

Seminários 2007-2008

Planeamento Estratégico das Instituições Portuguesas
com Ensino Superior Agrário.
Uma Análise Descritiva.

~

António José Gonçalves Fernandes

5 de Dezembro de 2007

14h30, Auditório Dionísio Gonçalves

Resumo

O estudo do planeamento estratégico das instituições portuguesas de ensino superior agrário é o tema central deste seminário. Para a realização do estudo, foi enviado um inquérito por correio electrónico a todos os gestores de topo. Esse questionário continha questões contextuais acerca do inquirido e da organização; e, questões específicas acerca do processo de planeamento estratégico, particularmente, da definição da missão, da definição de objectivos, da análise interna, da análise externa, das alternativas estratégicas e do controlo.

Os resultados mostram que, no Ensino Superior Agrário, a declaração da missão é importada da legislação acerca da missão para o ensino superior e está, explicitamente, formulada; os objectivos organizacionais são definidos de modo a estarem, devidamente, articulados com a declaração de missão e com os objectivos específicos para cada unidade orgânica; a análise interna consiste na elaboração de listas de pontos fortes e pontos fracos da organização, obtidos por consenso num processo participativo; a análise externa consiste na elaboração de uma listagem de ameaças e oportunidades com recurso a dados estatísticos acerca do ambiente externo; a decisão estratégica baseia-se em alternativas estratégicas delineadas num processo de planeamento deliberado baseado nos fundamentos das escolas prescritivas; a orçamentação envolve a aplicação de incrementos ou decrementos face ao exercício anterior e a afectação de recursos a programas concretos do plano estratégico; o plano estratégico inclui o conjunto dos programas de acção que pretendem implementar-se e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou pelo consenso; por fim, o controlo estratégico é inexistente.

Palavras-chave: Planeamento estratégico, ensino superior, ciências agrárias.

Abstract

The study of the strategic planning in the Portuguese institutions of agrarian higher education is the central theme of this article. It was developed a questionnaire that was sent by e-mail to all top managers. The questionnaire contained contextual questions about personal and organizational aspects; and, specific questions about the strategic planning process, namely, mission statement, strategic objectives, environmental analysis, strategic alternatives and strategic control.

The results reveal that, in the Agrarian Higher education, the mission statement is lying on the law; strategic goals are defined, in an articulated way, with the mission and specific objectives for each organic unit; internal analysis is a list of strengths and weaknesses; external analysis is a list of opportunities and threats; strategic decision is based on strategic alternatives that are delineated in a deliberate planning process based in the prescriptive schools; budgeting process involves the application of increments or decrements face to the previous year and the resources affectation to action programs; strategic plan includes the action programs that are intend to be implemented by the organization and whose accomplishment is conditioned by the resources availability or by consensus; finally, strategic control is inexistent.

Keywords: Strategic planning, higher education, agricultural sciences.

Introdução

Durante décadas as instituições de ensino superior agrário tiveram de fazer face a inúmeras mudanças ocorridas quer no seu ambiente interno, quer no ambiente externo. De facto, tiveram de responder a desafios emergentes como a diminuição do suporte financeiro, a rápida evolução tecnológica, as mudanças demográficas e os programas académicos desactualizados. Segundo Kriemadis (1997), o sector educacional olha para o planeamento estratégico como a ferramenta capaz de produzir, com benefício próprio, mudanças estratégicas que permitam, de forma rápida, a adaptação ao meio em constante mutação. No entanto, o aumento da velocidade da mudança global, económica e tecnológica promove a gestão da mudança como uma questão, particularmente, importante para estas organizações.

As organizações burocráticas profissionais como as universidades e os institutos politécnicos possuem, segundo Duncan (1972), estruturas organizacionais descentralizadas e burocráticas assentes na padronização das aptidões dos docentes. Esta estrutura parece responder bem às necessidades das organizações que pertencem a sectores em que a estabilidade da envolvente é baixa e a complexidade dessa mesma envolvente é alta. Apesar disso, estas organizações mostram pouca agilidade em ambientes de grande turbulência nos quais a taxa de mudança é muito acentuada.

Pelo exposto, o estudo do processo de planeamento estratégico das instituições portuguesas de ensino superior agrário justifica-se pela aporção de conhecimentos acerca: da forma como decorre todo o processo, nomeadamente, a definição da missão, a definição dos objectivos, a análise ambiental interna e externa, o desenho das alternativas estratégicas, a decisão e implementação estratégicas, e, por fim, o controlo.

1. Planeamento Estratégico em Contexto Específico

O ensino superior agrário deve abraçar o processo de planeamento estratégico por várias razões, nomeadamente, a diminuição da procura, a diminuição dos fundos governamentais, a mudança demográfica e a homogeneização promovida pela Convenção de Bolonha. Neste contexto, o planeamento estratégico surge como a ferramenta de gestão capaz de ajudar a enfrentar os desafios emergentes na nova paisagem competitiva. Ou seja, a estratégia é o veículo que pode ajudar as instituições de ensino superior a encontrarem a sua vantagem competitiva de forma a melhor se posicionarem face ao ambiente externo. Para responder aos novos desafios, as instituições portuguesas de ensino superior agrário devem colocar ênfase na diferenciação da missão e na re-afecção de recursos de forma a melhor responder às necessidades dos seus constituintes. Desta maneira, o planeamento estratégico pode beneficiar as instituições de ensino superior de diversas formas ajudando, nomeadamente, a criar uma base de trabalho que determine a direcção na qual as instituições deverão caminhar para atingir o futuro desejado e a alcançar a vantagem competitiva; a aumentar a participação dos constituintes através do trabalho conjunto no sentido de atingir os objectivos propostos; a ampliar a visão dos participantes chave, encorajando-os a reflectir, de forma criativa, na direcção estratégica; a estabelecer o diálogo entre os participantes através da melhoria da compreensão não só da visão da organização mas também através da promoção do sentido de propriedade do plano estratégico e de pertença relativamente à organização; a alinhar a instituição com o ambiente externo; e, por fim, a estabelecer prioridades. No entanto, para que o processo de planeamento estratégico no ensino superior agrário produza resultados positivos, deve ser adaptado às características específicas do sector e de cada organização.

Apesar da existência de inúmeros modelos de planeamento estratégico, parece haver consenso em torno de algumas componentes tidas como básicas, nomeadamente, a análise ambiental, a

formulação estratégica, a implementação da estratégia e, por fim, a avaliação e o controlo. Para Wheelan e Hunger (1990), a análise ambiental inclui a análise interna e a análise externa; a formulação estratégica envolve a definição da missão, dos objectivos, das estratégias e das políticas; a implementação da estratégia baseia-se em programas, orçamentos e procedimentos, e, a avaliação e o controlo visam aferir acerca do desempenho organizacional. Outros como Goodstein *et al.* (1992), Cardoso (1992 e 1995), Jonhson e Scholes (1993), Weil (1995), Grant (1998), Silva (2001) e Santos (2004) entre muitos outros, apresentam modelos de planeamento estratégico alternativos que diferem no conteúdo, na ênfase e no processo. No entanto, todos apresentam aspectos ou fases comuns, designadamente, a análise estratégica, a escolha estratégica e, por fim, a implementação estratégica, tal como se pode ver na figura 1.

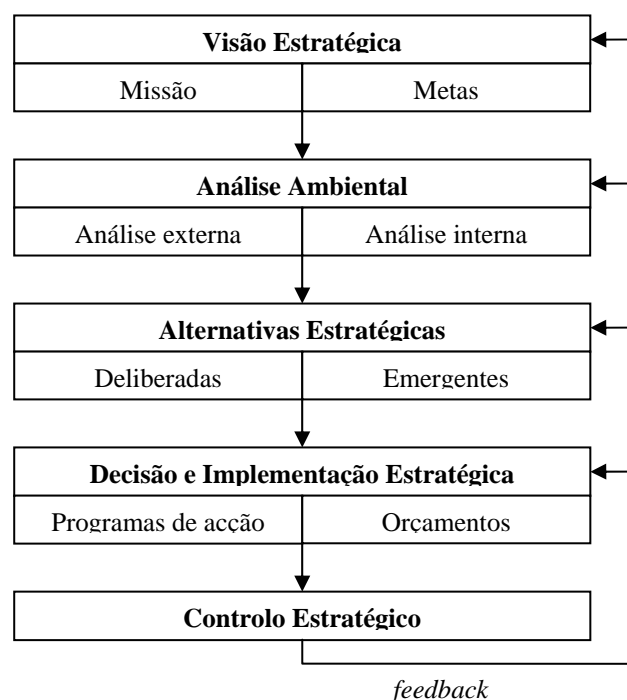


Figura 1- Modelo Teórico de Planeamento Estratégico para o Ensino Superior Agrário

Fonte: Elaborado a partir de Mintzberg e Waters (1985), Cardoso (1992 e 1995), Jonhson e Scholes (1993), Weil (1995), Watson (1995), Kriemadis (1997), Grant (1998), Estêvão (1998), Pidcock (2001), Silva (2001), Tsiakkiros e Pashiardis (2002) e Santos (2004).

Segundo Fernandes (2006), a visão estratégica é uma abordagem criativa e intuitiva própria da escola do empreendedor na qual a organização define a posição desejada. Da visão estratégica fazem parte as fases de formulação da missão e a definição dos objectivos genéricos. Por sua vez, segundo o mesmo investigador, a formulação da missão desenvolve-se na esfera da escola cultural pois deve ter em conta não só a visão estratégica mas também os valores ideológicos da organização. Para a realização da análise ambiental, em muito, contribuem ferramentas como a análise *SWOT*, a análise de hiato, a análise da atractividade da indústria desenvolvidas pelas escolas prescritivas, respectivamente, a escola do desenho, a escola do planeamento e a escola do posicionamento. Apesar disso, para Fernandes (2006), a ênfase colocada no ambiente externo pode, também, ser percebida como o contributo da escola ambiental para o processo de formação da estratégia. As ferramentas referidas são úteis à organização na medida em que permitem conhecer o hiato ou desvio entre a posição actual e a posição desejada. Nestas condições, a organização pode desenvolver as alternativas estratégicas aproximar as posições referidas de forma a diminuir os desvios identificados e, em última instância, eliminar o hiato. A fase do desenho das alternativas estratégicas corresponde ao momento anterior à tomada de decisão estratégica. Trata-se de uma fase preparativa na qual são analisadas as vantagens comparativas das alternativas estratégicas, deliberadamente, propostas para fazer face às linhas gerais de orientação e aos cenários definidos anteriormente. No contexto de um modelo de planeamento estratégico dinâmico e flexível, as alternativas estratégicas podem, segundo Fernandes (2006), emergir durante o próprio processo e, dessa forma, compreender o contributo da escola da aprendizagem, nomeadamente, através da inclusão das estratégias emergentes. Para além disso, segundo o mesmo investigador, durante o processo de análise estratégica e de decisão estratégica ocorrem jogos de poder nos quais são feitas negociações e debates internos entre os diferentes constituintes no contexto da escola do poder. Posteriormente, a decisão estratégica consiste na

selecção das acções a empreender tendo em conta a coerência interna e externa durante um determinado período de tempo. Para que as decisões possam ser tomadas devem ser definidos os objectivos específicos, os programas de acção e os orçamentos. Por essa razão, a decisão e implementação estratégicas envolvem a afectação de recursos necessários à prossecução dos objectivos definidos, ou seja, dá-se início à transformação de intenções em acções concretas. Por fim, a organização deve proceder à avaliação e controlo da estratégia no sentido de verificar se o desempenho efectivo corresponde ao planeado. Desta forma, a organização tem a oportunidade de promover a realimentação do processo através de acções correctivas consideradas necessárias para que o plano estratégico possa, pelo menos uma vez por ano, ser revisto de acordo com a evolução da mudança e ter em conta as estratégias emergentes. Pelo exposto, o modelo proposto situa-se na esfera da dimensão integrativa, ou seja, segundo Saker e Speed (1996), trata-se de um modelo híbrido uma vez que reúne, simultaneamente, características dos modelos sinópticos (deliberados) e dos modelos incrementais (emergentes). Dito de outra forma, basicamente, o modelo proposto baseia-se na dimensão prescritiva do planeamento estratégico mas inclui, igualmente, elementos próprios da dimensão descritiva.

2. Metodologia

O conjunto das instituições portuguesas do ensino superior agrário que consta no quadro 1 constitui o **objecto de estudo**. Trata-se do universo das organizações que possuem unidades orgânicas dedicadas ao ensino das ciências agrárias. Estas organizações, através das suas unidades orgânicas, representam Portugal junto da Associação de Ensino Superior em Ciências Agrárias dos Países de Língua Portuguesa (ASSESCA-PLP). Como pode observar-se, existe grande diversidade de formas organizacionais no ensino universitário agrário por oposição à homogeneidade de formas estruturais que é apanágio do ensino politécnico agrário.

Quadro 1 – Instituições que Integram o Ensino Superior Agrário Português

Instituição	Unidade orgânica
Instituto Politécnico de Beja	Escola Superior Agrária de Beja
Instituto Politécnico de Bragança	Escola Superior Agrária de Bragança
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Escola Superior Agrária de Castelo Branco
Instituto Politécnico de Coimbra	Escola Superior Agrária de Coimbra
Instituto Politécnico de Portalegre	Escola Superior Agrária de Elvas
Instituto Politécnico de Santarém	Escola Superior Agrária de Santarém
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	Escola Superior Agrária de Ponte de Lima
Instituto Superior Politécnico de Viseu	Escola Superior Agrária de Viseu
Universidade de Évora	Área Departamental de Ciências Agrárias
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Área de Ciências Agrárias
Universidade do Algarve	Faculdade de Engenharia de Recursos Naturais
Universidade do Porto	Faculdade de Ciências
Universidade dos Açores	Departamento de Ciências Agrárias
Universidade Técnica de Lisboa	Instituto Superior de Agronomia

Fonte: Adaptado de Ribeiro (2005).

Como se pode ver no quadro 1, actualmente, o conjunto de instituições de ensino superior que leccionam cursos na área científica das ciências agrárias é constituído por seis universidades e oito institutos politécnicos. Segundo Ribeiro (2005), o ensino superior agrário encontra-se distribuído, geograficamente, de forma homogénea por todo o território nacional. Efectivamente, apenas os distritos de Aveiro, Braga, Leiria e Setúbal não possuem, no seu território, qualquer instituição de ensino superior agrário. Nesta situação encontra-se, igualmente, a Região Autónoma da Madeira.

O sistema de ensino superior português possui, segundo Réffega (1982), Simão e Costa (2000) e Simão *et al.* (2003), uma organização binária na qual coexistem os ensinos de longa duração (licenciatura) e de curta duração (bacharelato), respectivamente, universitário e politécnico. No entanto, segundo Conceição *et al.* (1998) e Simão e Costa (2000), esta situação tem vindo a alterar-se de tal forma que, na actualidade, o ensino universitário pode conferir os graus de bacharel, licenciado, mestre e doutor enquanto que o ensino politécnico confere os graus de bacharel, licenciado e mestre. Segundo Lopes (2001), esta aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior não acontece apenas em Portugal mas é, antes de

mais, uma tendência europeia. Precisamente, a Declaração de Bolonha veio, segundo Lopes (2001), definir um modelo de formação único, independentemente, do subsistema em causa. De facto, a declaração prevê o desenho de um quadro comum de referência de graus académicos, facilmente, comparáveis; a criação de cursos organizados em dois ciclos principais, nomeadamente, a formação graduada, especialmente, direccionada para o mercado de trabalho com uma duração mínima de três anos e a formação pós-graduada que obriga à conclusão, com sucesso, da formação inicial; a generalização do sistema de créditos comparáveis ou ECTS (*European Credit Transfer System*); a avaliação da qualidade das instituições com dimensão europeia; e, por fim, a eliminação de todos os obstáculos à mobilidade de estudantes, professores e investigadores.

A inquirição foi o método de **recolha de dados** adoptado. De facto, este método, quando combinado com a técnica do questionário, proporciona maior credibilidade à informação recolhida já que permite evitar o enviesamento dos resultados por via da influência que o entrevistador poderia, inadvertidamente, ter sobre o entrevistado. Decorria o ano de 2005 quando o inquérito foi enviado por correio electrónico ao universo dos inquiridos que constam da figura 2. Desta forma, contemplava-se a possibilidade de todos os dirigentes de topo poderem responder ao inquérito.

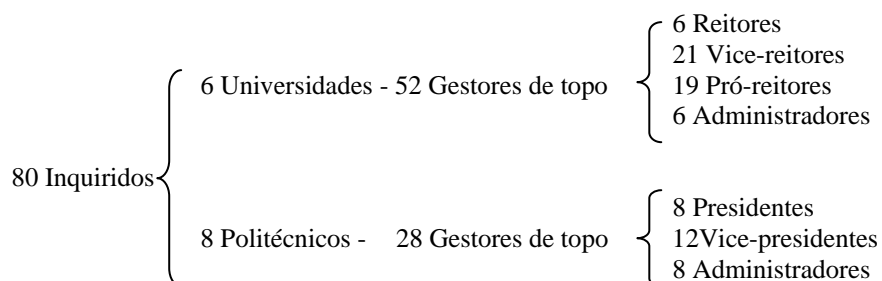


Figura 2 – Universo em Estudo

A técnica do questionário tem como método complementar o **tratamento estatístico dos dados**. Para o fazer, recorreu-se ao uso do *software* estatístico *SPSS 14.0 (Statistical Package for Social Sciences)* no qual as observações recolhidas para cada uma das variáveis em estudo foram inseridas numa matriz rectangular. Com excepção da variável “idade” que é quantitativa e, por isso, expressa numa escala de razão, as variáveis estudadas são qualitativas e expressas numa escala nominal como os dados pessoais dos inquiridos¹, as características das organizações e as percepções dos inquiridos acerca das fases do processo de planeamento estratégico.

Para Martins e Cerveira (1999), Guimarães e Cabral (1999), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), o tratamento estatístico deve ser adequado à natureza das variáveis estudadas. Precisamente, o quadro 2 mostra os três grupos de questões que constituem o questionário, as variáveis consideradas; e, por fim, a técnica de estatística descritiva a aplicar.

Quadro 2 – Adequação das Técnicas Estatísticas às Variáveis

Questões	Variáveis	Técnica estatística
1. Dados pessoais	1.1. Nome	Não aplicável
	1.2. Grau académico	Frequências relativas
	1.3. Categoria profissional	
	1.4. Idade	Média, desvio-padrão,
	1.5. Género	Frequências relativas
	1.6. Cargo desempenhado	
2. Características das organizações	2.1. Tipo de organização	Frequências relativas
	2.2. Dimensão e antiguidade	
	2.3. Atributos dominantes, vinculação, estrutura orgânica, orientação, estilo de liderança, ênfase estratégica, cultura e distribuição do poder	
3. Percepção do inquirido acerca de...	3.1. Definição da missão	Frequências relativas
	3.2. Definição de objectivos	
	3.2.1. Medidas quantitativas	
	3.2.2. Elementos temporais	
	3.3. Análise interna	
	3.4. Análise externa	
	3.5. Alternativas estratégicas	
	3.6. Padrão de referência	
	3.7. Processo de orçamentação	
3.8. Planeamento da acção		
3.9. Controlo		

¹ Com a excepção da variável “idade” que é uma variável quantitativa e usa uma escala absoluta.

Os dados relativos às variáveis qualitativas são passíveis de tratamento estatístico com recurso ao cálculo de frequências absolutas ou relativas. A opção recaiu sobre as últimas por, segundo Martins e Cerveira (1999), exprimirem a relação existente entre a frequência absoluta e a dimensão da amostra. O cálculo de frequências relativas revela-se, especialmente, útil para definir o perfil dos respondentes, caracterizar as organizações e descrever as fases do processo de planeamento estratégico. O cálculo da média e do desvio-padrão são, segundo Martins e Cerveira (1999), Guimarães e Cabral (1999), Pestana e Gageiro (2000) e Maroco (2003), medidas paramétricas, particularmente, adequadas para medir variáveis quantitativas. Por essa razão, o estudo da variável “idade” baseia-se nestas estatísticas.

3. Perfil dos Respondentes

O inquérito foi enviado por correio electrónico a todos os membros da gestão de topo das organizações públicas que, em Portugal, se dedicam ao ensino superior das ciências agrárias, razão pela qual a probabilidade de resposta era igual para cada um dos inquiridos. Posteriormente, foram enviadas mensagens por correio electrónico no sentido de relembrar aos inquiridos a importância da sua participação na realização do estudo empírico. De facto, nesta fase da elaboração do trabalho, a aportação da experiência e dos conhecimentos dos inquiridos acerca das variáveis investigadas através do preenchimento do inquérito tornava-se imprescindível. O procedimento adoptado pretendia captar a atenção dos inquiridos para uma tarefa que, na apertada agenda dos gestores de topo das instituições de ensino superior agrário seria uma tarefa secundária e consumiria, segundo o teste piloto, entre 25 e 35 minutos. Dos 80 inquiridos, apenas 44 responderam ao inquérito o que corresponde a uma taxa de resposta de 55%.

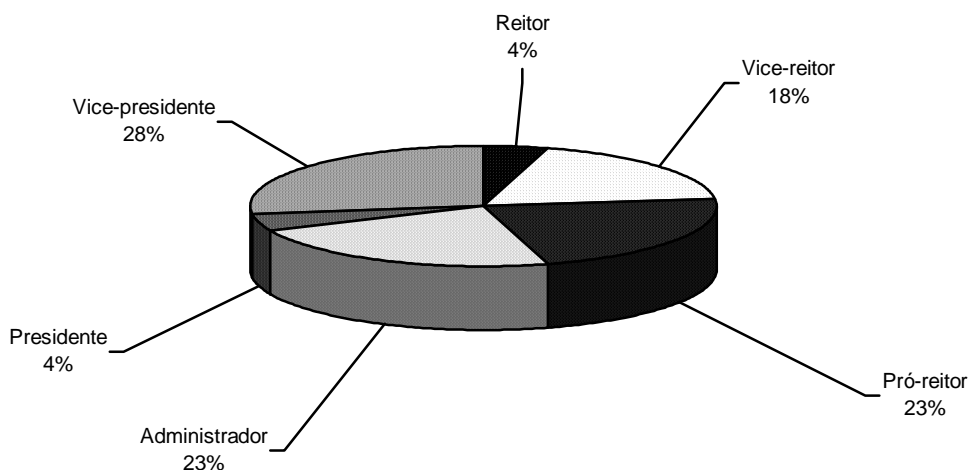


Figura 3 – Distribuição da Amostra por Cargo Desempenhado

Como pode ver-se na figura 3, a amostra é constituída por 4% de reitores, 18% de vice-reitores, 23% de pró-reitores, 4% de presidentes, 28% de vice-presidentes e 23% de administradores pertencentes à gestão de topo das organizações. No que diz respeito à gestão de topo, convém salientar que a distribuição por tipo de ensino é equitativa uma vez que, quer o Ensino Universitário quer o Ensino Politécnico, contribuem com cerca de 50% das respostas. Os resultados mostram que os reitores das universidades e os presidentes dos institutos politécnicos delegaram a tarefa de preenchimento do inquérito junto dos outros membros da gestão de topo devido ao facto das suas agendas serem demasiado sobrecarregadas para que estes pudessem ocupar-se, pessoalmente, deste assunto.

Como pode ver-se na figura 4, os resultados globais mostram que a maioria dos respondentes pertencem ao género masculino e apenas 27,3% ao género feminino. Apesar da desproporção, os resultados não são enviesados na medida em que, no universo em estudo, a proporção dos indivíduos do género masculino e do género feminino é de 74,1% e 25,9%, respectivamente. A figura mostra, igualmente, que a tendência global é seguida quando o tipo de ensino é tido em conta. No entanto, esta tendência acentua-se no Ensino Universitário e atenua-se no Ensino Politécnico reflectindo a realidade do universo estudado.

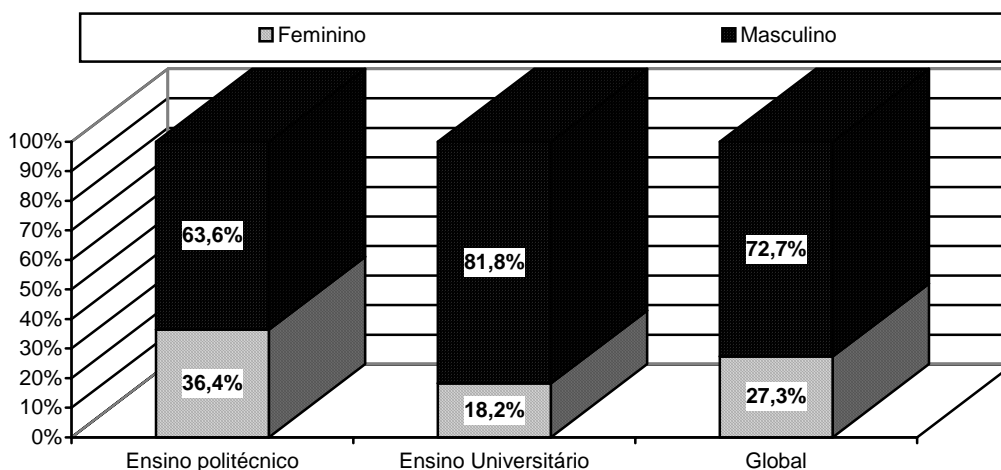


Figura 4 – Género dos Respondentes segundo o Tipo de Ensino

No que diz respeito ao grau académico dos respondentes, os dados globais apontam para a preponderância dos graus de doutor e de doutor com agregação. No entanto, como pode ver-se na figura 5, no Ensino Universitário a supremacia vai para a agregação com 54,4% dos respondentes a possuírem este grau chegando, inclusivamente, a duplicar a percentagem de doutorados. Por oposição, no Ensino Politécnico, o grau académico predominante é o de licenciado com 45,5%. Tal facto é, facilmente, explicável tendo em conta que todos os administradores deste subsistema que responderam ao inquérito, num total de 8, possuem o grau de licenciado.

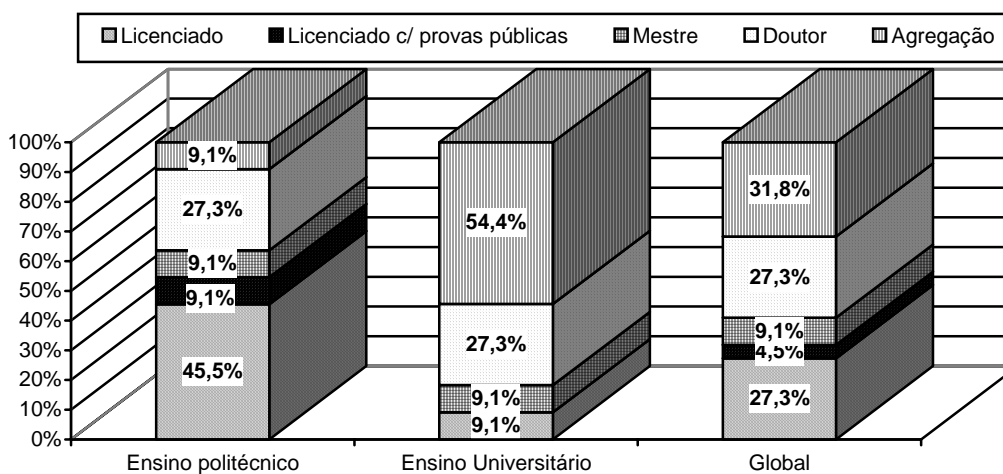


Figura 5 – Grau Académico dos Respondentes segundo o Tipo de Ensino

Antes de abordar a temática relativa à categoria profissional dos inquiridos convém esclarecer que, como é sabido, não existe um Estatuto da Carreira Docente Unificado. Efectivamente, existem dois Estatutos da Carreira Docente diferenciados consoante o tipo de ensino. O ECDU² (Estatuto da Carreira Docente Universitária) inclui **cinco categorias**, nomeadamente, **Assistente Estagiário, Assistente, Professor Auxiliar, Professor Associado e Professor Catedrático**. O ECDP³ (Estatuto da Carreira Docente Politécnica) inclui **três categorias**, designadamente, **Assistente, Professor Adjunto e Professor Coordenador**. Apesar disso, por uma questão de simplificação da apresentação dos resultados, consideraram-se apenas as seis categorias que podem observar-se na figura 6. Para além destas, considera-se a categoria de administrador que, como é óbvio, não é uma categoria profissional da carreira docente. A sua inclusão justifica-se pelo facto dos administradores integrarem as equipas reitorais e presidenciais das universidades e institutos politécnicos, respectivamente.

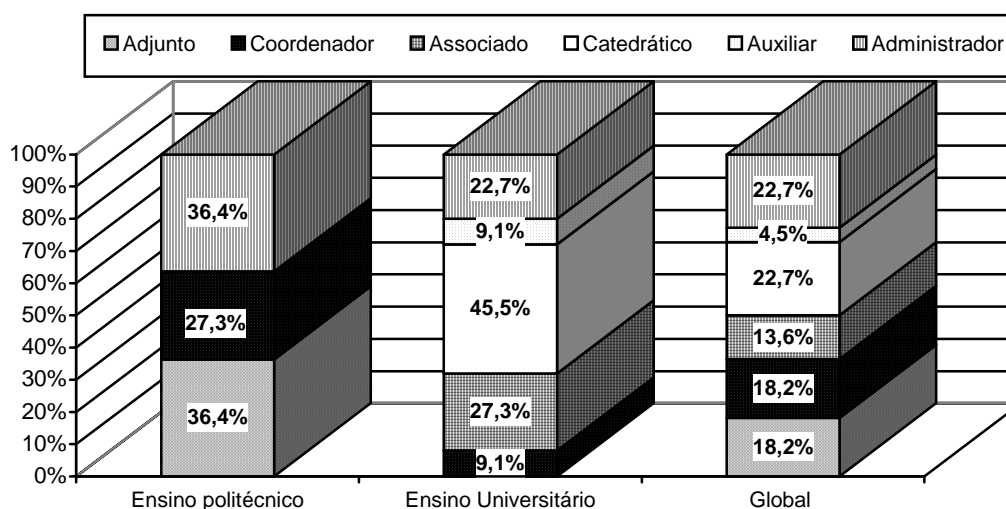


Figura 6 – Categoria Profissional dos Respondentes segundo o Tipo de Ensino

As categorias que registam maior peso são as de Administrador e de Professor Catedrático com 22,7%. Igualmente, destaca-se a categoria de Professor Adjunto e a categoria de Professor Coordenador ambas com 18,2%. Quando analisados os resultados tendo em conta o

² Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro.

³ Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho.

tipo de ensino, a preponderância vai, no caso do Ensino Politécnico, para as categorias de Professor Adjunto e de Administrador e, no caso do Ensino Universitário, vai para a categoria de Professor Catedrático com cerca de 45,5%.

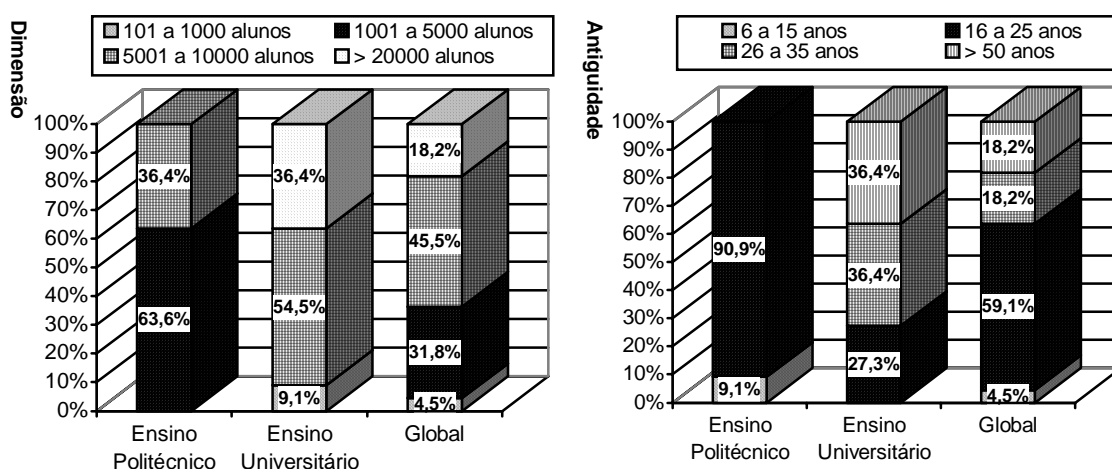
No que diz respeito à idade dos inquiridos, convém referir que dos 44 respondentes apenas 38 responderam a esta questão. Destes 38, o mais jovem possui 37 anos e o mais idoso tem 67 anos. A média global é de 51,89 anos e o desvio-padrão de 7,75 a que corresponde um coeficiente de variação de 14,9%. Quando analisados os dados em função do subsistema de ensino superior verifica-se a manutenção da tendência global.

4. Características das Organizações

Como pode ver-se na figura 7, para 45,5% dos gestores de topo que responderam ao inquérito, a dimensão das organizações medida pelo número de alunos matriculados no ano lectivo de 2004/2005, situa-se entre os 5001 e os 10000 alunos. No entanto, quando tido em conta o tipo de ensino, 63,6% dos dirigentes de topo do Ensino Politécnico asseguram que a dimensão das organizações que dirigem se situa entre os 1001 e os 5000 alunos. Da mesma forma, para 59,1% dos gestores de topo que responderam ao inquérito, a antiguidade das organizações que dirigem é da ordem dos 16 a 25 anos. A figura mostra que, de uma maneira geral, as organizações politécnicas são recentes na medida em que, segundo 90,9% dos dirigentes de topo das instituições estudadas, a tomada de posse da Comissão Instaladora ocorreu entre 1980 e 1989.

Das respostas dos gestores das universidades pode perceber-se que instituições com mais de 50 anos (36,4%) e instituições cuja actividade teve início entre os 16 e 35 anos (63,7%)

coexistem, harmoniosamente, e contribuem para a diversificação estrutural do ensino superior



agrário português.

Figura 7 – Dimensão e Antiguidade das Organizações segundo o Tipo de Ensino

Contrariamente à tese defendida por Deshpande *et al.* (1993) e Leisen *et al.* (2002) de que a competitividade e a prossecução de objectivos são atributos dominantes das instituições de ensino superior, os resultados globais, apresentados no quadro 3, mostram que, para 45,5% dos gestores de topo que responderam ao inquérito, a ordem, as regras, os regulamentos e a uniformidade preponderam. Igualmente, para 45,5% dos respondentes, as instituições que dirigem estão vinculadas a regras, políticas e procedimentos. Para 40,9%, a estrutura organizacional é descentralizada e orgânica pois baseia-se na supervisão directa. Apesar disso, para 86,4%, o poder não está disperso como defende Duncan (1972) pois concentra-se em órgãos formais. Para 45,5%, à semelhança da vinculação, dos atributos dominantes e da detenção do poder, o estilo de liderança é característico de organizações burocráticas nas quais o líder é, essencialmente, um coordenador e administrador. Mas, apesar disso, para 40,9%, as organizações estão orientadas para a realização de objectivos que, segundo Altschuld e Zheng (1995), ainda é o padrão do sucesso e realização de todas as organizações; para 50%, a ênfase estratégica é própria da dimensão humana pois baseia-se no

desenvolvimento dos recursos humanos; e, por fim, para 31,8%, a cultura organizacional assenta no desenvolvimento.

Quadro 3 – Características das Organizações

Características	Descrição	Ensino Politécnico	Ensino Universitário	Global
Atributos dominantes	Ordem, regras e regulamentos	27,3%	63,6%	45,5%
	Coessão, participação, trabalho de equipa	45,5%	9,1%	27,3%
	Competitividade, prossecução de objectivos	9,1%	18,2%	13,6%
	Empreendedorismo, criatividade	18,2%	9,1%	13,6%
Vinculação	Regras, políticas e procedimentos	36,4%	54,5%	45,5%
	Lealdade, tradição, coessão interpessoal	45,5%	9,1%	27,3%
	Orientação para os objectivos, competição	9,1%	27,3%	18,2%
	Empreendedorismo, flexibilidade	9,1%	9,1%	9,1%
Estrutura organizacional	Centralizada e burocrática	9,1%	27,3%	18,2%
	Centralizada e orgânica	45,5%	18,2%	31,8%
	Descentralizada e burocrática		18,2%	9,1%
	Descentralizada e orgânica	45,5%	36,4%	40,9%
Orientação	Processos internos	18,2%	54,5%	36,4%
	Pessoas	27,3%	18,2%	22,7%
	Realização de objectivos	54,5%	27,3%	40,9%
Estilo de liderança	Coordenador, administrador	36,4%	54,5%	45,5%
	Mentor, facilitador, figura paternal	18,2%	9,1%	13,6%
	Decisor, orientado para a realização	9,1%	27,3%	18,2%
	Empreendedor, inovador, arrojado	36,4%	9,1%	22,7%
Ênfase estratégica	Estabilidade, produtividade, operações	18,2%	27,3%	22,7%
	Desenvolvimento dos recursos humanos	45,5%	54,5%	50,0%
	Vantagem competitiva	9,1%	9,1%	9,1%
	Inovação, crescimento, novos recursos	27,3%	9,1%	18,2%
Cultura organizacional	Baseada na hierarquia	18,2%	27,3%	22,7%
	Baseada no grupo	18,2%	18,2%	18,2%
	Baseada na racionalidade	27,3%	27,3%	27,3%
	Baseada no desenvolvimento	36,4%	27,3%	31,8%
Distribuição do poder	Órgãos formais	100%	72,7%	86,4%
	Discentes, outro pessoal		18,2%	9,1%
	Docentes		9,1%	4,5%

5. Processo de Planeamento Estratégico

Como pode ver-se na figura 8, para 45,5% das organizações portuguesas do ensino superior agrário, a declaração da missão foi importada a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior e está disponível para consulta por parte dos membros da organização. No entanto, uma percentagem, igualmente, considerável dos respondentes (31,8%) consideram

que a declaração da missão inclui o conjunto de valores ideológicos, os objectivos visionários e a finalidade imutável da organização, estando definida explicitamente.

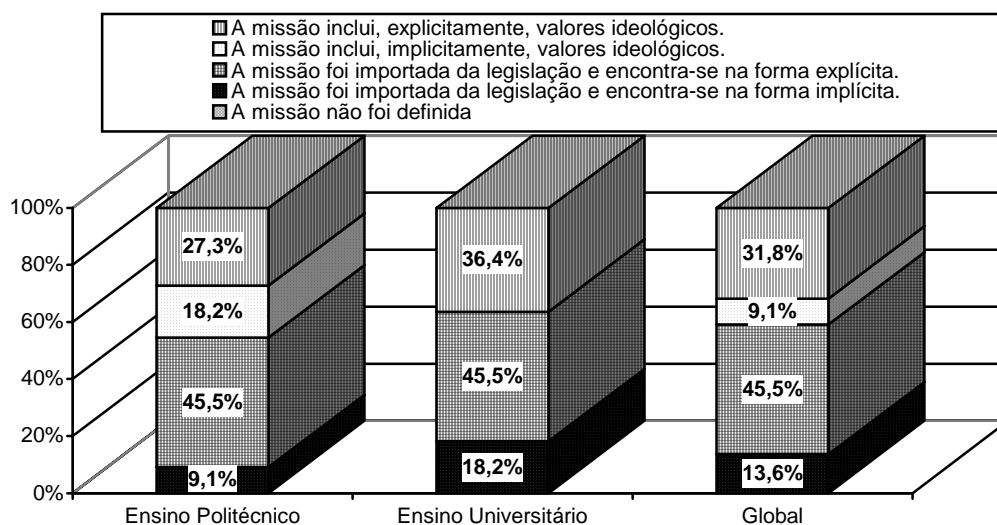


Figura 8 – Formulação da Missão no Contexto da Visão Estratégica

Na figura 9 pode verificar-se que a maioria dos respondentes (54,5%) consideram que os objectivos organizacionais foram estabelecidos de forma articulada com a declaração de missão e com os objectivos específicos para cada unidade orgânica.

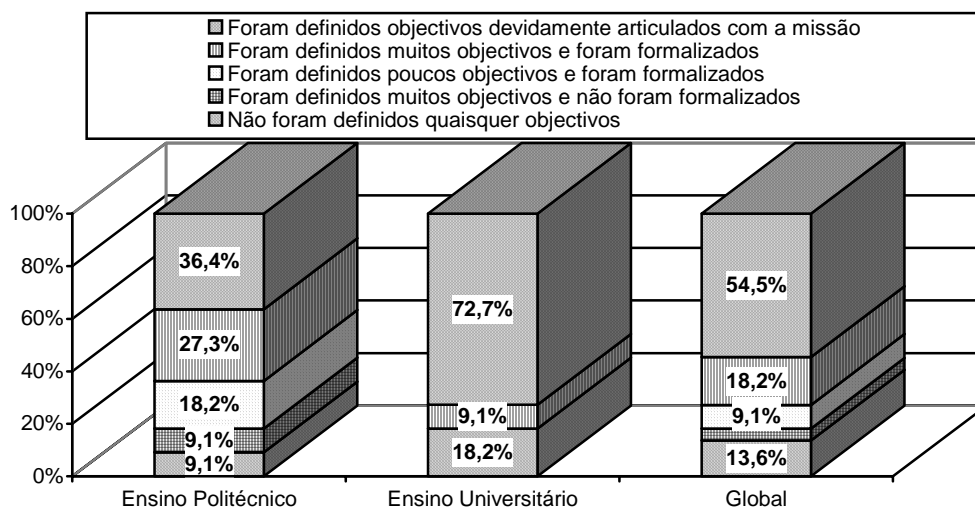


Figura 9 – Definição dos Objectivos Genéricos no Contexto da Visão Estratégica

No contexto do Ensino Universitário, esta tendência é ainda mais acentuada chegando a atingir os 72,7%. As opiniões dos gestores do Ensino Politécnico são divergentes.

Efectivamente, 36,4% consideram que os objectivos foram definidos de forma articulada com a declaração de missão e com os objectivos específicos das unidades orgânicas mas uma percentagem, igualmente, importante (27,3%) considera que foram definidos muitos objectivos devidamente formalizados e documentados no plano estratégico.

Como se pôde ver na figura 9, 13,6% dos respondentes consideraram que, no processo de planeamento estratégico levado a cabo nas suas organizações não foram definidas quaisquer metas ou objectivos genéricos. Estes resultados parecem evidenciar algum desconhecimento do conteúdo dos planos estratégicos no que diz respeito a esta matéria. Por isso, esta situação pode enquadrar-se numa das críticas que, mais frequentemente, é feita ao planeamento estratégico. Concretamente, esta crítica advém do facto de recursos da organização serem dispendidos na elaboração dos planos e estes, pura e simplesmente, não servirem para nada por ficarem na gaveta. Trata-se de um problema referido por Mintzberg (1993 e 1994a) e Morrison (1994) que se traduz na dissociação entre o pensamento e a acção. Por esta razão, o estudo dos atributos dos objectivos (medidas quantitativas e elementos temporais) que, segundo Cameron (1978 e 1986), Conceição *et al.* (1998) e Leyes (2001), devem acompanhar a definição dos objectivos de forma a permitirem uma definição mais concreta dos mesmos baseia-se em 86,4% de respostas.

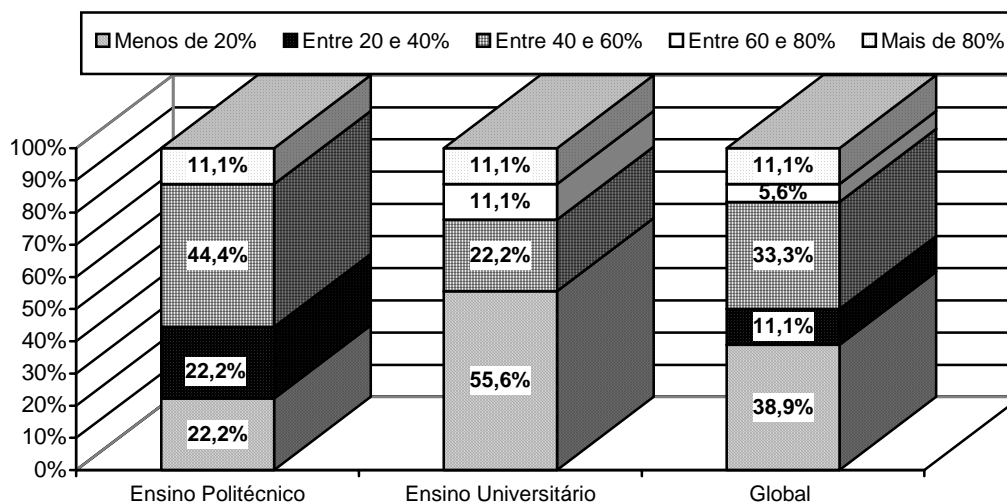


Figura 10 – Percentagem de Objectivos Especificados de acordo com Medidas Quantitativas

A figura 10 mostra que, para 38,9% dos respondentes, menos de 20% dos objectivos são especificados de modo a conterem elementos quantitativos que permitam afirmar, realmente, que os objectivos foram atingidos. Esta situação é, especialmente, sentida pelos gestores de topo do Ensino Universitário (55,6%). No entanto, uma percentagem elevada de gestores de topo, da ordem dos 22,2%, considera que entre 40 a 60% dos objectivos definidos para as suas organizações conta com elementos quantitativos na sua especificação. No Ensino Politécnico predomina a classe na qual entre 40 a 60% dos objectivos são discriminados tendo em conta aspectos que os permitam avaliar de forma concreta, registando uma frequência relativa de 44,4%. Neste tipo de ensino, registam-se frequências da ordem dos 22,2% para as classes “menos de 20%” e “entre 20 e 40%”.

No que diz respeito à discriminação de objectivos de acordo com elementos temporais, parece haver maior divergência de opiniões, tal como pode ver-se na figura 11.

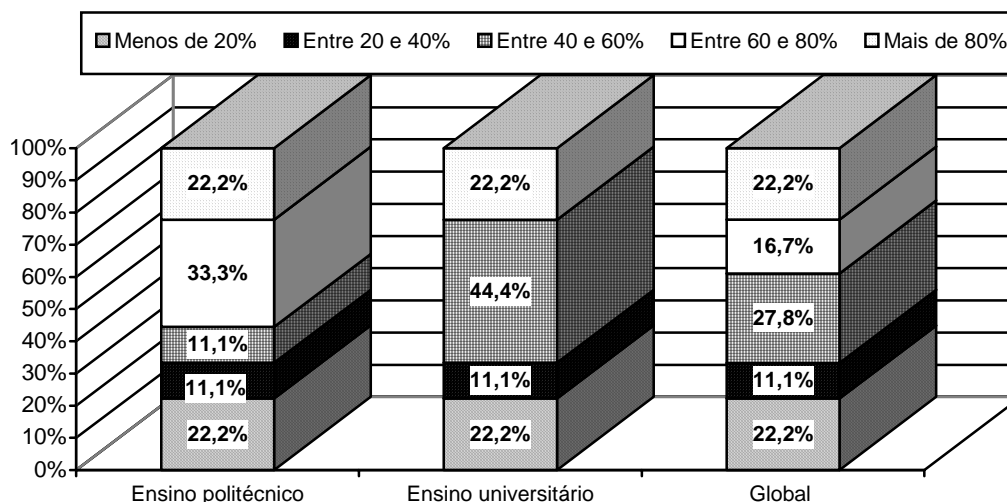


Figura 11 – Percentagem de Objectivos Discriminados de acordo com Elementos Temporais

De facto, verifica-se que no Ensino Universitário a maioria dos respondentes (44,4%) consideram que entre 40 e 60% dos objectivos definidos no contexto da visão estratégica contêm elementos temporais, nomeadamente, prazos de tempo durante os quais os objectivos devem ser alcançados. No Ensino Politécnico, 33,3% das respostas apontam no sentido de grande parte dos objectivos (entre 60 e 80%) conterem, na sua descrição, referência a limites temporais para a sua realização.

O estudo da forma como as instituições portuguesas de ensino superior agrário concretizam a análise ambiental ou contextual mostra que, de uma maneira geral, no que diz respeito à análise interna, as instituições se limitam a elaborar listagens de pontos fortes e pontos fracos. Efectivamente, 40,9% das respostas indicam ser esta a situação que melhor traduz a realidade das organizações estudadas. Quando considerado o tipo de ensino, verifica-se que a tendência geral se acentua no caso do Ensino Universitário e se atenua no caso do Ensino Politécnico. No Ensino Politécnico, a análise interna consiste na elaboração de um rol de pontos fortes e pontos fracos (27,3%); na avaliação dos recursos e capacidades colectivos das unidades orgânicas (18,2%); ou, é elaborada a partir do conhecimento dos planeadores (27,3%), como se pode ver na figura 12.

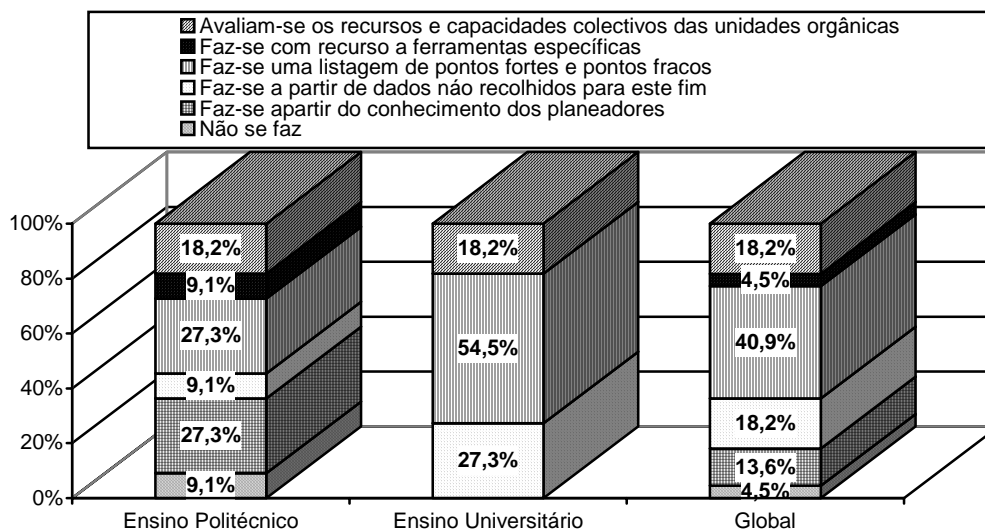


Figura 12 – Análise Interna segundo o Tipo de Ensino

Os resultados do estudo das repostas acerca da forma como a organização elabora a análise externa revelam alguma diversidade de opiniões. Efectivamente, para 31,8% dos respondentes, a análise externa consiste na identificação de oportunidades e ameaças que surgem no plano sob a forma de listagem enquanto que, para outros (22,7%), a análise externa é feita a partir de dados estatísticos acerca do ambiente externo.

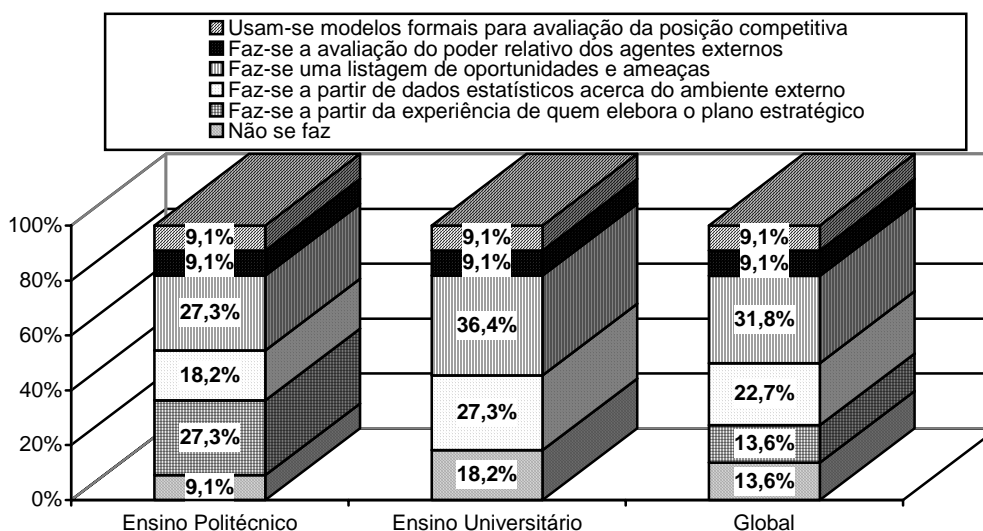


Figura 13 – Análise Externa segundo o Tipo de Ensino

Analisando os resultados em função do tipo de ensino, verifica-se que 36,4% dos respondentes que fazem parte do Ensino Universitário opinam que a análise externa consiste

na elaboração de listagens de ameaças e oportunidades e outros, em percentagem inferior, defendem que a mesma é feita com base em dados estatísticos acerca do ambiente externo. Por seu lado, no Ensino Politécnico, para igual percentagem de respondentes (27,3%), a elaboração de listas de oportunidades e ameaças; e, a experiência de quem elabora o plano estratégico assumem especial relevância.

O estudo da relação existente entre as alternativas estratégicas expressas no plano estratégico e as realmente adoptadas mostra que, uma percentagem importante (22,7%) considera que o plano estratégico apenas define objectivos e linhas de orientação para os alcançar, não concretizando quaisquer alternativas estratégicas. Para além disso, os resultados apresentados na figura 14 mostram que as alternativas estratégicas adoptadas são deliberadas ou planeadas. Este facto pode, facilmente, ser explicado pelo conservadorismo que caracteriza, na tese de Duncan (1972), as instituições de ensino superior.

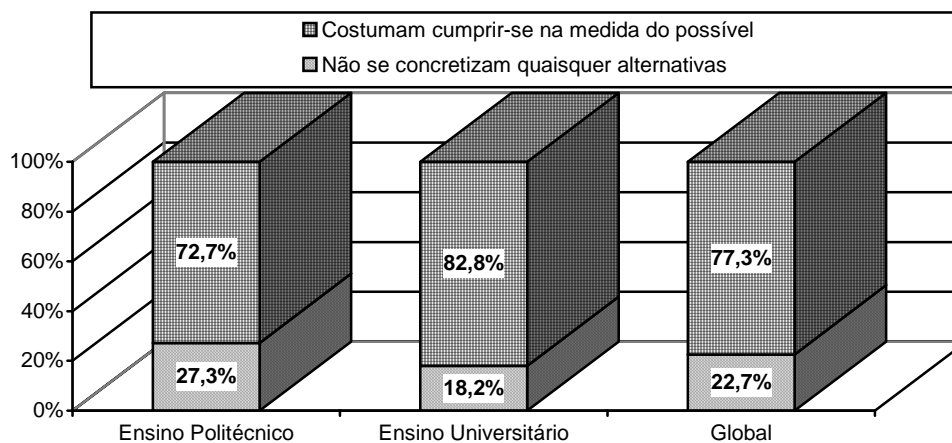


Figura 14 – Alternativas Estratégicas vs. Estratégias Realizadas

Da mesma forma, os resultados mostram que as estratégias emergentes não têm tido lugar no sector estudado, possivelmente, porque, apesar da complexidade da envolvente ser alta, a estabilidade é, igualmente, alta. Este panorama terá, no entanto, de mudar uma vez que a estabilidade de que o sector gozava está, actualmente, a ser posta em causa por vários

factores, designadamente, a mudança promovida pela Convenção de Bolonha; a diminuição da procura devido à demografia; e, a diminuição dos fundos governamentais. A adaptação das organizações estudadas ao meio ambiente externo passa, por isso, pela descentralização do poder que lhes conferirá maior flexibilidade. Tal flexibilidade poderá, em conformidade com o argumento de Mintzberg (1994b), permitir que as estratégias possam vir a emergir de acções não planeadas ou de experiências.

Pelo exposto, a decisão estratégica baseia-se em alternativas estratégicas delineadas num processo de planeamento deliberado baseado nos fundamentos das escolas prescritivas. Para a maioria dos respondentes (77,3%), os programas de acção expressos no plano estratégico costumam cumprir-se, na medida do possível. Ou seja, frequentemente, existem circunstâncias que podem obrigar a alterar as previsões realizadas.

Mas, afinal, como surgem as alternativas estratégicas? Basicamente, os resultados apresentados na figura 15 mostram que, para 23,8% dos respondentes, as alternativas adoptadas resultam da ideia de evolução que se perspectiva para a organização. Assim, apesar dos resultados das análises interna e externa serem tidos em consideração, a relação nem sempre é evidente porque a direcção da organização usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada. Igualmente, para 23,8% dos respondentes, as alternativas estratégicas adoptadas são escolhidas racionalmente, isto é, são resultado da dedução lógica feita a partir das conclusões obtidas das análises interna e externa. Por seu lado, a maioria (38,1%) considera que as alternativas estratégicas resultam de um processo de negociação e debate internos nos quais a análise SWOT serve como modelo de referência. Por fim, uma minoria (14,3%) entende que o modelo de referência é o “plano mestre” submetido a

aprovação por parte dos agentes externos. Neste contexto, o resultado final depende da negociação e pode expressar-se em termos de proximidade ou distância ao plano inicial.

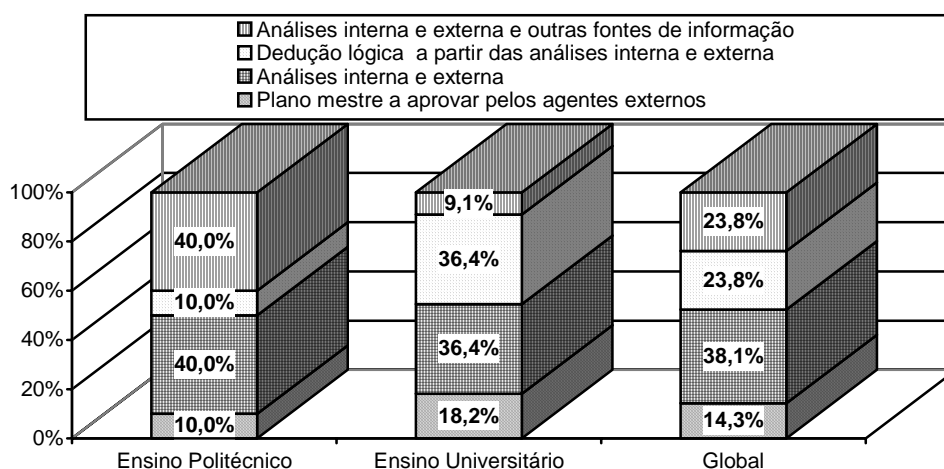


Figura 15 – Padrões de Referência para as Alternativas Estratégicas

Tendo em conta o tipo de ensino, verifica-se que a tendência global identificada é seguida pelo ensino universitário. Note-se que, para a grande maioria dos gestores deste subsistema (72,8%), a análise SWOT está na base do delineamento das alternativas adoptadas. Por seu lado, para grande parte dos gestores de topo do ensino politécnico (80,0%), as alternativas estratégicas surgem de um processo de negociação e debate internos ou derivam das conclusões retiradas das análises interna e externa.

O estudo das relações entre o processo de planeamento estratégico e o processo de orçamentação, de que dá conta a figura 16, revela que, para 40,9% dos gestores do ensino superior agrário, a proposta de orçamento contempla duas situações distintas. Ou seja, parte do orçamento é elaborado de forma incremental e a outra consiste em afectar recursos a programas concretos do plano estratégico. Por seu lado, 27,3% entende que a proposta de orçamento é elaborada a partir de acréscimos ou decréscimos sobre os valores orçamentados no exercício anterior. Quando considerado o tipo de ensino, a tendência global mantém-se

apesar de se acentuar no caso do ensino politécnico (45,5%) e de se atenuar no caso do ensino universitário (36,4%).

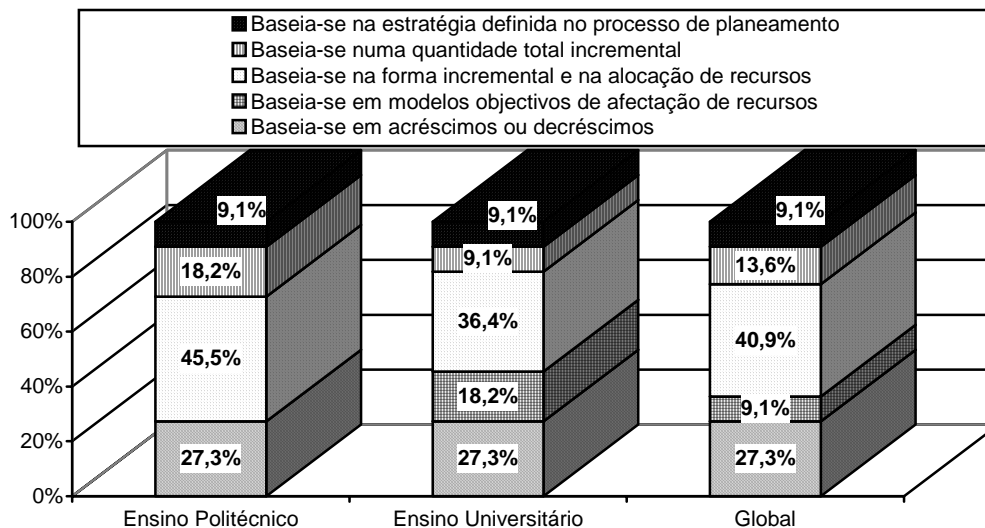


Figura 16 – Conteúdos do Plano Estratégico - Orçamentos

Quando considerados os resultados globais que constam da figura 17, pode verificar-se que 18,2% das respostas apontam no sentido de não existirem quaisquer propostas de programas de acção no plano estratégico. Este resultado parece indiciar que a afectação de recursos necessários à prossecução dos objectivos definidos é feita, exclusivamente, com recurso à orçamentação.

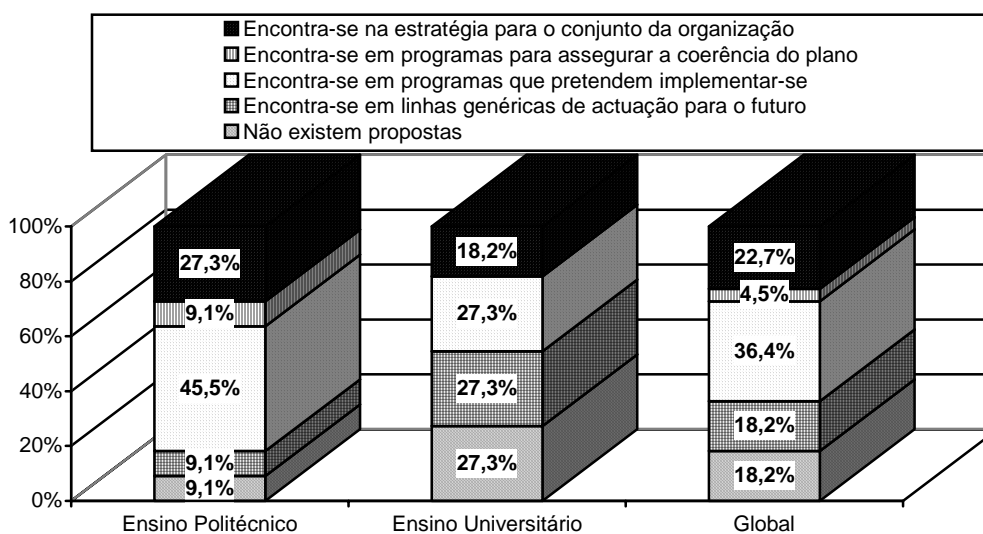


Figura 17 – Conteúdos do Plano Estratégico – Programas de Acção

Apesar disso, 36,4% defendem que o plano estratégico das suas organizações envolve o conjunto dos programas de acção que pretendem implementar-se e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou pelo consenso; outros (22,7%) asseguram que o plano inclui uma estratégia para o conjunto da organização na qual se estabelece, entre outras coisas, um conjunto de programas de acção; 18,2% afirmam que os planos de acção podem encontrar-se nas linhas genéricas de actuação para o futuro no sentido de intensificar determinadas áreas ou tecnologias. É interessante constatar que uma percentagem mínima (4,5%) considera que o conteúdo do plano inclui um conjunto de programas que pretendem conferir coerência ao conjunto.

Tendo em conta o tipo de ensino, os resultados mostram que a tendência global se mantém no caso do Ensino Politécnico apesar das proporções serem diferentes. No que diz respeito ao Ensino Universitário, as opiniões dividem-se entre quatro das cinco hipóteses consideradas. Apenas a hipótese dos planos estratégicos conterem programas de acção que visam assegurar a sua coerência foi rejeitada.

Como pode ver-se na figura 18, 13,6% dos respondentes asseguram que não existem procedimentos formalizados de controlo da actuação dos membros da organização. Mas, para a maioria dos respondentes (40,9%), existem mecanismos de controlo da actuação dos membros da organização mas são processos separados do planeamento estratégico e, como tal, não são definidos por ele.

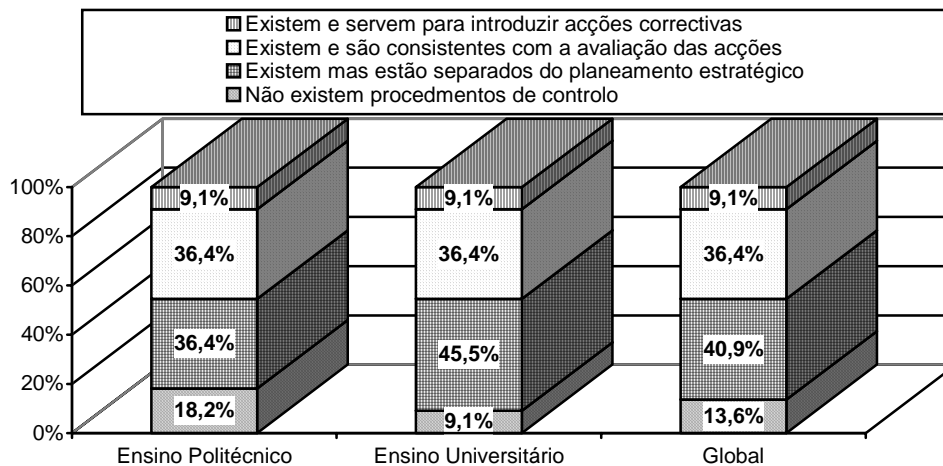


Figura 18 – Ferramenta de Controlo

Face ao exposto, o processo de planeamento estratégico poderá estar em causa já que não é possível comparar o desempenho idealizado com o desempenho efectivo. Não havendo *feedback*, o plano não pode ser revisto, anualmente, de forma a incluir a evolução da mudança e ter em consideração as estratégias emergentes. Apesar disso, estes resultados são consistentes com os obtidos aquando do estudo acerca da relação entre as estratégias expressas no plano e as, verdadeiramente, adoptadas. De facto, a hipótese das alternativas estratégicas adoptadas serem, altamente, emergentes por resultarem da negociação com os agentes externos foi, liminarmente, rejeitada.

Para 36,4% dos respondentes, os mecanismos de controlo durante o processo planeamento estratégico são definidos de forma consistente com a avaliação das acções realizadas de modo a poderem delimitar-se responsabilidades. Apenas uma pequena minoria (9,1%) entende que os mecanismos de controlo estão definidos com detalhe no plano estratégico e consistem, fundamentalmente, na avaliação das acções realizadas de modo a poderem efectuar-se as acções correctivas necessárias.

Considerações Finais

No Ensino Superior Agrário, a declaração da missão é importada, directamente, a partir da legislação acerca da missão para o ensino superior e está, explicitamente, formulada. Por essa razão, a missão das universidades e dos institutos politécnicos engloba, segundo Conceição *et al.* (1998), **três funções**, designadamente, a **função ensino**, a **função investigação** e a **função ligação à sociedade**.

Os resultados globais mostram que os objectivos organizacionais são definidos de modo a estarem, devidamente, articulados com a declaração de missão e com os objectivos específicos para cada unidade orgânica. Para estes resultados, muito contribui o subsistema universitário onde predomina a situação descrita. Pelo contrário, no subsistema politécnico, as opiniões divergem quanto à quantidade de objectivos definidos no plano mas coincidem no que diz respeito à sua formalização e documentação no plano estratégico.

De um modo geral, a análise interna consiste na elaboração de listas de pontos fortes e pontos fracos da organização, obtidos por consenso num processo participativo. Os resultados relativos à análise externa revelam a existência de algumas diferenças entre os dois subsistemas. No Ensino Universitário, esta análise envolve não só a consulta e estudo de dados estatísticos acerca do ambiente externo mas também a elaboração de listas de oportunidades e ameaças que podem afectar a organização. Por seu lado, no Ensino Politécnico, a análise externa é conduzida de forma, ligeiramente, diferente pois, para além da elaboração de listas de oportunidades e ameaças, a análise externa depende da experiência de quem elabora o plano estratégico.

A decisão estratégica baseia-se em alternativas estratégicas delineadas num processo de planeamento deliberado baseado nos fundamentos das escolas prescritivas. De facto, no ensino superior agrário não parece haver lugar para as estratégias emergentes. Por isso, não é de estranhar que os programas de acção expressos no plano estratégico se cumpram na medida do possível embora, pontualmente, certas circunstâncias possam obrigar a alterar as previsões realizadas. No Ensino Universitário, as alternativas estratégicas baseiam-se nas conclusões da análise SWOT. Porém, apesar dos resultados da análise interna e da análise externa serem tidos em consideração, a relação nem sempre é evidente porque a gestão de topo usa outras fontes de informação não, necessariamente, formalizada. No Ensino Politécnico, as alternativas adoptadas resultam de um processo de negociação e debate internos nos quais a análise SWOT actua como um padrão de referência.

Os resultados mostram que, no Ensino Superior Agrário, a proposta de orçamento é híbrida, ou seja, parte do orçamento resulta da aplicação de acréscimos ou decréscimos às diversas rubricas face ao ano transacto e a outra parte consiste na afectação de recursos a programas concretos do plano estratégico.

De uma maneira geral, o plano estratégico inclui o conjunto dos programas de acção que pretendem implementar-se e cuja realização está condicionada pela obtenção de recursos ou pelo consenso. Apesar disso, uma percentagem significativa considera que não existem quaisquer propostas de programas de acção no plano estratégico. Tal facto, parece indiciar que a afectação de recursos necessários à prossecução dos objectivos é feita com recurso à orçamentação.

Por fim, relativamente à forma como as organizações efectuam o controlo das suas acções, os resultados revelam a existência de mecanismos de controlo da actuação dos membros da organização. Apesar disso, tais mecanismos são processos separados do planeamento estratégico e, como tal, não são definidos por ele. Desta forma, a realimentação do processo torna-se difícil senão impossível devido à impossibilidade de verificação do grau de cumprimento dos objectivos estipulados no plano quer em termos de quantidade quer em termos de qualidade. Desta forma, o plano torna-se inflexível devido à conjugação de dois factores, designadamente, a impossibilidade de efectuar as revisões anuais que permitiriam contemplar as alterações necessárias para que o hiato entre a posição actual e a posição desejada possa ser eliminado; e, a impossibilidade de adequar o plano de forma a ter em consideração eventuais estratégias emergentes.

Bibliografia

Altschuld, J. e Zheng, H. (1995), Assessing the Effectiveness of Research Organizations: An Examination of Multiple Approaches, *Evaluation Review*, 19 (2), 197-216.

Cameron, K. (1978), Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education, *Administrative Science Quarterly*, 23 (4), 604-632.

Cameron, K. (1986), A Study of Organizational Effectiveness and its Predictors, *Management Science*, 32 (1), 87-112.

Conceição, P., Durão, D., Heitor, M. e Santos, F. (1998), *Novas Ideias para a Universidade*, Lisboa: Instituto Superior Técnico Press.

Cardoso, L. (1992), *Gestão Estratégica: Enfrentar a Mudança*, Lisboa: Instituto de Apoio às Pequenas e Médias Empresas e ao Investimento.

Cardoso, L. (1995), *A Gestão Estratégica das Organizações: Ao Encontro do 3º Milénio*, Lisboa: Editorial Verbo.

Deshpande, R., Farley, J. e Webster Jr., F. (1993), Corporate culture, customer orientation, and innovativeness in Japanese firms: a quadrad analysis, *Journal of Marketing*, 57 (1), 23-27.

Duncan, R. (1972), Characteristics of Organizational Environment and Perceived Environmental Uncertainty, *Administrative Science Quarterly*, 17 (3), 313-327.

Estêvão, C. (1998), *Gestão Estratégica nas Escolas*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Fernandes, A. (2006), *Impacto do Planeamento Estratégico na Eficácia Organizacional das Instituições Portuguesas de Ensino Superior Agrário*, Tese de Doutoramento, Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Goodstein, L., Nolan, T. e Pfeiffer, J. (1992), *Applied Strategic Planning: A Comprehensive Guide*, San Diego: Pfeiffer & Company.

Grant, R. (1998), *Contemporary Strategic Analysis: Concepts, Techniques, Applications*, Oxford: Blackwell Publishers.

Guimarães, R. e Cabral, J. (1999), *Estatística*, Lisboa: McGraw Hill.

Jonhson, G. e Scholes, K. (1993), *Exploring Corporate Strategy*, London: Prentice-Hall.

Kriemadis, A. (1997), Strategic Planning in Higher Education Athletic Departments, *International Journal of Educational Management*, 11 (6), 238-247.

Leisen, B., Lilly, B e Winsor, R. (2002), The effects of organizational culture and market orientation on the effectiveness of strategic marketing alliances, *Journal of Services Marketing*, 16 (3), 201-222.

Leyes, J. (2001), *Modelos de Estrategia Formalizada y Eficacia Organizativa: el caso de las instituciones de educación superior europeas*, Tesis Doctoral, Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.

Lopes, R. (2001), Actuais Tendências do Ensino Politécnico na Europa, *Politécnica*, 2 (2), 10-10.

Maroco, J. (2003), *Análise Estatística com Utilização do SPSS*, Lisboa: Edições Sílabo.

Martins, M. e Cerveira, A. (1999), *Introdução às Probabilidades e à Estatística*, Lisboa: Universidade Aberta.

Mintzberg, H. (1993), The Pitfalls of Strategic Planning, *California Management Review*; 36 (1), 32-47.

Mintzberg, H. (1994a), *The Rise and Fall of Strategic Planning*, New York: The Free Press.

Mintzberg, H. (1994b), The Fall and Rise of Strategic Planning, *Harvard Business Review*, 72 (1), 107-114.

Mintzberg, H. e Waters, J. (1985), Of strategies, Deliberate and Emergent, *Strategic Management Journal*, 6 (3), 257-272.

Pestana, M. e Gageiro, J. (2000), *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*, Lisboa: Edições Sílabo.

Pidcock, S. (2001), Strategic Planning in a New University, *Journal of Further and Higher Education*, 25 (1), 67-83.

Réffega, A. (1982), *Sobre o Ensino Superior Português: Alguns Dados e Reflexões*, Castelo Branco: Escola Superior Agrária, Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Ribeiro, M. (2005), *Construção de um Modelo da Procura para o Ensino Superior Agrário em Portugal*, Tese de Doutoramento, Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Saker, J. e Speed, R. (1996), Developing Strategic Planning in a Special Education Service, *International Journal of Educational Management*, 10 (1), 5-11.

Santos, F. (2004), *Estratégia: Passo-a-Passo*, Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico.

Silva, E. (2001), “Gestão Estratégica e Projecto Educativo” em Costa, J., Mendes, A. e Ventura, A. (org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Simão, J. e Costa, A. (2000), *O Ensino Politécnico em Portugal*, Lisboa: Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.

Simão, V., Dos Santos, S. e Costa, A. (2003), *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*, Lisboa: Gradiva.

Tsiakkios, A. e Pashiardis, P. (2002), Strategic Planning and Education: The Case of Cyprus, *The International Journal of Educational Management*, 16 (1), 5-9.

Watson, C. (1995), Strategic Planning for Higher Education, *Journal of Professional Issues in Engineering Education Practice*, 121 (3), 187-190.

Weil, M. (1995), *A Gestão Estratégica*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.