totalmente de recursos das famílias para se sustentar, para pagar salários, para investir em livros. BE15</p> <p>(...) com a participação de 34%, a universidade terá de encontrar os 66% para o seu funcionamento. A nossa propina, em média, é cerca de 50% da das privadas. Isto remete-nos para um facto que significa que estamos com um défice de 16% em relação às instituições do ensino superior privado. AE12</p> <p>O grande fundo para a questão financeira são as propinas, ... CE7</p> <p>O resto, nós arrecadamos das propinas, emolumentos e projetos. BE18</p> <p>(...) é preciso mudar imediatamente o paradigma atual porque, se reparar bem, toda a tónica é posta no ensino. Ora, se continuar nessa logica, não vamos a sítios nenhuns Em qualquer parte do mundo, as universidades prestam serviços às empresas, ao Estado (+) e esta parte ainda não está devidamente explorada. AE1</p>	<p>a participação de 34%, a universidade terá de encontrar os 66% para o seu funcionamento. A nossa propina, em média, é cerca de 50% da das privadas. Isto remete-nos para um facto que significa que estamos com um défice de 16% em relação às instituições do ensino superior privado.</p> <p>Ainda assim, não entanto o montante das propinas (cerca de 900 Euros/ano) cobrados na Universidade de Cabo Verde seja mais baixo do que as instituições privadas e este constituir-se na maior fonte de financiamento da referida instituição, há o agravante por o seu pagamento não ser regular, por parte dos estudantes, por dificuldades, como refere o entrevistado CE7, pessoal académico, “ (...) o grande fundo são as propinas, mas sabemos que muitas vezes acaba por comprometer porque os estudantes têm dificuldades, o que condiciona muito, ... ”</p> <p>Na mesma linha de pensamento, o entrevistado AE10, Presidente de Unidade Orgânica, expõe o seguinte: “a universidade tem grandes dificuldades em poder cobrar as propinas e depois temos, por outro lado, o país que é pobre e com a falta de chuva.”</p> <p>Nesta perspetiva, e com este cenário, alguns entrevistados, como por exemplo o BE16, ex-membro da equipa reitoral, chegam mesmo a considerar que “o financiamento que a Universidade de Cabo Verde recebe do Estado é dos mais penalizador que há no mundo, ...”</p> <p>Curioso é o facto de alguns entrevistados considerarem a prerrogativa de fixação do valor das propinas pelo Estado como sendo uma limitação financeira, na medida em que este só pode ser aumentado pelo Estado.</p> <p>A questão que se pode colocar, no entanto, é que, tratando-se de uma universidade pública, num país com o PIB <i>per capita</i> de 3290 USD, em 2015 (Banco Mundial, 2016), mas que se quer desenvolvido, até que ponto o aumento das propinas para um valor superior a 90 (noventa) Euros mensal, com vista a reforçar o financiamento da universidade, afeta o acesso ao ensino superior? Uma outra questão que se pode levantar ainda é, de que forma, tendo a Universidade de Cabo Verde essa prerrogativa, poderá desresponsabilizar o Estado no financiamento de um bem de natureza semipúblico? Até porque autores como Barr (2005) e Sam (2014) defendem que, sendo o ensino superior um elemento importante no desempenho da economia nacional e um dos principais determinantes de oportunidades de vida dos cidadãos, cabe ao Estado, no exercício do seu financiamento, assegurar o acesso, a equidade, a qualidade e a sustentabilidade do sistema, a longo prazo.</p>
Fontes alternativas de financiamento	O papel das famílias	<p>Uma grande fonte de recurso, e que a universidade não tem explorado de fundo é a parte de investigação e produção de estudos. Não a tem feito, porque não tem recursos humanos suficientes para desenvolver estudos, mas também, vejo pouco interesse por parte de organismos e do próprio governo em encomendar estudos à universidade. AE4</p> <p>(...) a universidade poderia fazer muito mais, no sentido de se conseguir muito mais financiamento, investindo, por exemplo, muito mais na investigação e outros aspetos que poderia fortalecer o seu financiamento. AE10</p> <p>A universidade tem procurado envolver os seus docentes e investigadores em projetos, tanto a nível nacional, como internacional. É certo que não tem funcionado de forma desejável, ... AE12</p> <p>(...) tímidas e pontuais prestações de serviços que são pagos por entidades externas e que faz arrecadar algumas receitas, mas que são mínimas, ... BE16</p>	<p>Em face das limitações no financiamento público, alguns entrevistados reconhecem que a universidade de Cabo Verde deve mobilizar recursos por iniciativas próprias, mas defendem que, para o efeito, é preciso que o Estado faça o investimento inicial, como refere, por exemplo, o entrevistado CE11, pessoal académico,</p> <p>Talvez o próprio Estado não tem condições para aumentar! A universidade tem de encontrar outras formas! O problema é que para diversificar fontes, a universidade tem de estar capacitada, ou seja é preciso um “empurrão” ou um investimento inicial do Estado.</p> <p>Tendo dificuldades em obter esse “empurrão inicial”, de acordo com os entrevistados, não restam outras alternativas de financiamento da universidade que não sejam as propinas suportadas pelas famílias, num quadro de partilha de custos.</p> <p>Neste sentido, como refere, por exemplo o entrevistado CE7, pessoal académico, “o grande fundo para a questão financeira são as propinas, ...”</p> <p>Para Johnstone (2014), a partilha de custos, “é a única fonte substancial e contínua de receitas para além das governamentais para suportar as despesas do alargamento do ensino superior” (p. 8). No entanto, autores como Barr (2005)</p>

			<p>argumentam que a questão que se coloca à prática de partilha de custos é quando a expressão de alunos pobres é significativa.</p> <p>Nessas circunstâncias, defende o referido autor que, o Estado deve assegurar o acesso livre de alunos pobres à universidade e permitir-lhes proceder o pagamento das taxas de matrículas depois de se formarem.</p>
<p>A investigação e a transferência do conhecimento</p>	<p>Tem havido algumas ações, mas muito pouco. CE9</p> <p>O Estado deve capitalizar a universidade, mesmo que depois tenha que o reembolsar, mas é fundamental um capital inicial. A universidade demora algum tempo para, por exemplo, ter um corpo docente qualificado e capaz de desenvolver ações que possam contribuir para diversificar as fontes de financiamento. CE11</p> <p>(...) como sabemos, a universidade é lugar de produção do conhecimento e é para isto que tanto nós, os professores, como alunos estamos cá. [...] No entanto, (...) em Cabo Verde, ainda muitas disciplinas são trabalhadas de forma tradicional, então não existe uma produção do com conhecimento, mas sim uma reprodução do conhecimento. CE21</p> <p>A Uni-CV tem de dizer o que tem do seu cardápio para que possamos saber o que tem e pode nos vender. Mas aí precisaremos saber (+), tem que ser a Uni-CV a fazer o seu papel de informar e de vender do que produz. GE24</p>	<p>A outra fonte alternativa de financiamento da universidade apontada por alguns entrevistados, é a investigação e a transferência do conhecimento. No entanto, a esse respeito, considerando a realidade prática da Universidade de Cabo Verde, observa o entrevistado AE1, ex-Presidente de Unidades Orgânica, o seguinte:</p> <p>(...) é preciso mudar imediatamente o paradigma atual porque, se reparar bem, toda a tónica é posta no ensino. Ora, se continuar nessa logica, não vamos a sítios nenhuns Em qualquer parte do mundo, as universidades prestam serviços às empresas, ao Estado (+) e esta parte ainda não está devidamente explorada.</p> <p>Contudo, os entrevistados reconhecem que, o Estado deve investir mais, pelo menos nesta primeira fase, para a capacitação e qualificação da instituição a fim de poder fazer dessas atividades fontes alternativas de financiamento. Com efeito, refere por exemplo o entrevistado AE4, Presidente de Unidades Orgânicas que,</p> <p>Uma grande fonte de recurso, e que a universidade não tem explorado de fundo é a parte de investigação e produção de estudos. Não a tem feito, porque não tem recursos humanos suficientes para desenvolver estudos, mas também, vejo pouco interesse por parte de organismos e do próprio governo em encomendar estudos a universidade.</p> <p>Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por autores como Scarré (2012), segundo o qual, para que uma universidade possa captar recursos, por via de prestação de serviços, ela tem de estar capacitada e saber demonstrar como contribui para o desenvolvimento económico das suas localidade/regiões/país.</p> <p>Assim também defendem alguns entrevistados, como por exemplo o CE11, pessoal académico, ao referir que,</p> <p>O Estado deve capitalizar a universidade, mesmo que depois tenha que o reembolsar, mas é fundamental um capital inicial. A universidade demora algum tempo para, por exemplo, ter um corpo docente qualificado e capaz de desenvolver ações que possam contribuir para diversificar as fontes de financiamento.</p> <p>A procura de serviços à Universidade de Cabo Verde, por parte do mercado, de acordo com os entrevistados, exige que ela se qualifique e projete as suas capacidades, em termos do que pode oferecer. A esse respeito, observa por exemplo o entrevistado GE23, setor empresarial, o seguinte:</p> <p>A Uni-CV tem de dizer o que tem do seu cardápio para que possamos saber o que tem e pode nos vender. Mas aí precisaremos saber (+), tem que ser a Uni-CV a fazer o seu papel de informar e de vender do que produz.</p>	<p>A outra fonte alternativa de financiamento da universidade apontada por alguns entrevistados, é a investigação e a transferência do conhecimento. No entanto, a esse respeito, considerando a realidade prática da Universidade de Cabo Verde, observa o entrevistado AE1, ex-Presidente de Unidades Orgânica, o seguinte:</p> <p>(...) é preciso mudar imediatamente o paradigma atual porque, se reparar bem, toda a tónica é posta no ensino. Ora, se continuar nessa logica, não vamos a sítios nenhuns Em qualquer parte do mundo, as universidades prestam serviços às empresas, ao Estado (+) e esta parte ainda não está devidamente explorada.</p> <p>Contudo, os entrevistados reconhecem que, o Estado deve investir mais, pelo menos nesta primeira fase, para a capacitação e qualificação da instituição a fim de poder fazer dessas atividades fontes alternativas de financiamento. Com efeito, refere por exemplo o entrevistado AE4, Presidente de Unidades Orgânicas que,</p> <p>Uma grande fonte de recurso, e que a universidade não tem explorado de fundo é a parte de investigação e produção de estudos. Não a tem feito, porque não tem recursos humanos suficientes para desenvolver estudos, mas também, vejo pouco interesse por parte de organismos e do próprio governo em encomendar estudos a universidade.</p> <p>Esta perspetiva vai ao encontro do que é defendido por autores como Scarré (2012), segundo o qual, para que uma universidade possa captar recursos, por via de prestação de serviços, ela tem de estar capacitada e saber demonstrar como contribui para o desenvolvimento económico das suas localidade/regiões/país.</p> <p>Assim também defendem alguns entrevistados, como por exemplo o CE11, pessoal académico, ao referir que,</p> <p>O Estado deve capitalizar a universidade, mesmo que depois tenha que o reembolsar, mas é fundamental um capital inicial. A universidade demora algum tempo para, por exemplo, ter um corpo docente qualificado e capaz de desenvolver ações que possam contribuir para diversificar as fontes de financiamento.</p> <p>A procura de serviços à Universidade de Cabo Verde, por parte do mercado, de acordo com os entrevistados, exige que ela se qualifique e projete as suas capacidades, em termos do que pode oferecer. A esse respeito, observa por exemplo o entrevistado GE23, setor empresarial, o seguinte:</p> <p>A Uni-CV tem de dizer o que tem do seu cardápio para que possamos saber o que tem e pode nos vender. Mas aí precisaremos saber (+), tem que ser a Uni-CV a fazer o seu papel de informar e de vender do que produz.</p>

Bloco V.

Questão: Como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da docência? Objetivo: Analisar como se desenvolvem as políticas estratégicas no domínio da docência na Uni-CV			
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Observações
Estratégias de construção da oferta educativa	Lançamento dos cursos	<p>É engraçado porque, ao nível dos CESP, esse trabalho é feito, mas ao nível das licenciaturas, esse trabalho não é feito. Há os cursos clássicos e, em função da procura dos alunos, vamos ajustando. AE12</p> <p>(...) não tem havido articulação entre os que fornecem trabalhos e os que precisam do trabalho (os que formam). AE1</p> <p>(...) não sei se houve um estudo de mercado que demonstrasse a pertinência. AE10</p> <p>(...) não dispomos de instrumentos que nos permita verificar se estamos nesta ou naquela direção, BE5</p> <p>(...) pelas minhas experiências nesta universidade e dos contactos com os diplomados, eu acho que a universidade deveria parar e repensar os seus cursos. BE16</p> <p>Nós estamos sempre muito atentos aos noticiários e o que nós vemos é onde é que o Governo está a colocar a tónica. BE18</p> <p>(...) os cursos funcionam em sintonia com as estratégias do Governo. CE6</p> <p>(...), dos que estão a funcionar, pode se perguntar se vale a pena? Nós já sentimos a necessidade de que vale a pena repensar, ... CE7</p> <p>(...) existe, se a calhar, alguma análise de mercado, alguma preocupação, mas talvez, não um estudo adequado para que a universidade possa dar uma resposta de acordo com as necessidades da sociedade. CE21.</p> <p>É ao nível das unidades orgânicas que se propõe a criação e extinção de cursos. É evidente que ao nível da reitoria pode-se propor também. AE1</p>	<p>Nos mesmos termos, o entrevistado AE1, Ex-Presidente de Unidade Orgânica, afirmou o seguinte: (...) não tem havido articulação entre os que fornecem trabalhos e os que precisam do trabalho (os que formam).” Nesses termos, a Universidade de Cabo Verde fica sem poder dispor de instrumento que a permita avaliar a relevância das suas ofertas formativas, como refere, por exemplo o entrevistado, BE6, ex-membro da reitoria, “ (...) não dispomos de instrumentos que nos permita verificar se estamos nesta ou naquela direção,”</p> <p>Com este procedimento, para autores como Hénard e Roseveare (2012), demonstra que a Universidade de Cabo Verde estará a descorar as complexidades, as incertezas e os riscos que caracterizam o mercado de trabalho na atualidade. Para os referidos autores, o ensino superior precisa conhecer o mercado, para poder preparar os seus alunos com habilidades, conhecimentos, valores e atributos que os permitam ter e assegurar o emprego.</p> <p>Este é um trabalho que exige capacidade de autonomia para conhecer e interpretar as necessidades do mercado, por via do estabelecimento de um contrato social, como defendem autores como Fallis (2004), e não se limitar a seguir as orientações do Governo, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, “(...) os cursos funcionam em sintonia com as estratégias do Governo. Ou então, como refere o entrevistado BE18, membro da reitoria, “Nós estamos sempre muito atentos aos noticiários e o que nós vemos é onde é que o Governo está a colocar a tónica.”</p> <p>Autores como Neave (1995) e McMurray (2001) advertem que as universidades devem confrontar-se com o desafio de conhecer os diversos setores da sociedade, numa atitude proactiva e fazerem-se ser vistas como relevantes.</p>
	Decisão e atores	<p>A decisão final é do CONSU. AE4</p> <p>Os cursos são propostos pelas unidades orgânicas seguem para o conselho científico da área e só depois chega ao CONSU para aprovação. AE5</p> <p>(...) neste momento os cursos funcionam em sintonia com as estratégias do Governo. CE6</p> <p>No início, a pró-reitoria nos propunha, mas eu fiz uma contraproposta, no sentido de nós também passarmos a propor, uma vez que é aqui que se encontra a comissão científica. AE10</p> <p>(...) não somos chamados a opinar, mas pelas minhas experiências nesta universidade e dos contactos com os diplomados, eu acho que a universidade deveria parar e repensar os seus cursos. EE17</p> <p>Bem, na universidade as coisas funcionam um pouco no estilo top down, certo! Nós aqui em baixo, somos confrontados com a decisão e pedem-nos o contributo sobre uma decisão que já é tomado. Por exemplo os Pró-reitores decidem dos cursos e mandam-nos solicitar o contributo. Portanto, os professores, pelo que sei, não refletem a criação dos cursos. CE21</p> <p>(...) sem ouvir os principais <i>stakeholders</i> que são, neste caso, o mundo empresarial... GE23</p> <p>Os cursos são propostos pelas unidades orgânicas, seguem para o conselho científico da área e só depois chega ao CONSU para aprovação. BE5</p> <p>É o Conselho da Universidade, ao nível da equipa reitoral, BE18</p>	<p>Relativamente às questões de decisões e atores, no quadro de estratégias de construção de ofertas formativas, de uma forma geral, os entrevistados são de opinião de que o processo de decisão envolve as Unidades Orgânicas, na medida em estas podem propor os cursos, mas que, no entanto, a decisão final cabe ao Conselho da Universidade (CONSU), como refere, por exemplo o entrevistado BE5, membro da reitoria, “Os cursos são propostos pelas Unidades Orgânicas, seguem para o Conselho Científico da área e só depois chega ao CONSU para aprovação”.</p> <p>De acordo com alguns entrevistados, inicialmente, a Reitoria é que propunha e decidia os cursos que deveriam funcionar nas Unidades Orgânicas, como observa, por exemplo, o AE10, Presidente de Unidade Orgânica, “No início, a pró-reitoria nos propunha, mas eu fiz uma contraproposta, no sentido de nós também passarmos a propor, uma vez que é aqui que se encontra a comissão científica”.</p> <p>No entanto, de entre os entrevistados há quem ainda é de opinião de que quem participa da decisão do funcionamento dos cursos é o Conselho da Universidade, como refere, por exemplo o entrevistado BE18, membro da reitoria, “É o Conselho da Universidade, ao nível da equipa reitoral, ...”</p> <p>Considerando esse quadro, percebe-se que há uma articulação entre a reitoria, o conselho da universidade e das unidades orgânicas. No entanto, a questão que se pode colocar é porque reina a percepção de um processo de decisão <i>top-down</i>, no seio de alguns entrevistados, como refere por exemplo o entrevistado CE17, pessoal académico, ao expor o seguinte</p> <p>Bem, na universidade as coisas funcionam um pouco no estilo <i>top down</i>, certo! Nós aqui em baixo, somos confrontados com a decisão e pedem-nos o contributo sobre uma decisão que já é tomado. Por exemplo os Pró-reitores decidem dos cursos e mandam-nos solicitar o contributo. Portanto, os professores, pelo que sei, não refletem a criação dos cursos.</p>

			<p>Talvez a falha no sistema de comunicação deve estar a contribuir para a percepção como a do entrevistado CE7, por exemplo. No entanto, seja como for autores como Subedi (2014) defendem que o gestor deve compreender a gestão como um campo de comportamento humano, que requer esforço organizado de grupo, para atingir as metas e os objetivos, de forma eficiente e eficaz.</p>
Políticas para a docência	Fortalecimento do corpo docente	<p>(...) existe um programa para facilitar todos os docentes com o grau de mestre para obter o doutoramento no exterior. (...) AE1</p> <p>A Uni-CV tem apoiado a capacitação dos seus docentes, no quadro de professores que ganham uma bolsa de estudo através de outros organismos, concede licença para se deslocarem ao estrangeiro, num período não superior a um ano. Poderia fazer melhor mas falta recursos. AE4</p> <p>Eu penso que tem havido. (...) e isso deve-se à aposta da instituição, mas também aos esforços individuais e até com alguns sacrifícios, ... AE10</p> <p>Uma das ações que é louvável é a política de formação do corpo docente. CE2</p> <p>Tem havido desde sempre essa preocupação contínua. Exemplo, você é mestre, tem incentivo para fazer o doutoramento. CE7</p> <p>A reitoria tem incentivado e priorizado a formação, mas priorizando também as necessidades da instituição. CE11</p>	<p>Relativamente ao fortalecimento do corpo docente, para um melhor desempenho destes na atividades de docência, os entrevistados, de um modo geral, são de opinião de que este é uma preocupação da universidade, como ilustra, por exemplo, as palavras do entrevistado AE4,</p> <p>A Uni-CV tem apoiado a capacitação dos seus docentes, no quadro de professores que ganham uma bolsa de estudo através de outros organismos, concede licença para se deslocarem ao estrangeiro, num período não superior a um ano. Poderia fazer melhor, mas falta recursos.</p> <p>Nessa perspetiva, os entrevistados reconhecem que tem havido esforços, por parte da Universidade de Cabo Verde, mas também revelam-se conscientes de que, por limitações financeiras, o esforço da universidade acaba por ficar condicionado, ainda que de algum modo compensado pelos esforços individuais dos docentes desejosos de melhor se qualificarem para a vida académica, como refere, por exemplo, o entrevistado AE10, “Eu penso que tem havido. (...) e isso deve-se à aposta da instituição, mas também aos esforços individuais e até com alguns sacrifícios, ...”</p> <p>A necessidade de obtenção do grau de doutoramento, como habilitação académica adequada para a docência no ensino superior é sentida, tanto pelos responsáveis pela governação da universidade como pelos docentes e, é nessa base que, como refere, por exemplo, o entrevistado CE7, “tem havido desde sempre essa preocupação contínua. Exemplo, se você é mestre, tem incentivo para fazer o doutoramento”.</p> <p>Um aspeto interessante a observar, de acordo com alguns entrevistados, é que o esforço feito pela universidade para que os docentes adquiram o grau de doutoramento, é enquadrado nas necessidades da instituição como refere, por exemplo, o entrevistado CE11, “A reitoria tem incentivado e priorizado a formação, mas priorizando também as necessidades da instituição”.</p> <p>Esse esforço de elevação do nível de formação dos docentes demonstra por uma lado a preocupação de se dar corpo ao significado da universidade que, que segundo Moroni (2000), significa desenvolver ensino, pesquisa e transferência do conhecimento, num quadro de autonomia e, neste sentido, de acordo com o referido autor, ela deve dispor de um corpo docente com a titulação académica elevada.</p> <p>Nessa mesma perspetiva, outros autores, como Njuguna e Itegi (2013), defendem, como principio, que a docência no ensino superior deve ser realizada por profissionais esclarecidos, com capacidade para desenvolver a investigação e consciente do interesse público.</p>
	Formação Pedagógica dos docentes	<p>Do meu ponto de vista, a questão pedagógica é a parente pobre desta área de ensino. AE1</p> <p>A questão pedagógica é muito importante, e é tida em conta porque é a partir da questão pedagógica que tratamos a questão da qualidade do ensino. CE7</p> <p>Temos essa preocupação, mas o facto de grande parte de professores nossos não serem em regime de tempo integral, dificulta-nos um pouco. Mas não existe, ao nível da universidade, um plano neste sentido. AE8</p> <p>(...) na componente pedagógica nós não apostamos e a maior parte dos nossos professores não têm essa componente. AE10</p> <p>Esta é uma lacuna que temos. AE12</p> <p>Nós não temos um programa de formação pedagógica para docentes do ensino superior. BE5</p> <p>Isso ainda é ponto fraco nosso, porquê? Porque nós temos uma</p>	<p>Quando confrontados com a questão da formação pedagógica dos docentes, de uma forma geral, os entrevistados reconhecem que esta não tem sido uma aposta da Universidade de Cabo Verde, como refere, por exemplo, o entrevistado AE12, Presidente de Unidades Orgânica, ao considerar que “Esta é uma lacuna que temos.”</p> <p>Na mesma linha, reage também o entrevistado CE7, pessoal académico, ao referir nos seguintes termos: “Que eu conheça, não!” Para um dos membros da equipa reitora, o entrevistado BE18, membro da reitoria, “Isso ainda é ponto fraco nosso, porquê? Porque nós temos uma boa parte dos nossos professores não têm a formação pedagógica.”</p> <p>Das respostas dos entrevistados, infere-se que a formação dos docentes para a obtenção do grau académico é privilegiada em detrimento da vertente pedagógica, marcada pela ausência de um programa, como refere, por exemplo, o entrevistado BE5, dirigente da universidade, “ (...) não temos um programa de formação pedagógica para docentes do ensino superior”.</p>

	<p>boa parte dos nossos professores não têm a formação pedagógica. ... BE18</p> <p>Que eu conheça, não! CE7</p> <p>(...) não existe, ao nível da universidade, um plano neste sentido. CE8</p>	<p>Esta é uma perspetiva desencontrada com a que autores como Hénard e Leprince-Ringuet (2008) defendem. Para os referidos autores, numa era em que a qualidade do ensino superior aumenta a atenção, a questão da docência ganhou relevância estratégica, a ponto de muitos questionarem se a posse do grau académico deve ser tomada como suficiente para a docência no ensino superior.</p> <p>Nesta mesma perspetiva, vários autores defendem que a formação do professor requer uma ampla base de conhecimentos pedagógicos e, com isto, terá maiores capacidades para refletir sobre a sua ação em relação aos alunos e, conseqüentemente, contribuirá de forma significativa para a melhoria da qualidade do seu desempenho profissional (Shulman, 1987, Nira, Rachel & Ety, 1999).</p>
Mobilidade do corpo docente	<p>Tem havido com Portugal e Brasil, mas eu diria que precisa ser desenvolvida. AE1</p> <p>É uma preocupação, mas falta recursos. AE4</p> <p>Em termos de mobilidade externa, temos programas com o Brasil, ... BE5</p> <p>A mobilidade com o exterior é muito intensa com o Brasil. BE18</p> <p>Têm vindo muitos docentes de fora, mas é preciso ser melhorado. CE2</p> <p>(...) a mobilidade deveria ser mais alargada, sobretudo na área de investigação. CE6</p> <p>(...) tem havido e tem-se constituído numa mais-valia. CE11</p> <p>(...) não conheço qualquer programa de mobilidade de professores entre universidades no sentido de os professores de cá irem e os de lá virem. CE21</p>	<p>Relativamente à mobilidade dos docentes como uma das componentes de qualificação para a docência no ensino superior, genericamente, os entrevistados reconhecem que existem preocupação e iniciativas nesse sentido, por parte da Universidade de Cabo Verde e reconhecem a sua importância como refere, por exemplo, o entrevistado CE11, pessoal docente, “ (...) tem havido e tem-se constituído numa mais-valia”.</p> <p>Porém, reconhecem que é um programa que precisa ser melhorado como refere, por exemplo, o entrevistado AE1, ex-Presidente de Unidade Orgânica, “Tem havido com Portugal e Brasil, mas eu diria que precisa ser desenvolvida”.</p> <p>A falta de recursos é apontada pelos entrevistados como um fator que tem dificultado o seu desenvolvimento, como expõe, por exemplo, o entrevistado AE4 Presidente de Unidade Orgânica, “É uma preocupação, mas falta recursos”.</p> <p>O desenvolvimento de um programa de mobilidade dos docentes da Universidade de Cabo Verde é desejável no domínio da docência, mas também, para alguns entrevistados, como por exemplo o CE6, pessoal académico, “ (...) a mobilidade deveria ser mais alargada, sobretudo na área de investigação”.</p> <p>Interessa observar que alguns entrevistados desconhecem as iniciativas de mobilidade dos docentes, como refere, por exemplo, o entrevistado CE21, pessoal académico, “ (...) não conheço qualquer programa de mobilidade de professores entre universidades, no sentido de os professores de cá irem e os de lá virem”. A confirmar este facto, significa que existe alguns défices na circulação de informações para todos os docentes, numa matéria que é importante para a qualificação dos docentes do ensino superior.</p>
Gabinete de Coordenação dos estágios curriculares	<p>(...) há um gabinete que, no último ano, procura identificar as instituições onde os estudantes vão fazer o estágio. AE1</p> <p>Existe um gabinete central para todas as unidades orgânicas e cada uma destas tem a sua. AE4</p> <p>Este trabalho não tem sido fácil, tendo em conta a limitação do nosso mercado, mas é uma questão muito importante. AE12</p> <p>(...) queremos uma coisa diferente que coordenada o estágio e saídas profissionais ... BE5</p> <p>Existe um gabinete que coordena todos os estágios curriculares. EE17</p> <p>Não existia, mas agora nós criamos. E criamos o gabinete porquê? Tomamos a consciência de grandes perturbações que existiam, ao nível de estágios dos nossos estudantes. BE18</p> <p>(...) tem problemas e dificuldades na colocação dos alunos no estágio. É preciso uma diplomacia junto das instituições e empresas. CE2</p> <p>(...) a reitoria acabou de criar, há dois dias ... CE8</p> <p>(...) temos um gabinete e este ano funcionou, se a calhar, melhor do que no ano passado. CE21</p>	<p>No concernente à existência de um gabinete de coordenação do estágio curricular, os entrevistados divergem nas opiniões. Uns afirmam que o gabinete existe, como por exemplo o entrevistado EE17, pessoal não docente, “Existe um gabinete que coordena todos os estágios curriculares”.</p> <p>Outros, como por exemplo o entrevistado BE18, membro da reitoria, expõe que este gabinete está em fase de instalação, “Não existia, mas agora nós criamos. E criamos o gabinete porquê? Tomamos a consciência de grandes perturbações que existiam ao nível de estágios dos nossos estudantes.”</p> <p>No mesmo sentido refere o entrevistado CE8, pessoal docente que “ (...) a reitoria acabou de criar, há dois dias, ...”</p> <p>A importância do gabinete de coordenação do estágio é reconhecido pelos entrevistados não só pela vertente do estágio que ajudará a funcionar melhor, mas também como elo de ligação da academia ao mercado, como refere por exemplo o entrevistado CE2, pessoal académico, “ (...) tem problemas e dificuldades na colocação dos alunos no estágio. É preciso uma diplomacia junto das instituições e empresas.”</p> <p>A aposta na criação de um gabinete de coordenação dos estágios, considerando este como uma componente prática importante para a formação, mas sobre tudo para a inserção dos diplomados no mercado de trabalho, vai ao encontro do que é defendido por autores como Drucker (1993), segundo o qual, na sociedade pós-capitalista em que vivemos, o pragmatismo da educação e da formação exige uma forte parceria entre as instituições educativas e as organizações</p>

			empregadoras, tornando-se necessário, para o efeito, a transformação das organizações empregadoras em instituições de aprendizagem, mas também as instituições do ensino superior devem empenhar-se em trabalhar com essas organizações para fomentar essa ideia.
	Avaliação dos docentes pelos alunos	<p>(...) ainda não está regulamentado. AE10</p> <p>(...) o processo ainda não está montado. AE12</p> <p>Estamos a criar agora os instrumentos para a sua implementação mais rápido possível. BE18</p> <p>No tempo em que eu era membro do conselho diretivo do meu departamento, aplicou-se a avaliação dos professores pelos alunos. Mas não foi um processo contínuo. Foi uma experiência isolada. CE2</p> <p>Ainda não existe totalmente instituída. CE6</p> <p>(...) não tem sido prática da Uni-CV, embora reconheço a sua importância. CE11</p> <p>(...) ainda não existe um sistema. CE21</p> <p>Por enquanto, isto não acontece. DE3</p> <p>Os alunos são avaliados, mas os professores não! DE14</p> <p>(...) a instituição deveria ter um sistema de avaliação dos professores. DE19</p>	<p>Uma outra componente importante e que contribui para enformar a política estratégica para a docência é o processo de avaliação dos docentes pelos alunos, um processo onde estes são convidados a preencher um formulário, ou escrever uma breve notas de forma livre, anonimamente, durante ou após um período de aula (Scriven, 1995).</p> <p>Das questões colocadas sobre o assunto, genericamente, os entrevistados são de opinião que não existe um processo de avaliação dos professores pelos alunos na Universidade de Cabo Verde, como refere, por exemplo o entrevistado AE12, Presidente de Unidade orgânica, ao afirmar que “ (...) o processo ainda não está montado”.</p> <p>Ainda assim, alguns entrevistados reconhecem que experiências pontuais, e como atos isolados, têm sido aplicados no passado, como refere por exemplo o entrevistado CE2, pessoal académico, “No tempo em que eu era membro do Conselho Diretivo do meu departamento, aplicou-se a avaliação dos professores pelos alunos. Mas não foi um processo contínuo. Foi uma experiência isolada.”</p> <p>Reconhecendo a importância dessa componente na promoção da qualidade da docência, ao que parece, a Universidade de Cabo Verde está investir na sua institucionalização, como refere, por exemplo o entrevistado BE18, membro da reitoria, “Estamos a criar agora os instrumentos para a sua implementação mais rápido possível”.</p> <p>Para autores como Santos e Laros (2007), os alunos devem ser considerados os melhores juízes para avaliar o ensino que recebem, razão pela qual, advertem os referidos autores que, eles devem ser considerados participantes ativos na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.</p> <p>Nesta perspetiva, num quadro em que, como refere por exemplo o entrevistado DE14, estudante, “Os alunos são avaliados, mas os professores não”, a Universidade de Cabo Verde corre o risco de não estar a considerar, suficientemente, o papel que os alunos, enquanto principais <i>stakeholders</i> da docência, têm na promoção da qualidade do processo ensino/aprendizagem.</p> <p>De acordo com Scriven (1995), quando bem planeado, construídos e administrados, a avaliação dos docentes pelos alunos é um elemento importante para a melhoria da qualidade da docência. No entanto, autores como Pasquali (1984) advertem que se trata de uma tarefa de grande complexidade cuja implementação requer atenção cuidadosa.</p>

Bloco VI.

Questão: Como se desenvolvem as políticas estratégicas nos domínios da investigação?			
Objetivo: Descrever como se desenvolvem as políticas estratégicas na área de investigação na Uni-CV			
Categoria	Subcategorias	Unidades de Registo	Observações
Estratégias de Investigação	Aposta	<p>(...) faltam estratégias por parte da Universidade em matérias de investigação. AE10</p> <p>Até agora, não havia a investigação. Quer dizer, cada um fazia a sua investigação e não tinha nada a ver com o que fazia na docência. BE18</p> <p>A universidade tem que apostar mais na investigação. AE1</p> <p>(...) enquanto universidade, produzimos muito pouco em matéria de investigação. CE21</p> <p>Se me perguntar se há uma orientação da universidade, diria que não. AE8</p> <p>(...) a universidade não tem como, porque não tem recursos. CE7</p> <p>Existe um grupo criado recentemente, na área económica, e está-se a trabalhar para que este grupo se evolua para um centro de investigação no futuro. AE4</p> <p>O nosso grande problema é dar aos docentes as condições de investigação, ... BE5</p> <p>(...) a universidade muniu-se do Conselho Científico, há cerca de três quatro anos não tinha. BE16</p>	<p>De uma forma geral, os entrevistados são de opinião de que faltam orientações estratégicas, para o desenvolvimento da investigação na universidade de Cabo Verde, como refere por exemplo o entrevistado AE10, Presidente de Unidade orgânica, ao afirmar que "(...) faltam estratégias por parte da Universidade, em matérias de investigação."</p> <p>Alguns entrevistados vão mais longe ao ponto de considerar que a investigação como atividade planificada e enquadrada numa estratégia da universidade, ainda ela não existe, como refere, por exemplo o entrevistado BE18, membro da reitoria, "Até agora, não havia a investigação. Quer dizer, cada um fazia a sua investigação e não tinha nada a ver com o que fazia na docência".</p> <p>Este quadro, para alguns entrevistados, tratando-se de uma universidade, precisa ser ultrapassado, até para justificar a natureza da existência da instituição, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, ao afirmar que "(...) urge criar e pôr em funcionamento os vários serviços e estruturas que justificam dizer que, efetivamente, estamos numa universidade."</p> <p>Esta é uma reivindicação que vai de encontro ao que é defendido por autores como Altbach, Reisberg e Rumbley (2009), segundo os quais, a investigação, como atividade académica, passou a ser considerada, para além de mais um pilar de atividade da universidade, o pano de fundo e orientadora dos tradicionais papéis cultural e da docência numa universidade.</p> <p>No entanto, a falta de condições para proporcionar aos docentes/investigadores é apontada como um problema, como refere por exemplo, o entrevistado BE5, membro da reitoria, "O nosso grande problema é dar aos docentes as condições de investigação, ..."</p>
	Iniciativa para a investigação	<p>(...) tem havido publicação de alguns livros e aprimora-se esse conceito de que o professor também é investigador. Mas não há nenhum incentivo, para além do elogio. Falta incorporar na própria carreira. CE9</p> <p>(...) tem havido investigação, mais por iniciativa dos interessados do que da própria universidade. CE11</p> <p>(...) urge criar e pôr em funcionamento os vários serviços e estruturas que justificam dizer que, efetivamente, estamos numa universidade. CE6</p> <p>(...) é uma área que a universidade tem que investir mais. CE10.</p> <p>(...) a universidade ainda é nova, mas é uma questão que precisa ser vista. EE15</p>	<p>A maioria dos entrevistados reconhece que as iniciativas de investigação na Universidade de Cabo Verde ainda são escassas e pouco institucionalizadas, como refere por exemplo o entrevistado CE9, pessoal académico, "(...) tem havido publicação de alguns livros e aprimora-se esse conceito de que o professor também é investigador, mas não há nenhum incentivo, para além do elogio. Falta incorporar na própria carreira."</p> <p>Neste sendo, as iniciativas de investigação na referida universidade são ainda de natureza, marcadamente, individual, como expõe por exemplo o entrevistado CE11, pessoal académico, "(...) tem havido investigação, mais por iniciativa dos interessados do que da própria universidade."</p> <p>Este é um quadro que precisa ser melhorado e, com efeito, expõe o entrevistado EE15, pessoal não docente, que "(...) a universidade ainda é nova, mas é uma questão que precisa ser vista."</p> <p>O melhoramento deste quadro é compreendido por alguns entrevistados como determinante para a configuração da instituição como uma verdadeira academia, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, "(...) urge criar e pôr em funcionamento os vários serviços e estruturas que justificam dizer que, efetivamente, estamos numa universidade."</p> <p>A perspetiva dos entrevistados vai ao encontro de autores como Kerr (1982), segundo os quais a universidade deve ser encarada como uma instituição que se dedica à busca do conhecimento para soluções de problemas, quebrando os limites tradicionais de ações voltadas para a docência, para as alargar a diversos públicos externos, incluindo o Estado.</p>

Bloco VII.

Questão: Como se desenvolve as políticas estratégicas nos domínios de transferência do conhecimento na Uni-CV?			
Objetivo: Descrever como se desenvolve as políticas estratégicas na área de transferência do conhecimento na Uni-CV;			
Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Observações
Estratégias de transferência do conhecimento	Iniciativa	<p>Está numa fase incipiente, mas existe essa perspetiva. AE4</p> <p>Já houve alguns trabalhos de discussão, mas não há nada de concreto. CE9</p> <p>(...) é uma coisa que ainda precisa ser desenvolvida. AE1</p> <p>Pode ser até que existe, mas não conheço. AE8</p> <p>(...) precisa-se estruturar a forma de fazer a extensão na Universidade, ... DE14</p> <p>No ano passado tentaram montar um programa para levar o inglês para diferentes instituições da sociedade, mas o preço do curso foi muito elevado e, por isso, as instituições não compraram. CE21</p> <p>(...) há algum sinal, por exemplo, ao nível do setor marítimo, em São Vicente, mas também já há algum trabalho ligado à educação inclusiva. BE15</p> <p>(...), se há investigação devia haver a sua divulgação para que todo mundo saiba. Mas como não há essa divulgação não sei se pode falar da sua transferência para a sociedade. EE17</p> <p>Não existe documento que orienta a transferência de conhecimento. O que existe são ações isoladas. CE6</p> <p>(...) faltam estratégias por parte da universidade em matérias de investigação. AE10</p>	<p>Genericamente, e à semelhança da investigação, e sendo a transferência do conhecimento, naturalmente, consequência daquela, os entrevistados percecionam a atividade de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde como sendo incipientemente desenvolvida, apesar de algumas iniciativas, como refere por exemplo o entrevistado AE4, Presidente de Unidades Orgânica, “Está numa fase incipiente, mas existe essa perspetiva.”</p> <p>Na mesma perspetiva, expõe o entrevistado CE9, pessoal académico, ao afirmar que, “Já houve alguns trabalhos de discussão, mas não há nada de concreto.” Neste sentido, a transferência do conhecimento é uma atividade que precisa estruturada, como refere o entrevistado DE14, estudante, “ (...) precisa-se estruturar a forma de fazer extensão na Universidade, ...”</p> <p>Todavia, algumas iniciativas são desenvolvidas, nas áreas do mar e da educação, como expõe o entrevistado BE15, membro da reitoria, “ (...) há algum sinal, por exemplo, ao nível do setor marítimo, em São Vicente, mas também já há algum trabalho ligado à educação inclusiva.”</p> <p>A falta de uma política estratégica, devidamente estruturada, é reconhecida como sendo uma das causas que justifica a debilidade das iniciativas de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde, como refere por exemplo o entrevistado CE6, pessoal académico, “Não existe documento que orienta a transferência do conhecimento. O que existe são ações isoladas.”</p> <p>Nos mesmos termos, refere o entrevistado AE10, Presidente de Unidade Orgânica que “ (...) faltam estratégias por parte da universidade em matérias de investigação, uma atividade académica que na perspetiva de autores como Etzowitz (2002) e Holi e Wickramasinghe (2008) representa uma nova visão e conceção da universidade, enquanto parte de um sistema, com a função de contribuir para o desenvolvimento económico e social.</p>
	Recursos	<p>(...) a universidade não tem como porque não tem recursos. CE7</p> <p>Uma grande fonte de recurso, e que a universidade não tem explorado de fundo, é a parte de investigação e produção de estudos. Não a tem feito, porque não tem recursos humanos suficientes para desenvolver estudos, ... AE4</p> <p>(...) é preciso ter a tecnologia. Temos de ter capacidade para ter a tecnologia própria e poder transferir conhecimento. BE5</p> <p>Há áreas, há uma que é muito forte, por exemplo a de geografia/geologia, em que existe do tempo de cursos de formação de professores, ... BE16</p> <p>É fundamental que haja um impulso, um capital inicial do Estado. Pode-se mobilizar recursos à banca, mas não creio que seja recomendável numa fase inicial! O Estado deve capitalizar a universidade, mesmo que depois tenha que reembolsar, ... CE11</p>	<p>A falta de recursos é um problema real na Universidade de Cabo Verde e é assim que é apontado como fator que dificulta o processo de desenvolvimento de atividades de transferência do conhecimento na Universidade de Cabo Verde, como refere por exemplo o entrevistado CE7, pessoal académico, “ (...) a universidade não tem como, porque não tem recursos.”</p> <p>Há uma clara consciência de que a transferência do conhecimento pode ajudar a universidade a mobilizar recursos, designadamente financeiros, mas para o efeito, é preciso recursos humanos e tecnológicos. Como exemplo, refere o entrevistado AE4, Presidente de unidade orgânica, o seguinte: “Uma grande fonte de recurso e que a universidade não tem explorado de fundo, é a parte de investigação e produção de estudos. Não a tem feito, porque não tem recursos humanos suficientes para desenvolver estudos, ...”</p> <p>Na mesma senda, o entrevistado BE5, membro reitoria, expõe nesses termos: (...) é preciso ter a tecnologia. Temos de ter capacidade para ter a tecnologia própria e poder transferir conhecimento.”</p> <p>A esse respeito, Escarré (2012) adverte que uma universidade deve ser dotada de condições institucionais que a permita demonstrar em como pode contribuir para o desenvolvimento económico e social da sua localidade, região ou país, algo que, pela resposta dos entrevistados, falta à Universidade de Cabo Verde</p>
	Expetativa do mercado	<p>(...) queremos contar com a universidade, queremos envolver a universidade naquilo que tem a ver com a perspetiva e a programação do desenvolvimento do concelho. FE20</p> <p>(...) se a universidade estruturar um conjunto de serviços dirigidos à classe empresarial, eu penso que tem uma grande oportunidade de negócios. GE22</p> <p>A Uni-CV tem de dizer o que tem do seu cardápio para que possamos saber o que tem e pode nos vender. GE23</p> <p>Da parte da Uni-CV, existe essa vontade de criar, digamos não só na parte de investigação para uma participação mais ativas, mas existe também recursos que podem ser utilizados para se fazer determinados estudos ou trabalhos encomendados. O que não existe é a procura! AE4</p> <p>Numa fase de nascimento, ela não podia estar já fora. Tinha que nascer para dentro, consolidar-se e voltar para</p>	<p>Interessante notar é que, para alguns entrevistados, no mercado existem expetativas em relação à transferência de conhecimento da Universidade de Cabo Verde para esse setor, enquanto potencial <i>stakeholder</i> externo da academia, como refere por exemplo o entrevistado FE20, município, “ (...) queremos contar com a universidade, queremos envolver a universidade naquilo que tem a ver com a perspetiva e a programação do desenvolvimento do concelho”.</p> <p>Neste sentido, significa que se a universidade estruturar as suas políticas estratégicas para a transferência do conhecimento, existe um mercado para o efeito, como observa, por exemplo, o entrevistado GE22, setor empresarial, “ (...) se a universidade estruturar um conjunto de serviços dirigidos à classe empresarial, eu penso que tem uma grande oportunidade de negócios.</p> <p>No mesmo sentido, refere o entrevistado GE23, setor empresarial, o seguinte: “A Uni-CV tem de dizer o que tem do seu cardápio para que possamos saber o que tem e pode nos vender.”</p> <p>Essa perspetiva dos entrevistados, em representação dos <i>stakeholders</i> externos, vai ao encontro do que é defendido por autores como Ladd e Ward (2002), segundo os</p>

		fora. BE18	quais, a relação entre a academia e as organizações económicas e sociais é benéfica, uma vez que aproveitam-se dos novos conhecimentos para a inovação e estimula ambas para a criação de novos conhecimentos, como resultado das suas interações.
--	--	-------------------	--