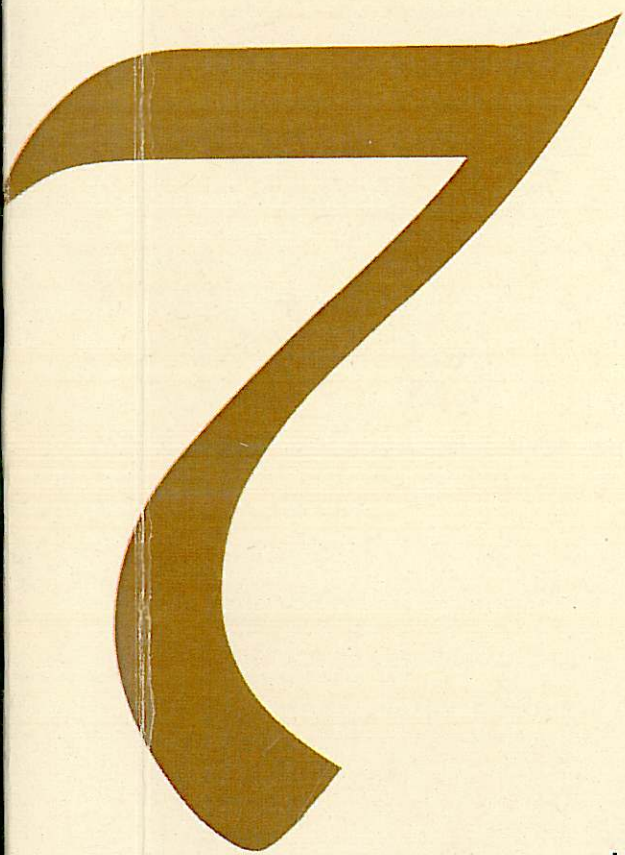


Egitania

s c i e n c i a



número 7

2 0 1 0

Título

Egítania Sciencia

Director: Fernando A.Sá Neves dos Santos.

Conselho Editorial: Jorge M. Monteiro Mendes, Fernando A.S. Neves Santos, Helder L. Rebelo Sequeira, Gonçalo Fernandes Poeta, Constantino Mendes Rei (Instituto Politécnico da Guarda - IPG).

Comissão Científica do IPG: Ana Cristina Marques Daniel, Adérito Neto Alcaso, Alberto Trindade Martinho, Amândio Pereira Baía, Ana M. M. Caldas Antão, Ana Maria Jorge, Ana Margarida G. Fonseca, Ascensão M. Martins Braga, Carla H. H. C. T. Ravasco Nobre, Carlos A. Correia Carreto, Carlos F. Sousa Reis, Carlos M. Gonçalves Rodrigues, César Rafael Gonçalves, Eurico J. Gomes Dias, Ezequiel Martins Carrondo, Fernanda M. Trindade Lopes, Fernando C. Silva Marques, Fernando Pires Valente, Filomena S.J. Bolota Velho, Gonçalo J. Poeta Fernandes, Joaquim J. Quadrado Gil, Joaquim M. Fernandes Brigas, Jorge A.P. Fonseca Trindade, José G. Peres Monteiro, José M. Mayor Gonzalez, José R. Santos André, Luísa M.L. Queiroz de Campos, Manuel A. Brites Salgado, Maria C.S. Pinto Silveira, Maria Eduarda Ferreira, Maria F. Santos David, Maria M. Santos Natário, Maria R. Gomes Gouveia, Maria R. da Silva Santana, Paula Isabel T.G. C. Borges, Paulo A. Moutinho Barroso, Pedro M.S. Melo Rodrigues, Rosa B. C. Tracana Pereira, Rui A.P.S. Cunha Ferreira, Rute M.G.A. Teixeira Matos, Teresa J. Trindade M.C. Fonseca, Teresa M. Dias de Paiva, Tiago M.C. Santos Barbosa, Samuel Walter Best.

Revisão Técnica: Ana M. Morais Antão (ESTG-IPG); António Rosa (ISCTE-IUL); Daniel Silva (ESS-IPV); Dulce Galvão (ESEC); João M. Ferreira (FCSH-UBI); Joaquim Delgado (EST-ISPV); Joaquim Gonçalves Antunes (EST-ISPV); José Pires Manso (FCSH-UBI); Juan Igartua Perosanz (FCS-US); Manuel Salgado (ESTH-IPG); Manuela Ferreira (ESS-IPV); Paula Coutinho Borges (ESS-IPG); Rogério Simões (FC-UBI); Sérgio Araujo (ESTM-IPL);

Revisão de provas: José Reinas Caldeira, Guadalupe Arias Mendez, Sílvia Alexandra Lopes dos Reis.

Propriedade: Instituto Politécnico da Guarda, Av. Dr. Francisco Sá Carneiro n° 50 * 6300-559 Guarda

Contactos: Telf. 271 220 111 * Fax 271 222 690, Email: gic@ipg.pt

Endereço Web: <http://www.ipg.pt/revistaipg/>

Composição gráfica

M Comunicação

Impressão e Acabamentos: Daniel Ferreira e Francisco Leite

Depósito Legal: n° 260795/07

ISSN: 1646-8848

Vol. VII, Novembro de 2010

Periodicidade: Semestral

Tiragem: 1 000 exemplares

Assinatura: Portugal 20€, Europa 30€, Resto do Mundo 50€

Preço Capa: 20€

Proibida a reprodução total ou parcial desta Revista sem autorização expressa da Direcção de "Egítania Sciencia". Todos os direitos reservados. Forbidden the total or partial reproduction of this Magazine without express authorization of the Direction Board of "Egítania Sciencia". All rights reserved.

Apoio a este número:

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Banco Santander Totta

Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI/IPG)

Nota: Os artigos são da responsabilidade dos autores, não reflectindo necessariamente os pontos de vista da direcção ou dos revisores.

ÍNDICE

- [7] APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE BOX-JENKINS À
PROCURA TURÍSTICA NA LITUÂNIA
Maria Ferreira e Paula Fernandes
- [29] ANÁLISIS DE LA PÉRDIDA DE RELEVANCIA DE LOS SISTEMAS
CONTABLES: UNA APLICACIÓN DEL MODELO DE OHLSON
EN EL SECTOR DEL AUTOMÓVIL
**Teresa Duarte Atoche, Ángel Pérez López, Antonio Camúñez Ruiz
e Inés Moreno Campos**
- [57] A IMPORTÂNCIA DE AGIR E PENSAR ESTRATEGICAMENTE NO
ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS
António José Gonçalves Fernandes e Maria Isabel Barreiro Ribeiro
- [81] WORLD MINING REVIEW. COMPARATIVE ANALYSIS WITH
KAZAKHSTAN MINING
Aliya Bukayeva
- [95] AS ELITES QUE PROTAGONIZARAM O ARRANQUE E
DESENVOLVIMENTO DO PERIODISMO BEIRÃO
Regina Gouveia
- [121] ESTUDO DO SISTEMA COMPÓSITO POLI(CLORETO DE
VINILO) RÍGIDO/CARBONATO DE CÁLCIO
José Reinas dos Santos André,
- [143] ENURESE NOCTURNA: EPIDEMIOLOGIA, FISIOPATOLOGIA,
FACTORES PSICOLÓGICOS E SEUS EFEITOS NO
DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
**Ana Lemos, Ana F. Vinha, Marisa Machado, Maria Emília
Santos e Maria Teresa Herdeiro**
- [157] THE INFLUENCE OF INDOOR CYCLING CLASSES ON THE
HEALTH OF PEOPLE BETWEEN 60 AND 70 YEARS OLD
WITH HYPERTENSION
PhD D. Sawaryn and Phd R. Grzywacz
- [169] MODELOS DE GESTIÓN DEL ENOTURISMO EN LA D.O.
RIBERA EL DUERO
Mónica Matellanes Lazo
- [195] A PÍLULA ANTICONCEPCIONAL E O RISCO DE DOENÇA
CARDIOVASCULAR
**Sandie Figueiredo, Ana F. Vinha, Marta O. Soares, Marisa
Machado, Emília Santos e Teresa Herdeiro**

[211] EL PAPEL DE LO CERCANO Y EL IDEARIO POLÍTICO EN EL
POSICIONAMIENTO DE LOS DIARIOS DE PRENSA
TRADICIONALES: EL CASO DE LOS JÓVENES
UNIVERSITARIOS DE LA UEMC

Alejandro Tapia Frade, Matias López Iglesias, Raquel
Herranz Ascensio

A IMPORTÂNCIA DE AGIR E PENSAR ESTRATEGICAMENTE NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

THE IMPORTANCE TO ACT AND TO THINK STRATEGICALLY IN THE
PORTUGUESE HIGHER EDUCATION

LA IMPORTANCIA DE ACTUAR Y PENSAR ESTRATÉGICAMENTE EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR PORTUGUESA

António José Gonçalves Fernandes (toze@ipb.pt) *

Maria Isabel Barreiro Ribeiro (xilote@ipb.pt) **

RESUMO

Neste artigo explora-se o conceito de planeamento estratégico num contexto específico, designadamente, o ensino superior português. Este artigo pretende, assim, contribuir para a sensibilização dos diversos actores que têm uma intervenção directa ou indirecta neste sector para a necessidade de planear e pensar estrategicamente o ensino superior. Para isso, vão-se buscar à indústria diversos contributos que permitam desenhar um modelo conceptual de planeamento estratégico para o sector que possa reunir o consenso daqueles que o irão aplicar. O modelo referido integra, na medida do possível, os contributos das diversas escolas de formulação da estratégia, designadamente, prescritivas e descritivas e deve estar adaptado às especificidades do sector em estudo.

Palavras Chave: Planeamento Estratégico, Ensino Superior, Portugal.

ABSTRACT

This article explores the strategic planning concept in a specific context, namely, the Portuguese higher education. This article intends to sensitize the actors that have a direct or indirect intervention in this sector for the need to plan and to think strategically. For that, several industry contributes are used to design a conceptual strategic planning model for the sector. The referred model integrates the contributions of several schools of strategy formulation, particularly, prescriptive and descriptive. Also, this model must be adapted to the higher education sector specificities.

Keywords: Strategic planning, Higher Education, Portugal.

RESUMEN

Este artículo explora el concepto de la planificación estratégica en el contexto específico de la educación superior portuguesa. Con este artículo se intenta sensibilizar a los actores que tienen una intervención directa o indirecta en este sector para la necesidad de planear y pensar estratégicamente. Para eso, se han buscado en la industria los contributos que permitan diseñar un modelo teórico de planificación estratégica ajustado a este sector. El modelo referido integra las contribuciones de varias escuelas prescriptivas y descriptivas de formulación de la estrategia y debe de estar adaptado a las especificidades del sector de educación superior.

Palabras-clave: Planificación Estratégica, Educación Superior, Portugal.

* Professor Adjunto Equiparado do Instituto Politécnico de Bragança. Doutor em Gestão pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Membro Efectivo do Centro de Investigação de Montanha.

** Professora Adjunta Equiparada do Instituto Politécnico de Bragança. Doutora em Economia pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Membro Efectivo do Centro de Investigação de Montanha.

Submetido: 9 Outubro 2009
Aceite: 30 Junho 2010

1. INTRODUÇÃO

A falta de planeamento estratégico fica, segundo Simão e Costa (2000), Simão *et al.* (2003) e Crespo (2003), bem patente num sector de actividade que é de extrema importância para o desenvolvimento de qualquer país. Neste contexto, este artigo constitui-se como um pequeno contributo no sentido de resolver este problema. De facto, este artigo adopta a forma de uma revisão da literatura que pretende chamar a atenção dos diversos actores que têm uma intervenção directa ou indirecta no ensino superior português para a necessidade destas instituições passarem a agir e a pensar estrategicamente.

Para isso, vão-se buscar à indústria diversos contributos que permitam desenhar um modelo conceptual de planeamento estratégico para o sector que possa reunir o consenso daqueles que o irão aplicar. Por essa razão, o modelo referido integra, na medida do possível, os contributos das diversas escolas de formulação da estratégia, designadamente, prescritivas e descritivas e deve estar adaptado às especificidades do sector em estudo.

A estrutura do corpo do artigo divide-se em seis pontos, nomeadamente, introdução, conceito de planeamento estratégico, sistema de ensino superior português, planeamento estratégico no ensino superior português, modelo teórico de planeamento estratégico para o ensino superior e, finalmente, as considerações finais. No primeiro ponto faz-se a introdução ao tema. Para isso, definem-se os objectivos, justifica-se o tema e estrutura-se o artigo. No segundo ponto, vai-se à indústria buscar o conceito de planeamento estratégico e define-se o conceito. O terceiro ponto diz respeito ao objecto do estudo, ou seja, o ensino superior português. Neste ponto tenta perceber-se, ainda que sem a pretensão de grande rigor histórico, a forma como evoluiu até à actualidade, como se estrutura e que problemas afectam o sector. Precisamente, este ponto centra a atenção no estado actual do ensino superior português fornecendo algumas pistas acerca do macro ambiente no qual se integra e sobre a influência que este exerce sobre as instituições de ensino superior. Posteriormente, no quarto ponto, debate-se a problemática em torno da necessidade de planeamento estratégico no ensino superior português. No quinto ponto, faz-se referência aos inúmeros contributos que se podem encontrar na literatura da especialidade sobre o processo de formulação da estratégia com o intuito de obter um modelo teórico de

planeamento estratégico para o ensino superior português. Finalmente, no sexto ponto tecem-se as considerações finais, identificam-se as limitações ao tema e indicam-se as linhas de investigação futuras.

2. CONCEITO DE PLANEAMENTO ESTRATÉGICO

Chandler (1962) define planeamento estratégico como a determinação de objectivos de longo prazo de uma organização, a adopção de um curso de acção e a alocação de recursos necessários para levar a cabo esses mesmos objectivos. Nesta linha, Andrews (1977) considera a estratégia como o conjunto da missão, dos objectivos principais ou metas, das políticas e planos essenciais para a realização dessas metas, apresentados sob a forma de uma selecção de actividades a que a organização se dedica ou vai dedicar-se.

Por seu lado, Steiner (1979) define o planeamento estratégico a partir de quatro pontos de vista. O primeiro tem a ver com o carácter futurista das decisões correntes. Ou seja, esta ferramenta da gestão permite olhar para uma cadeia de causa e efeito na qual as consequências de uma decisão actual ou planeada são visíveis, ao longo do tempo; identificar os diferentes cursos de acção; identificar oportunidades e ameaças; e, através da combinação de dados relevantes, tomar decisões baseadas nessas oportunidades e ameaças. Em segundo lugar, o planeamento estratégico é um processo que envolve o estabelecimento de um conjunto de objectivos organizacionais, definição das estratégias e políticas para os atingir, e desenvolvimento de planos detalhados que assegurem a implementação das estratégias de forma a atingir os fins em vista. Em terceiro lugar, o planeamento estratégico é uma atitude, uma forma de vida. Finalmente, em quarto lugar, o sistema estratégico formal permite fazer a ligação entre os três maiores planos: planos estratégicos, programas de médio prazo, orçamentos de curto prazo e planos operacionais. Em síntese, segundo Steiner (1979), o conceito de planeamento estratégico consiste no processo de determinar quais são os principais objectivos da organização e os critérios que presidiram à aquisição e afectação de recursos com vista à consecução dos referidos objectivos.

O planeamento estratégico precisa, segundo Gup (1980), responder a três questões básicas para uma organização, nomeadamente, para onde vais; qual o meio envolvente; e, como lá chegar. A primeira destas questões, "Para onde vais?", foi levantada por

Carrol (1865). Sem um preciso sentido de direcção, sem a definição de uma missão, sem a precisão da amplitude das operações e um conjunto de metas e objectivos, uma organização, tal como a Alice no país das maravilhas, fica sem rumo. A segunda questão é "Qual o meio envolvente?". Ao responder a esta questão, a organização é obrigada a olhar para si própria com objectividade, para o meio externo que a rodeia, para os seus concorrentes e para as ameaças e oportunidades que estes representam. A terceira e última questão a que o planeamento estratégico deve responder é "Como lá chegar?". Isto é, quais os modelos de negócio específicos que permitem à organização alcançar os seus objectivos e como deverão ser distribuídos os recursos da organização de modo a que estes modelos resultem? A meta e os objectivos desenvolvidos no processo de planeamento estratégico devem fornecer à organização as prioridades nucleares e as linhas de orientação para todas as decisões do dia-a-dia. O planeamento estratégico é um processo que se renova continuamente. O planeamento estratégico e a gestão estratégica, a qual se define como a implementação diária do plano estratégico, são as tarefas sem fim mais importantes da gestão, em especial, da gestão de topo. Nesta linha, o planeamento é aquilo que é necessário fazer antes de empreender as acções.

Enquanto função da administração, o planeamento integra, segundo Richardson e Richardson (1992), um conjunto de operações, designadamente, a identificação do problema, a recolha de dados pertinentes, a geração de soluções alternativas, a avaliação prévia dos efeitos, a selecção da solução ideal, a implementação da solução e a medição do impacto. Estas operações visam responder, segundo Wheelan e Hunger (1990), às seguintes questões.

1. Onde estamos?
2. Se não houver qualquer mudança, onde estará a organização em um, dois, cinco e dez anos? As respostas a estas perguntas são aceitáveis?
3. Se não forem. Que acções específicas devem ser desenvolvidas? Quais os riscos e retornos esperados?

O planeamento estratégico proporciona uma oportunidade de ajustar, constantemente, o plano (pelo menos uma vez por ano) relativamente a acontecimentos actuais e a acções da concorrência. Além disso, o planeamento estratégico deverá proporcionar os incentivos certos para atrair e motivar, devidamente, os principais

gestores da organização. O sucesso estratégico deve ocorrer tanto a nível individual como organizacional.

Uma componente necessária ao planeamento estratégico eficaz chama-se *down-board thinking*, ou seja, pensar sobre o tabuleiro de xadrez, e considerar as possíveis respostas dos seus opositores às suas jogadas e planear, antecipadamente, um certo número de jogadas. O mesmo se passa com o planeamento estratégico. De facto, a equipa de planeamento deve debruçar-se sobre o tabuleiro e ter em conta as implicações do seu plano e basear os planos adicionais nessas implicações. Mas, não deve confundir-se planeamento estratégico com elaboração de previsões pois estas implicam uma extrapolação, para o futuro, das actuais tendências do negócio. O planeamento estratégico é necessário, precisamente, porque tais extrapolações do presente para o futuro, raramente, estão correctas, mesmo a curto prazo. Para Thibodeaux e Favilla (1996), à medida que as organizações enfrentam ambientes cada vez mais complexos, dinâmicos e ameaçadores, os afazeres do dia-a-dia e a adaptação da organização face às condições ambientais em mudança passam a ser prioridades da organização. Assim sendo, qualquer utilidade que as previsões possam ter tido no passado será, drasticamente, reduzida no futuro. Pelo exposto, o planeamento estratégico não é a simples aplicação de técnicas quantitativas ao planeamento de negócios. Além disso, o planeamento estratégico exige criatividade, análise, honestidade e uma boa dose de pesquisa do âmago da questão que não anda longe da análise quantitativa. Embora algumas análises quantitativas sejam necessárias para completar o processo de planeamento estratégico, estas jamais são a essência do processo. Por fim, deve chamar-se a atenção para o facto do planeamento estratégico não eliminar o risco. Efectivamente, o planeamento estratégico apenas ajuda os gestores a avaliar os riscos a que devem submeter-se pois obriga-os a terem um melhor conhecimento dos parâmetros envolvidos nas suas decisões.

3. SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

Para Amaral e Magalhães (2000), Magalhães e Amaral (2000) e Correia *et al.* (2000), as instituições de ensino superior surgiram com o intuito de desempenharem um papel central, quer no âmbito do projecto de forja da identidade política nacional, quer na preservação e

desenvolvimento da cultura nacional. Segundo estes investigadores, estas duas metas eram percebidas como sendo coerentes e parte do mesmo projecto geral de consolidação do Estado-Nação. Por isso, a postura do Estado era centralizadora e governava o ensino superior com recurso ao princípio da homogeneidade legal segundo o qual as formações ministradas por cada uma das instituições deviam ser homogéneas para, dessa forma, assegurar a igualdade dos cidadãos na competição pelos empregos do Estado, então principal empregador dos detentores de diploma de estudos superiores. Para além disso, apesar do conhecimento da contribuição das instituições de ensino superior para a formação dos quadros superiores da Nação, estas eram vistas como fábricas de pessoal especializado de nível superior. Por isso, o ensino superior era da responsabilidade exclusiva das universidades que desempenhavam um papel importante na formação da cidadania, na transmissão dos valores e na defesa da cultura nacional.

Segundo Amaral e Magalhães (2000) e Correia *et al.* (2000), nas últimas décadas do século XX, Portugal assistiu a uma alteração profunda que se traduziu na passagem de um modelo de controlo estatal para o modelo de supervisão estatal. Esta situação ficou a dever-se a alguns factores, nomeadamente, à substituição do Estado pelo sector privado como maior empregador dos licenciados pelas universidades; à massificação do ensino superior e às dificuldades crescentes para assegurar o seu financiamento com fundos públicos. Neste contexto, as instituições de ensino superior vêem-se compelidas a desempenhar um papel crescente na prestação de serviços e na procura de fontes de financiamento alternativas na senda de uma visão externa da sociedade civil de forma a escrutinar as actividades que, sendo apetecivelmente lucrativas, não se inserem nos valores superiores das instituições. Esta situação está, segundo Conceição *et al.* (1998) e Simão *et al.* (2003), prevista na lei de bases do financiamento do ensino superior público na medida em que prevê que o financiamento seja tripartido entre o Estado, o ensino superior e os alunos. Basicamente, para Conceição *et al.* (1998), são quatro os mecanismos de que o Estado se pode socorrer para financiar o ensino superior, designadamente, o financiamento incremental, o financiamento por fórmulas, o financiamento contratual e o subsídio de propinas. No financiamento incremental, os fundos a atribuir são calculados com base no orçamento do ano anterior uma vez que este tipo de financiamento assenta no princípio de que as instituições

desenvolvem as suas actividades de forma continuada. O financiamento por fórmulas consiste na determinação no montante de financiamento através da aplicação de cinco tipos de expressões matemáticas, nomeadamente, baseadas nos alunos inscritos, baseadas no pessoal docente, fórmulas de incentivo ao desempenho, baseadas nos custos marginais e fórmulas compostas. O financiamento contratual caracteriza-se pelo estabelecimento de uma contrapartida financeira pelo Estado, em troca da realização de actividades segundo determinadas especificações contratuais. Por fim, o subsídio de propinas é uma via através da qual o Estado comparticipa nos custos da educação que recaem sobre os alunos.

Para Amaral e Magalhães (2000) e Correia *et al.* (2000), verifica-se uma crescente intervenção dos constituintes na gestão das universidades europeias, nomeadamente, nos países nórdicos como a Suécia, a Dinamarca, a Noruega e a Holanda. Na Espanha e na Itália, os constituintes fazem parte, respectivamente, do Conselho Social e do Conselho das Instituições Sociais e assumem funções importantes nas quais se inclui a aprovação do orçamento. Amaral e Magalhães (2000) consideram que, em Portugal, se pode verificar a emergência e o desenvolvimento do constituinte no discurso e na legitimação políticas do ensino superior. Para além da passagem de um ensino de elites para um ensino de massa ocorrido na década de 70 do século passado, segundo Crespo (2003), o ensino superior português enfrenta, actualmente, pressões relacionadas com as exigências do fenómeno da globalização e das novas relações sociais. Para além destas, podem referir-se, ainda, a internacionalização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico e a procura, por parte do mercado de trabalho, de recursos altamente qualificados.

Segundo Réffega (1982), Ministério da Educação (1998), DGESup (1999), Simão e Costa (2000), Simão *et al.* (2003) e Crespo (2003), o sistema de ensino superior português possui uma organização binária na qual coexistem os ensinos de longa duração e de curta duração, respectivamente, universitário e politécnico. À diversificação institucional, ou seja, à coexistência de universidades, politécnicos e escolas não integradas e à coexistência do sector público e do sector privado, referidas por Simão e Costa (2000) e Correia *et al.* (2000), juntam-se, para estes últimos, a diversificação programática e a diversificação estrutural. A diversificação programática acontece devido à desregulação do sistema em relação à criação de novos cursos por efeito, não só da autonomia universitária, mas também pela falta de rigor na regulação que devia ser exercida pelo

poder político. Por seu lado, a diversificação estrutural deve-se à presença, em simultâneo, de universidades seculares e instituições recentes que, por essa razão, possuem organizações internas de poder, igualmente, diversificadas. Por isso, para Amaral e Magalhães (2000), conforme o subsistema de ensino superior analisado, o conceito de constituínte (*stakeholder*) assume significados e características diferentes. Efectivamente, para a DGESup (1999) e Amaral e Magalhães (2000), a Lei de Autonomia das Universidades permite a inclusão no Senado de representantes de interesses exteriores à universidade até 15% do total de membros, bem como a constituição de Conselhos Consultivos quer da Universidade quer das suas unidades orgânicas. Por seu lado, a Lei de Autonomia dos Politécnicos expressa uma posição mais forte em relação à participação dos representantes de interesses da sociedade nas estruturas de governação, obrigando à sua presença na eleição dos Presidentes dos Institutos Politécnicos, no Conselho Geral e permite a sua participação no Conselho Científico das escolas. Por isso, segundo a DGESup (1999), Santos (1999) e Crespo (2003), a Autonomia Universitária atribui a gestão académica, administrativa e financeira aos órgãos da universidade, sob a superintendência do Reitor, incluindo a gestão do pessoal. Autonomia essa que, para Santos (1999), ficou inequivocamente consagrada no artigo 76º, nº. 2 da Constituição da República Portuguesa. Segundo Conceição *et al.* (1998), DGESup (1999) e Crespo (2003), no âmbito da Autonomia Financeira, as universidades dispõem do seu património e das verbas anuais do orçamento do Estado, têm capacidade de transferir verbas entre as diferentes rubricas e capítulos orçamentais, elaboram os seus programas plurianuais, têm capacidade para obter receitas próprias a gerir, anualmente, através de orçamentos privativos, conforme critérios por si estabelecidos e podem arrendar, directamente, edifícios indispensáveis ao seu funcionamento. Segundo Santos (1999), no quadro da Autonomia Administrativa, as universidades foram dispensadas de visto prévio do Tribunal de Contas, excepto nos casos de recrutamento de pessoal com vínculo à Função Pública. No entanto, para Santos (1999), a Autonomia Administrativa e a Autonomia Financeira viriam, posteriormente, a ser postas em causa pela Reforma do Tribunal de Contas e pela legislação sobre contabilidade pública, respectivamente.

Segundo a DGESup (1999), o sistema de ensino superior passou de quatro universidades, em 1973, para uma rede de

instituições universitárias e politécnicas distribuídas, regionalmente, abrangendo não só as capitais de distrito mas também outras localidades. Segundo Réffega (1975), a regionalização do ensino superior permitiria responder às necessidades de desenvolvimento regional, em especial, das regiões do interior. O ensino universitário e o ensino politécnico eram responsáveis, respectivamente, pela leccionação de licenciaturas e bacharelatos. No entanto, esta situação é, actualmente, diversa na medida em que o ensino universitário pode conferir os graus de licenciado, mestre e doutor enquanto o ensino politécnico confere os graus de licenciado e mestre.

Segundo Réffega (1982) e Simão e Costa (2000), o enquadramento do ensino politécnico no sistema de ensino superior ganhou a forma actual com a publicação da lei de Bases do Sistema Educativo na qual se distingue o ensino universitário do ensino politécnico. Assim, ao ensino universitário cabe a tarefa de assegurar uma sólida preparação científica e cultural; proporcionar uma formação técnica que habilite os alunos para o exercício de actividades profissionais e culturais; e, fomentar o desenvolvimento do pensamento, da capacidade, da inovação, da análise crítica e de julgamento independente. Ou seja, a formação universitária, na procura insatisfeita de novos horizontes do conhecimento, permite forjar mentalidades e promover aptidões para o futuro exercício profissional. Por seu lado, o ensino superior politécnico deve, segundo Réffega (1982) e Simão e Costa (2000), proporcionar uma formação cultural e técnica de nível superior e ministrar conhecimentos científicos e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais. A distinção entre os dois subsistemas é, segundo Simão e Costa (2000), pouco clara pois limita-se a um mero exercício de semântica no qual ideias semelhantes são expostas em tempos e modos diferentes. Assim, a separação em dois subsistemas pode ser considerada artificial e sem qualquer fundamento, o que pode justificar a tendência de uniformização do sistema de ensino superior. Por oposição, Simão e Costa (2000), Correia *et al.* (2000) e Crespo (2003) consideram que a existência de dois subsistemas confere uma saudável diversidade ao sistema na medida em que permite que os estudantes tenham ao seu dispor diferentes oportunidades de formação.

Para Conceição *et al.* (1998), a missão da universidade e, num sentido mais lato, a missão do ensino superior engloba três funções, designadamente, a função ensino, a função investigação e a função ligação à sociedade. A primeira visa a satisfação das necessidades do mercado de trabalho no que diz respeito a pessoal com formação de

nível superior. A segunda é uma função instrumental que está ligada ao desenvolvimento de actividades essenciais à inovação. E, por fim, a função ligação à sociedade visa o desenvolvimento regional, não apenas económico mas também social e cultural. Neste contexto, Réffega (1982) e o ICSUL (1995) referem-se à reforma do ensino superior levada a cabo na década de 70 do século passado e que ficou conhecida como a Reforma Veiga Simão, na qual se consagraram os objectivos do ensino superior, nomeadamente, estimular o espírito científico, crítico e criador; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão de cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do Homem e do meio em que se vive; promover a divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas nacionais e regionais e prestar serviços especializados à comunidade; e, por fim, continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

Para Crespo (2003), a missão tradicional do sistema de ensino superior, ou seja, educar, realizar investigação e fornecer serviços à comunidade, continua válida mas, actualmente, a principal missão é educar cidadãos responsáveis, fornecer um espaço aberto para as aprendizagens superiores e a aprendizagem ao longo da vida. Face ao exposto, o conceito de ensino superior deve tornar-se mais abrangente, incorporando a autonomia do pensamento; a procura da verdade e do rigor científico; a responsabilidade e resposta às necessidades económicas, culturais e sociais; mantendo a disposição para desempenhar o seu papel no desenvolvimento humano.

Os dois factores que contribuíram, decisivamente, para a aproximação entre os dois subsistemas de ensino superior foram o mercado de trabalho e a contenção da despesa pública. O primeiro porque passou a privilegiar o recrutamento de jovens diplomados que reúnem os dois saberes, designadamente, o saber teórico e o saber fazer. Por seu lado, a necessidade de contenção da despesa no

quadro da integração europeia conduziu à impossibilidade de manter o crescimento das despesas das universidades que se viram forçadas a obter financiamento de projectos junto do sector privado, o qual exigia como contrapartida que as universidades enveredassem por projectos de investigação aplicada. Nesta linha, a DGESup (1999) considera que a aproximação entre os subsistemas de ensino superior não acontece apenas em Portugal mas é, antes de mais, uma tendência europeia. Neste contexto, segundo Crespo (2003), a Declaração de Bolonha define 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.

Actualmente, segundo Amaral e Teixeira (1999) e Crespo (2003), o ensino superior depara-se com algumas ameaças, nomeadamente, a diminuição da procura e os cortes orçamentais. Efectivamente, para Amaral e Teixeira (1999), apesar de cerca de 43% dos alunos que concluem o ensino secundário prosseguirem os seus estudos no ensino superior e, dessa forma, se atingir a média europeia, a diminuição da procura deste tipo de ensino acentuou-se nos últimos anos como resultado da redução da taxa de natalidade que, em Portugal, ocorreu nas décadas de 80 e 90 do século passado. Para Crespo (2003), este decréscimo do número de alunos que procura o ensino superior tem grande influência no desenvolvimento do sector e, por arrastamento, na preparação do país para a Sociedade do Conhecimento. Por seu lado, os cortes orçamentais são fruto da diminuição dos recursos públicos no financiamento do ensino superior face à grave crise economia e financeira que Portugal atravessa. No entanto, segundo a DGESup (1999), o ensino superior português depara-se com novos desafios como a qualidade, novos públicos, internacionalização e organização do sistema.

4. PLANEAMENTO ESTRATÉGICO NO ENSINO SUPERIOR

As implicações dos argumentos de Mintzberg (1994) relativamente ao ensino superior apontam no sentido das presidências dos institutos politécnicos e das reitorias das universidades se comprometerem com o pensamento estratégico e com a gestão estratégica de forma a desenvolverem uma visão partilhada para as instituições que representam. Mais, os indivíduos que, no seio destas instituições, detenham algum tipo de responsabilidades em termos de "planeamento", devem cumprir o seu papel de planeadores. Isto é, os planeadores devem fornecer os dados que o desenvolvimento do pensamento estratégico requer e, para além disso, devem actuar como catalisadores do processo de planeamento que suporta a elaboração da estratégia encorajando e ajudando os gestores a pensarem estrategicamente. Por isso, não deve ser pedido aos planeadores que "desenhem o plano" porque, geralmente, dessa situação resulta, apenas, mais um documento para ser arquivado. Nesta linha, Simão e Costa (2000) consideram que a evolução do ensino superior, em geral, e do ensino superior politécnico, em particular, passa pela adopção de um conjunto de linhas de orientação organizacional das quais destaca uma pela sua dimensão estratégica. Efectivamente, no plano da organização e funcionamento interno é necessário promover alterações estatutárias que tomem mais flexíveis os comportamentos institucionais e mais expeditas as decisões de forma a melhor responder à mudança e que incluem, entre outras, a constituição de gabinetes de planeamento estratégico institucional que envolvam todas as escolas superiores e outras unidades existentes. Nesta linha, Simão *et al.* (2003) consideram que nenhuma instituição deve merecer o reconhecimento público sem que apresente dois instrumentos fundamentais. Primeiro, uma declaração de missão que aprofunde as razões da sua criação e a sua inserção na sociedade e no sistema educativo. Segundo, um programa estratégico que defina objectivos de médio e longo prazo no que concerne ao perfil de uma vocação própria, científica, cultural e tecnológica orientada por critérios de racionalidade e de excelência; à inserção geográfica e aos correspondentes parâmetros demográficos e socioeconómicos; à razão da selecção dos nichos de inovação e competitividade, como apostas específicas; à evolução prospectiva fundamentada do projecto institucional e metas, devidamente, quantificadas; às áreas científicas a desenvolver e/ou consolidar e às actividades, métodos e programas de

ensino, investigação e de extensão previstos; à programação de recursos humanos e sua qualificação calendarizada e aos recursos materiais e financeiros disponíveis ou previstos para a execução do programa; à demonstração da viabilidade sócio-económica do projecto institucional; e, por fim, ao acompanhamento da qualidade no desempenho e da constituição de núcleos de excelência.

Durante décadas as instituições de ensino superior 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) e Lerner (1999), 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. Neste contexto, as organizações, em vez de responderem à mudança, conduzem a gestão da mudança através do planeamento para maximizarem a sua eficácia organizacional. Nesta linha, Huber *et al* (1990) defendem que, em ambientes de grande turbulência, geralmente, a centralização não promove a eficácia. No entanto, a centralização pode ser eficaz em organizações de serviços personalizados. 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 mudança é muito acentuada. Eventualmente, esta insuficiência pode resultar do conservadorismo que caracteriza este tipo de instituições.

O ensino superior deve abraçar o processo de planeamento estratégico por várias razões já, anteriormente, referidas como a diminuição da procura, a diminuição dos fundos governamentais, a mudança demográfica e a homogeneização promovida pela Convenção de Bolonha. Para Lerner (1999), 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 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, nomeadamente, ajudando 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; ajudando a aumentar a participação dos constituintes através do trabalho conjunto no sentido de atingir os objectivos propostos; ajudando a ampliar a visão dos participantes chave, encorajando-os a reflectir, de forma criativa, na direcção estratégica; ajudando 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; ajudando a alinhar a instituição com o ambiente externo; e, por fim, ajudando a estabelecer prioridades. No entanto, para que o processo de planeamento estratégico no ensino superior produza resultados positivos na eficácia organizacional, deve ser adaptado às características específicas do sector e de cada organização.

Como foi referido anteriormente, as instituições de ensino superior caracterizam-se pela inexistência de poder centralizado. A diluição do poder pelos docentes, frequentemente, coloca entraves à tomada de decisão. De facto, o funcionamento democrático dos órgãos colegiais, em especial, dos Conselhos Gerais, Científicos e Pedagógicos não permite, por vezes, que a tomada de decisão seja feita de forma atempada. Para além disso, o sistema de valores e a cultura organizacional assumem características conservadoras capazes de colocar entraves à mudança. Por fim, estas instituições não têm um cliente, claramente, definido na medida em que alguns constituintes externos, designadamente, os alunos que finalizam o ensino secundário, as potenciais entidades empregadoras e a sociedade em geral, podem ser considerados clientes. Em resultado disso, a definição de objectivos e a medição da eficácia organizacional feitos de forma estável e durável pode, segundo Cameron (1978), ser problemático. Tendo em conta as dificuldades apontadas, o processo de

planeamento estratégico, em si, é importante porque abre linhas de comunicação e estabelece o diálogo entre os membros da organização e a instituição. De facto, a adopção do pensamento estratégico é mais importante que o produto final, isto é, o plano. Desta forma, os decisores podem fazer as suas escolhas dentro do contexto da negociação e debate internos que lhes permite ter em conta os diferentes pontos de vista e, simultaneamente, a missão da organização.

5. MODELO TEÓRICO DE PLANEAMENTO ESTRATÉGICO PARA O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

O planeamento estratégico é um processo dinâmico composto por fases. 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. Por seu lado, Sharplin (1985) considera a existência apenas de duas fases principais, designadamente, da formulação e da implementação estratégicas. No acto de formulação estratégica é necessário definir a missão, avaliar o ambiente, definir a direcção ou objectivos e, por fim, estabelecer a estratégia. Por seu lado, a implementação envolve a activação estratégica, a avaliação da estratégia e o controlo estratégico. Outros, como Thompson e Strickland (2003), Goodstein *et al.* (1992), Cardoso (1992 e 1995), Johnson 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 pode ver-se na figura 1.

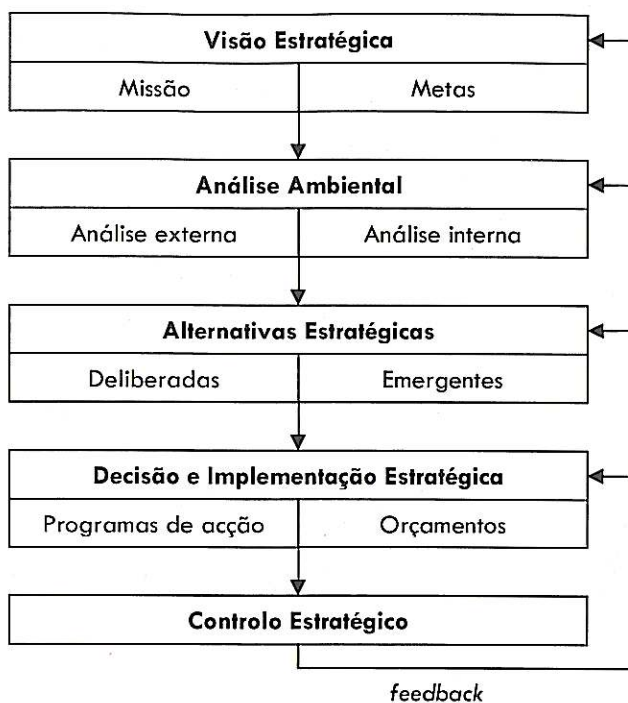


Figura 1. Modelo de Planeamento Estratégico Proposto

O modelo proposto é, efectivamente, um modelo teórico que, apesar de incluir os contributos das escolas prescritivas quer descritivas de formação da estratégia, é ainda um modelo simples e consensual. Para a sua elaboração, os contributos de Mintzberg e Waters (1985), Cardoso (1992 e 1995), Johnson e Scholes (1993), Weil (1995), Watson (1995), Kriemadis (1997), Grant (1998), Estêvão (1998), Lumby (1999), Pidcock (2001), Silva (2001), Tsiakkiros e Pashiardis (2002) e Santos (2004) foram essenciais.

A visão estratégica é, segundo Fernandes (2007), uma abordagem criativa e intuitiva que é apanágio 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, 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. Segundo Fernandes e Ribeiro (2009), 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, as escolas

do desenho, do planeamento e do posicionamento. Apesar disso, a ênfase colocada no ambiente externo pode, também, segundo Fernandes (2007), 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 entre a posição actual e a posição desejada. Nestas condições, a organização pode desenvolver as alternativas estratégicas que permitam fechar o hiato. A fase 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 emergir durante o próprio processo e, dessa forma, compreender o contributo da escola da aprendizagem que, segundo Fernandes (2007), se traduz na inclusão das estratégias emergentes. Para além disso, durante o processo de análise estratégica e de decisão estratégica ocorrem jogos de poder nos quais, segundo Fernandes (2009), 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 que, por sua vez, permitirão elaborar 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 esperado 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.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Actualmente, as organizações públicas, em geral, e aquelas que se dedicam ao ensino superior, em particular, enfrentam um forte escrutínio das suas contas. Tal facto deve-se ao aumento dos *déficits* governamentais e à necessidade imperiosa de os controlar de forma a cumprir os critérios definidos no contexto do Pacto de Estabilidade e Crescimento que se traduz, na prática, na diminuição real do financiamento do sector, tomando imperiosa a procura da eficácia e da eficiência.

Para além da diminuição do financiamento, o sector enfrenta outros desafios, nomeadamente, a diminuição da procura devido a razões demográficas; e, a adaptação das formações ministradas no quadro da declaração de Bolonha. A diminuição da procura do ensino superior pelos alunos que entram pela primeira vez no sistema pode ser compensada pelos alunos que, sendo detentores de um curso superior, necessitem de actualizar os conhecimentos adquiridos ou, por razões profissionais, sintam a necessidade de se especializarem em determinada área. Para fazer face a esta nova procura, as instituições de ensino superior devem estar preparadas para leccionar cursos de especialização que, aliás, estão previstos na declaração de Bolonha e correspondem ao segundo ciclo, isto é, ao ensino pós-graduado. A adopção do sistema organizado em dois ciclos, o pré e o pós-graduado, previsto na declaração de Bolonha está já implementado em Portugal. No entanto, a necessária regulamentação para a implementação do sistema em Portugal só, tardiamente, ficou disponível. Por essa razão, as instituições de ensino superior deparam-se com grandes dificuldades ao nível do planeamento. De facto, no contexto da análise macro ambiental, a variável política encontra-se omissa e as variáveis económicas, sociológicas e tecnológicas estão sujeitas a grande turbulência.

Uma das características marcantes do sistema de ensino superior português reside na sua dualidade que, como foi referido, confere diversidade ao sistema. Basicamente, a diferença entre o ensino universitário e o ensino politécnico deveria residir no tipo de formação ministrada. Na realidade, a diferença entre os dois tipos de ensino assenta nos graus que conferem. Por essa razão, alguns investigadores caracterizam a divisão como artificial na medida em que a natureza das formações é similar. Para além disso, a Declaração de Bolonha contribui para a homogeneização do sistema, isto é, para a

uniformização das formações a ministrar por um e outro subsistemas. Neste contexto, o planeamento estratégico surge como a ferramenta de gestão que permite aumentar o desempenho das organizações através da melhoria da eficácia, eficiência e flexibilidade. Efectivamente, são muitos os benefícios que derivam da aplicação do planeamento estratégico à tomada de decisão. Por isso, os processos de planeamento e a produção de planos estratégicos devem assumir-se como actividades centrais para os gestores. A formulação do plano estratégico permite visualizar o futuro tendo em conta as relações complexas e dinâmicas entre a organização e o ambiente externo. Mais do que responder e reagir ao ambiente externo, o planeamento estratégico permite à organização iniciar, influenciar e, simultaneamente, definir objectivos básicos para alocação de recursos e reduzir os conflitos internos que tendem a aumentar quando a subjectividade ou a intuição se tornam a base das grandes decisões. Para além disso, o planeamento estratégico permite à organização aproveitar vantagens chave que constituem oportunidades, minimizar o impacto das ameaças externas, capitalizar os seus pontos fortes e melhorar aspectos que constituem os seus pontos fracos. Por essa razão, o modelo teórico de planeamento estratégico proposto para o ensino superior português possui três características essenciais. A primeira está relacionada com a sua simplicidade que o torna, facilmente, compreensível por todos os membros da organização. O modelo proposto caracteriza-se igualmente, pela consensualidade. De facto, esta característica está bem patente no modelo tomando-o aceitável pela maioria dos gestores de topo (reitores, vice-reitores, pró-reitores presidentes, vice-presidentes, pró-presidentes e administradores). Por fim, o modelo proposto integra, na medida do possível, os contributos das escolas prescritivas e descritivas de formulação da estratégia. No entanto, o modelo proposto apresenta algumas limitações, designadamente, o seu carácter generalista. De facto, a diversidade de instituições que podem encontrar-se no sector, nomeadamente, instituições universitárias e politécnicas, instituições públicas e privadas e instituições seculares e recentes obriga à adequação do modelo proposto a cada caso.

As linhas de investigação futura envolvem, necessariamente, o estudo que permita verificar o *state of the art* do planeamento estratégico nas instituições do ensino superior português. Desta forma, verifica-se em que medida esta ferramenta da gestão é usada no sector e o nível de conhecimento do plano estratégico por parte dos gestores de topo, ou seja, por parte daqueles que devem desempenhar o papel

de paladinos no processo de planeamento estratégico. Efectivamente, os gestores de topo têm a responsabilidade de despoletar todo o processo mas mais importante que o produto final (plano estratégico) é agir e pensar, estrategicamente, cada instituição do ensino superior português.

BIBLIOGRAFIA

- Amaral, Alberto e Magalhães, António (2000)M; O Conceito de Stakeholder e o Novo Paradigma do Ensino Superior; *Revista Portuguesa de Educação*, 13; 2; 7-28.
- Amaral, Alberto e Teixeira, Pedro (1999); *Previsão do Número de Alunos e do Financiamento*, Matosinhos; Centro de Investigação e Políticas do Ensino Superior.
- Andrews, Kenneth (1977); *El Concepto de Estrategia de las Empresas*; Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Cameron, Kim (1978); Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education, *Administrative Science Quarterly*, 23; 4; 604-632.
- Cardoso, Luís (1992); *Gestão Estratégica: Enfrentar a Mudança*, Lisboa; Instituto de apoio às Pequenas e Médias Empresas.
- Cardoso, Luís (1995); *A Gestão Estratégica das Organizações: Ao Encontro do 3º Milénio*; Lisboa; Editorial Verbo.
- Carroll, Lewis (1865), *Alice's Adventures in Wonderland*, London: Macmillan.
- Chandler, Alfred (1962); *Strategy and Structure*; Cambridge: MIT Press.
- Conceição, Pedro *et al.* (1998); *Novas Ideias para a Universidade*; Lisboa; Instituto Superior Técnico Press.
- Correia, Fernanda *et al.* (2000); *Diversificação e diversidade dos Sistemas de Ensino Superior*; Matosinhos; Centro de Investigação e Políticas do Ensino Superior.
- Crespo, Victor (2003); *Ganhar Bolonha, Ganhar o futuro: O Ensino superior no Espaço Europeu*, Lisboa; Gradiva.
- DGESup - Direcção Geral do Ensino Superior (1999); *O Ensino Superior em Portugal*; Lisboa; Editorial do Ministério da Educação.
- Duncan, Robert (1972), Characteristics of Perceived Environment and Perceived Environmental Uncertainty; *Administrative Science Quarterly*, 17; 3; 313-327.
- Estêvão, Carlos (1998); *Gestão estratégica nas Escolas*; Lisboa; Instituto de Inovação Educacional.
- Fernandes, António (2007); Dimensão Integrativa do Planeamento Estratégico; *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 6, 2; 14-19.
- Fernandes, António e Ribeiro, Maria (2009); Dimensão Prescritiva do Planeamento Estratégico; *Revista Egitania Ciencia*, 5, 2; 137-155.
- Goodstein, Leonard *et al.* (1992); *Applied Strategic Planning: a comprehensive guide*; San Diego; Pfeiffer & Company.
- Grant, Robert (1998); *Contemporary Strategy Analysis: Concepts, Techniques, Applications*; Malden; Blackwell.
- Gup, Benton (1979), *Guide to Strategic Planning*, New York: McGraw Hill.

- Huber, George *et al.* (1990); Developing More Encompassing Theories about Organisations; The Centralisation-effectiveness Relationship as an Example, *Organisation Science*, 1; 1, 11-40.
- ICSUL – Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (1995); *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: Situação e Problemas de Acesso*, Lisboa; Ministério da Educação – Departamento de Programação e Gestão Financeira.
- Johnson, Gerry e Scholes, Kevan (1993), *Exploring Corporate Strategy: Text and Cases*, Englewood Cliffs; Prentice-Hall.
- Kriemadis, Athanasios (1997); Strategic planning in higher education athletic departments, *International Journal of Educational Management*, 11; 6; 238-247.
- Lerner, Alexandra (1999); *A Strategic Planning Primer for Higher Education*, College of Business Administration and Economics; Northridge; California State University.
- Magalhães, António e Amaral, Alberto (2000); Higher Education and the Imaginary Friend: Stakeholders in Institutional Governance, *European Journal of Education*, 35; 4; 437-446.
- Ministério da Educação (1998); *Sistema Educativo Português: Caracterização e Propostas para o Futuro*, Lisboa; Ministério da Educação - Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais.
- Mintzberg, Henry (1994); The Fall and Rise of Strategic Planning; *Harvard Business Review*, 72; 1; 107-114.
- Mintzberg, Henry e Waters, James (1985), Of strategies, Deliberate and Emergent; *Strategic Management Journal*, 6; 3; 257-272.
- Pidcock, Steve (2001), Strategic Planning in a New University, *Journal of Further and Higher Education*, 25; 1; 67-83.
- Réffega, António (1975), *Regionalização do Ensino Superior*, Vila Real; Instituto Politécnico de Vila Real.
- Réffega, António (1982); *Sobre o Ensino Superior Português: Alguns dados e Reflexões*, Castelo Branco; Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Richardson, Bill e Richardson, Roy (1992); *A Gestão Estratégica*, Lisboa; Editorial Presença.
- Santos, Francisco (2004), *Estratégia: Passo-a-Passo*, Vila Nova de Famalicão; Centro Atlântico.
- Santos, Sérgio (1999); Contributos para o Estudo do Desenvolvimento da Autonomia Universitária em Portugal desde o 25 de Abril; *Revista Portuguesa de Educação*; 12; 1; 7-30.
- Sharplin, Arthur (1985), *Strategic Management*, New York: McGraw-Hill.
- Silva, Eugénio (2001); "Gestão Estratégica e Projecto Educativo" in Costa, Jorge *et al.* (org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*, Aveiro; Universidade de Aveiro; 217 - 238.
- Simão, José e Costa, António (2000), *O Ensino Politécnico em Portugal*, Braga; Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Simão, José *et al.* (2003); *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*, Lisboa; Gradiva Publicações.
- Steiner, George (1979); *Strategic Planning: What Every Manager Must Know*, New York: Free Press.
- Thibodeaux, Mary e Favilla, Edward (1996), Organizational Effectiveness and Commitment Trough Strategic Management, *Industrial Management & Data Systems*, Vol. 96, nº. 5, pp. 21-25.
- Thompson, Arthur e Strickland, Alonzo (2003); *Strategic Management Concepts and Cases*, Boston; McGraw-Hill/Irwin.
- Tsiakkios, Andreas e Pashiardis, Petros (2002); Strategic planning and education: the case of Cyprus; *The International Journal of Educational Management*, 16; 1; 6-17.
- Watson, Chester (1995); Strategic Planning for Higher Education; *Journal of Professional Issues in Engineering Education Practice*, 121; 3; 187-190.
- Weil, Michel (1995); *A Gestão Estratégica*, Lisboa; Publicações Dom Quixote.

Wheeler, Thomas e Hunger, David (1990), *Strategic Management*. Reading; Addison-Wesley Publishing Company.